

УДК 373.21

DOI: 10.25688/2076-9091.2024.54.2.12

**Ирина Марковна Быховская<sup>1</sup>,**  
**Наталья Сергеевна Семькина<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> *Московский городской педагогический университет,  
Москва, Россия*

## ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДВИЖЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс социализации личности старших дошкольников на основе стратегии сопряжения двух его векторов: формирования двигательной культуры ребенка и развития его эмоционально-коммуникативной культуры. В отличие от традиционного рассмотрения этих двух направлений деятельности как относительно самостоятельных, в статье обосновывается возможность и продуктивность использования богатого потенциала двигательных практик не только для физического совершенствования ребенка, «окультуривания» его телесно-двигательной активности, но и для формирования и закрепления его коммуникативных навыков, развития культуры эмоционального самовыражения. Выбор возрастной группы (старшие дошкольники) для анализа обозначенного подхода обусловлен как высокой значимостью этого периода для процесса социализации, так и практическим опытом работы с такой группой у одного из авторов статьи.

**Ключевые слова:** двигательная культура, коммуникативная культура, социализация, эмоционально-коммуникативное развитие, старшие дошкольники

UDC 373.21

DOI: 10.25688/2076-9091.2024.54.2.12

**Irina Markovna Bykhovskaya<sup>1</sup>,**  
**Natalia Sergeevna Semykina<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> *Moscow City University,  
Moscow, Russia*

## THE FORMATION OF A CULTURE OF MOVEMENT AS A TOOL FOR THE EMOTIONAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOLERS

**Abstract.** The article examines the process of older preschool children socialization which is based on the strategy of combining its two vectors: the formation of the child's movement culture and the development of his emotional and communicative culture. In contrast to the traditional consideration of these two areas of activity as relatively

independent, the article substantiates the possibility and productivity of using the rich potential of movement practices not only for the physical improvement of the child, “cultivating” his bodily-motor characteristics, but also for the creation and consolidation of his communication skills, development of a self-expression culture etc. The choice of the age group (senior preschoolers) for our analysis is due to both the high significance of this period for the socialization process and the practical experience by one of the authors of the article.

**Keywords:** culture of movement, communicative culture, socialization, emotional and communicative development, senior preschool children

## Введение

Развитие личности, ее включение в социально-культурное пространство является, как известно, сложным интегративным процессом, направленным на все составляющие личности, — интеллектуальную, чувственно-эмоциональную, телесно-двигательную. Освоение растущим человеком норм, правил, традиций, характерных для его социального окружения и обеспечивающих регулирование каждой из этих областей жизнедеятельности, происходит через множество социализационных практик, которые в той или иной форме предлагаются/предписываются социумом в лице родителей, институтов социализации, сверстников и т. д. Одним из важных и высоко чувствительных периодов становления личности является этап старшего дошкольного возраста [1, 2, 9, 10, 14, 15, 20, 24]. Именно на этом этапе при правильной организации процессов социализации и инкультурации<sup>1</sup> у детей весьма интенсивно происходит развитие механизмов социального взаимодействия, умения действовать сообразно общественным нормам и правилам, осмысляя при этом и корректируя свою собственную деятельность.

В теоретических исследованиях и методических разработках, посвященных формированию личности на данном этапе, как правило, выделяются несколько наиболее важных блоков социализационной деятельности, среди которых всегда присутствуют, наряду с интеллектуальной, трудовой, художественно-творческой составляющей, такие компоненты работы с душой и телом ребенка, как развитие его эмоционально-коммуникативной культуры и формирование культуры тела, физической, и в частности двигательной, культуры (в обобщенном виде характеристика всех основных направлений представлена в инновационной программе дошкольного образования «От рождения до школы» [15].

---

<sup>1</sup> Термины «социализация» и «инкультурация», хотя и плотно связаны между собою, но имеют свою специфику и акцентировку с точки зрения содержательно-смыслового наполнения. Однако в контексте анализируемой проблемы это различие не будет рассматриваться как существенное.

## Методы исследования

Методы исследования включали в себя анализ и сопоставление современных концептуально-методологических подходов к рассматриваемой проблеме; наблюдение (в процессе практической работы с группой дошкольников); описание и систематизация полученных эмпирических данных.

## Материалы исследования

Многовекторность процесса вхождения индивида в социально-культурное пространство, понятно, обусловлена стремлением развить в растущем человеке самые разные его способности и качества, которые в итоге сходятся в едином пространстве его личностной культуры. Отсюда вполне обоснованным представляется поиск такой стратегии социализационного процесса, при которой сопряжение различных компонентов этого пространства произойдет не только «в итоге», но и в живых практиках инкультурации личности. Очевидно, что здесь возможны самые разные формы взаимодополнительности и комбинаций, обеспечивающих такой ход, когда потенциал одной из культууроформирующих практик одновременно используется и для развития, казалось бы, совсем иной сферы личностной культуры. В данной статье мы выделили в качестве предмета анализа возможность сопряжения двух, на первый взгляд, весьма разнородных векторов формирования личности — развитие ее двигательной культуры, искусства движения, и формирование эмоционально-коммуникативной культуры.

Осознавая обширность того пространства, которое может быть описано как поле изучения проблемы взаимодействия между двигательной активностью и коммуникативными навыками, а также необходимость при детализации проводимого анализа учитывать особенности целевой группы, нами, как уже было отмечено выше, для более детального рассмотрения был выбран лишь один из этапов социализационной работы в обозначенном направлении — этап возраста старших дошкольников. Наряду с уже упомянутой значимостью этого периода для формирования и укрепления социальных навыков, выбор был также обусловлен наличием практического опыта работы с этой возрастной группой у одного из соавторов в детском центре Start Skills (г. Видное, Московская область).

Важно еще раз акцентировать внимание на особенностях выделенной для рассмотрения группы, поскольку, как известно, продуктивность любой социализационной практики напрямую зависит от полноты представления о характеристиках той целевой группы, которая вовлекается в такого рода практики. Значимые (в интересующем нас контексте социализации) дифференцирующие различия между отдельными возрастными подгруппами в группе дошкольников, подробно рассмотренные в релевантных публикациях отечественных и зарубежных специалистов [1, 2, 9–11, 14], позволяют выделить

те особенности, которые наиболее существенны именно для рассмотрения выделенного нами аспекта — использования процесса формирования двигательной культуры дошкольника как своего рода платформы для развития его коммуникативных навыков.

Одним из маркеров рассматриваемого возрастного периода специалисты называют все более четкое проявление на этом этапе признаков формирования личной идентичности, сопровождающееся различными по характеру и объектам эмоциональными переживаниями. Старший дошкольник активно учится проявлению эмоций и чувств, которые позволяют ему устанавливать и закреплять отношения с окружающими — как со сверстниками, так и со взрослыми [1, 7, 9, 11, 14, 20]. Ф. Доннелли и ее соавторы выделяют среди высоко значимых характеристик дошкольников весьма часто присутствующий эгоцентризм и очень живое, яркое воображение [20, р. 31]. Старшие дошкольники находятся на этапе все более активного формирования самосознания, соотнесения своего «я» с «ты-другим», причем развитие «чувства себя» происходит, используя терминологию Э. Эриксона, через противостояние, борьбу «инициативы и чувства вины» (“initiative versus guilt”). В этот период важно способствовать формированию позитивной Я-концепции, вбирающей в себя более четкие представления о своих телесно-физических характеристиках, способностях, интересах, ценностях, целях и ролях.

У ребенка есть сильное желание пробовать что-то, и, беря на себя инициативу, он может приобретать возрастающее чувство уверенности в себе или (в зависимости от результатов проявления инициативы) иметь ровно противоположные ощущения. Как отмечает Е. Изотова [11, с. 47], процесс формирования самосознания, самоидентичности ребенка нередко сопровождается и элементами негативных переживаний, обусловленных стрессовыми ситуациями, ведущими к эмоциональным расстройствам личности, развитию тревожности, состоянию беспокойства, имеющего неопределенный или неизвестный источник.

Важным обстоятельством является то, что дети в этом возрасте во многом зависят от собственного конкретного опыта, действий, ситуаций. И в этом отношении огромную роль играет двигательная активность как важный компонент взаимодействия с ними. При аргументации существенного значения, которое приобретает в рассматриваемый возрастной период использование потенциала разного рода двигательных практик (направляемых, регулируемых, формирующих), конечно, всегда подразумевается огромный естественный запрос у детей этого возраста на физическую активность, на телесно-двигательный выплеск своих эмоций, который в обыденной речи нередко обозначается как «запрос на движуху». И это в определенной мере стимулирует стремление как исследователей, так и практиков, работая над различными формами «окультуривания» движения (детский фитнес и другие формы физической культуры, танцы, пространственно-двигательный этикет и др.), находить

в контексте этих же практик возможности развивать другие социальные навыки, прежде всего навыки социальной коммуникации. Важной ремаркой, которой нередко и вполне обоснованно сопровождаются разработки в данной области, является упоминание того, что «дети не являются просто “миниатюрными взрослыми”, в том числе и в области двигательного развития» [20, р. 33].

Применение техник искусства движения в процессе эмоционального развития личности старшего дошкольника направлено прежде всего на улучшение его эмоционального настроения, снижение уровня проявления деструктивных эмоциональных реакций, тревоги и беспокойства. Такого рода практики ориентированы на улучшение физического, эмоционального, когнитивного и социального здоровья ребенка, то есть тех компонентов, которые неразрывно связаны между собой в процессе становления личности, ее индивидуальности. Наличие тесной связи между эмоционально-психическими и телесными характеристиками состояния детей является фактом, не раз подтвержденным исследованиями [1, 2, 9, 13, 21, 25].

В частности, одной из основ развития позитивной (неконфликтной) коммуникативной установки, то есть, по сути, основы коммуникативной культуры личности, является осознание и признание индивидом того факта, что в пространстве его действий существуют те или иные формы презентации (в том числе двигательные) некоего «другого», что он вполне равновелик тебе, в том числе с точки зрения его личностного пространства и т. п. Объяснение такого подхода (своего рода коммуникативно-этической максимы) может происходить в разных ситуациях и разными способами, но, очевидно, одним из доступных и значимых для рассматриваемого возрастного периода является использование возможностей такого инструмента, как формирование двигательной культуры ребенка. Обозначая и закрепляя при выполнении разного рода совместных физических/телесных действий — будь то танцы, подвижные игры, групповой детский фитнес и т. д. — каноны совместного, то есть взаимозависимого, социально регулируемого, перемещения в пространстве своего тела, мы можем не только формировать соответствующие элементы телесно-двигательной культуры, улучшать показатели «физики» ребенка, но и одновременно моделировать и подкреплять его социальные навыки, развивать установку на позитивную коммуникацию, чувство сопричастности, ответственности и т. п. [20, р. 37–38; 21, р. 12]. Выстраивание педагогом своего рода фреймов в системе взаимодействия детей, когда четко обозначаются рамки пространственного перемещения не только своего тела, но и пространство физического движения «другого», способствует также развитию чувства самоконтроля — одного из важнейших социальных навыков человека.

Становление культуры двигательной активности, как и любой другой социализационный процесс, — это постепенное встраивание «природного» (в данном случае — физических движений) в «культурное». Применительно к изучаемой области, «рамка культурных соотношений» — это принятые,

одобряемые в каждом конкретном социуме, нормы, регулирующие дистантные (пространственные) характеристики при совершении различных телесных движений, их формы, конвенциональные смысловые значения и т. п. Можно сказать, что двигательная культура — это своего рода нормативно-навигационная система, которая должна быть сформирована у подрастающего человека для регламентирования своих телесно-двигательных активностей в социально-культурном пространстве. Телесно-двигательная культура личности является одним из неотъемлемых компонентов культурного пространства индивида, которое, в свою очередь, в значительной степени определяется особенностями культурного поля каждой социальной страты и более широко — конкретной историко-культурной эпохи [4–6, 8, 16, 17]. Как показано в исследованиях в области социокультурной соматологии, социальных аспектов человеческой кинесики, движения индивида представляют собой интегрированное отражение различных личностных проявлений — темперамента, психологических черт, сформированных социокультурной средой характеристик. Конечно, рассматривая возможности использования интегративного подхода, ориентирующего на поливекторное использование потенциала культуры движения, нельзя не отметить, что существенным фактором, влияющим на конкретные формы, методы, функционал такого подхода, является ценностно-культурный контекст, в котором развиваются эти практики, как и любые другие направления образовательной и/или воспитательной деятельности [6, 13, 18, 21, 25].

Близкий к понятию «культура движения» термин «искусство движения» содержит акцентировку присутствия в нем эстетического компонента и чаще связывается с более высоким уровнем двигательной культуры, характерным для профессиональных практик (балет, танцевальное искусство, пантомима, художественные виды спорта). Однако в широком значении об искусстве движения как продукте социализационной деятельности, включая его коммуникативный аспект, этические нормы «телесного» взаимодействия с «другим» при пространственных перемещениях, можно говорить и применительно к практикам воспитания личности на уровне повседневности.

Фундаментальные принципы организации процесса двигательной активности с использованием техник искусства движения в значительной мере опираются на теорию уровней построения движений выдающегося советского исследователя в области биомеханики Н. А. Бернштейна [3]. Однако рассмотрение этого аспекта, о котором нельзя не вспомнить в силу его огромной значимости для развития учения о движении человека, выходит за рамки поставленных задач, связанных с анализом социокультурного ракурса двигательной активности ребенка, с выявлением ее потенциала для формирования не столько физических характеристик, сколько социально-коммуникативных навыков дошкольника.

Двигательные техники, основанные на искусстве движения, являются не просто физическими упражнениями, а инструментом для проявления чувств

и энергии ребенка, для творческого выражения его внутреннего состояния. Двигательная активность дает возможность и разряжать, и мобилизовывать чувства посредством реинтеграции личности в реальную среду. Применение техник искусства движения в процессе эмоционального развития личности старшего школьника позволяет добиться изменений в эмоциональном состоянии и в способе мышления, достичь полноценной психической и эмоциональной интеграции, а также уменьшить проявления деструктивных эмоциональных реакций, тревоги и беспокойства. Исследования, подтверждающие такие связи, ведутся уже достаточно давно, но чем более высокотехнологизированным становится современный мир, тем более очевидной становится объективная необходимость все более активного и масштабного использования технологий развития культуры движения как одного из инструментов формирования и других социальных навыков, поскольку этот подход позволяет также еще и компенсировать, хотя бы в какой-то мере, снижение доли времени активного движения ребенка. Поиск новых форм физической культуры, которые вполне вписались бы в интересы детей современного века гаджетов и электронных устройств, активно ведется специалистами [12, 17, 21], что еще более расширяет возможности достижения сопряженности различных направлений социализации индивида — интеллектуальной, эмоциональной, социально-культурной.

Завершая своего рода теоретико-методологический анализ проблемы интеграции процессов формирования культуры движения и развития социальных навыков старших дошкольников, сделаем еще одну важную ремарку, прежде чем перейти к более конкретной, практико-ориентированной части анализа. Значительная часть работ в рассматриваемом исследовательском спектре связана с изучением возможностей двигательных практик для решения эмоциональных, психологических проблем и посвящена работе с детьми, требующими терапевтического воздействия, коррекционных приемов — это и танцетерапия (в более общем виде — арт-терапия) и игротерапия (подвижные игры как инструмент) и т. д. [1, 11, 19, 22 и др.]. В данной статье мы не входим в такого рода проблемное поле, делая акцент на более широком, социокультурном аспекте двигательной культуры, ее социально-креативных, социально-коммуникативных возможностях.

Как уже было отмечено выше, в своей практической деятельности один из авторов (Н. С. Семькина) использовала элементы разных систем работы со старшими дошкольниками, направленные на формирование двигательной культуры в сочетании с закреплением социально-коммуникативных навыков. Среди них, наряду с отечественными работами, значительная часть которых находится именно в сегменте арт-терапии, следует назвать исследования зарубежных авторов, получивших широкое признание за разработку концептуальных оснований и практических методик в рассматриваемом сегменте педагогики — М. Вэйр, С. Кертис, В. Шерборн, французского педагога Жана ле Буша

и его последователей [13, 21, 24]. В фундаментальной работе «Развивающее физическое воспитание для всех детей: от теории к практике», где авторы особо выделяют сложившееся в последнее десятилетие направление, ориентирующее на сочетание обучения элементам двигательной культуры и значимым социальным навыкам, обосновывается весьма широкий спектр позитивных последствий такого сопряжения. Как отмечают авторы, подбор релевантных физических активностей позволяет развивать у детей социальную ответственность и позитивное отношение к другим, используя: модели (образцы) коммуникативных навыков, которые дети должны продемонстрировать в действии в качестве их подкрепления; акцентирование внимания на практиках просоциального поведения и ухода от социально неприемлемых форм; создание возможности увидеть, как действия ребенка воздействуют на других и как они способствуют или разрушают усилия по достижению совместных (с другим человеком или с группой) целей; создание ситуаций, когда дети смогут продемонстрировать просоциальное поведение без утраты индивидуальных особенностей и различий [20, р. 28–30]. Обратимся к некоторым положениям из упомянутых выше систем работы со старшими дошкольниками.

Подход Мэри Вэйр основан на интеграции принципов гуманистической психологии с практикой формирования двигательной культуры и построен на идее формирования «эмпатии через движение». Педагогу при этом необходимо особое внимание уделять невербальному языку, используемому ребенком, — тому, как он воспринимает и преобразует движение, как он приспособливает к нему уровень напряжения своего тела, меняя в итоге качество движений. Главная задача педагога — визуально и кинестетически понять и принять движения ребенка и работать непосредственно с ними. Существенное внимание в этой системе уделяется (как в любой культурной практике) символическому аспекту телесно-двигательной деятельности. Невербально передаваемые символы с множественной семантикой, изначально обсужденной педагогом с группой дошкольников, помогает им восстановить и пережить заново определенный жизненный опыт, связанный с коммуникациями в социальном (пусть даже небольшом, очень ограниченном) пространстве. В этом контексте важно выстраивать педагогическую работу таким образом, чтобы понимать и принимать транслируемые ребенком символы, при необходимости усилить и активизировать их, помочь эффективнее выразить эмоции посредством движения, а в нужных случаях именно перевести их в движение [13, с. 260]. М. Вэйр выделяет несколько категорий, позволяющих сначала определить уникальный репертуар движений каждого ребенка, а затем и ритмы их изменений:

– категория «до-усилий» — наблюдаемые первоначальные усилия детей в процессе освоения новых движения (при этом характерны проявления дискомфорта, неуверенности или тревожности); фокус внимания направляется непосредственно на собственное тело и характер его функционирования; ребенок

справляется с пространством, проявляет сосредоточенность, внимательность и взволнованность;

– категория «поток формы» — определение того, какой характер взаимодействия с окружающей средой присущ ребенку; здесь выявляется уровень комфорта-дискомфорта, чувство безопасности-опасности в отношениях с окружающими, а также характер и структурирование внутренних переживаний личности;

– категория «формирование пространственной направленности» — определение местонахождение личности в пространстве, выявление способов защиты от взаимодействия с окружающими, либо же наоборот, стремление установить отношения с ними [Там же, с. 249].

Концепция В. Шерборн построена на исходном тезисе о том, что у детей дошкольного возраста превалируют две основные потребности: вступать в отношения с окружающими, но при этом также и чувствовать себя комфортно (эмоционально и физически). Исходя из этого, формирование искусства движения включает такие физические активности, которые помогали бы детям реализовывать вышеуказанные потребности. Так, к примеру, для развития отношений с окружающими она выделила три направления: «вместе с другими» (упражнения, направленные на формирование поддержки и заботы к окружающим), «делясь с другими» (упражнения, направленные на эмоциональное сотрудничество с другими), «отдельно от других» (упражнения, направленные на осознание ребенком личностных границ — как своих, так и окружающих). Данный комплекс упражнений позволяет стабилизировать эмоциональное состояние старших дошкольников, а также способствует формированию у них конструктивных отношений с окружающими [24, р. 65].

Структура занятий соответствует исходным общим принципам и включает несколько этапов:

1-й этап — разминка: установление начального контакта, который выстраивается на уровне эмпатийной рефлексии; далее следует знакомство с репертуаром движений: прояснение качеств, ритмов, образов движений и их расширение; в заключение данного этапа организуется «диалог» движений между участниками.

2-й этап — развитие основной темы: выбирается одно из направлений, которое обозначается/символизируется с помощью соответствующего движения; далее происходит расширение и уточнение движения с целью сделать его ясным и понятным, каждым участником может быть проигран определенный символический двигательный этюд, завершающийся вербализацией происходящих в процессе двигательной активности физических ощущений и эмоциональных проявлений. Это позволяет выявить скрытую информацию об эмоциональном и физическом состоянии участников, создающую базу для работы на последующих занятиях.

3-й этап — заключение: участники на данном этапе образуют круг и выполняют какое-либо общее движение (например, повторное групповое движение —

поднятие рук); далее идет дискуссия и обмен опытом, а по завершении упражнения — рефлексия физического и эмоционального состояния.

Таким образом, с помощью вышеперечисленных упражнений дошкольник вырабатывает навык ведения равноправного диалога как со сверстниками, так и со взрослыми, когда отношения выстраиваются таким образом, что один партнер не пытается получить контроль над другим, а каждый действует в пределах своих возможностей. Этот метод способствует развитию и закреплению у дошкольников следующих навыков: уверенности в собственном теле, которая реализуется из понимания своих физических возможностей и их принятия, поскольку простые движения, применяемые в практике физической активности, помогают сконцентрироваться на себе, оценить свои возможности объективно; доверия к знаниям об окружающем мире и обществе, исходящее из чувства безопасности, которое рождается в коллективной практике двигательной активности; осознания значимости взаимоотношений с окружающими, которое предполагает активное эмпатийное взаимодействие в процессе двигательной активности. Таким образом, устанавливается связь между физическим, эмоциональным и социально-коммуникативным развитием.

### **Эмпирическая база исследования**

Описанные выше подходы к формированию двигательной культуры и соответствующие им методики, позволяющие в том числе интегрировать в эту педагогическую практику работу по развитию эмоционально-коммуникативной культуры ребенка, были использованы Н. С. Семькиной в течение нескольких лет работы с группой детей старшего дошкольного возраста (6 лет) в учреждении дополнительного образования детский центр Start Skills (Видное, Московская область). Одной из особенностей этой группы было то обстоятельство, что входившие в нее дети, помимо данного детского центра, никаких иных дошкольных образовательных учреждений не посещали.

На начальной стадии занятий педагоги, проводившие занятия в этой группе в центре по другим направлениям (подготовка к школе и английский язык), отмечали у детей ярко выраженную несформированность коммуникативных навыков: при взаимодействии детей зачастую возникали конфликтные ситуации, нередко наблюдались довольно агрессивные по форме проявления негативные реакции детей по отношению друг к другу даже во время проведения занятий, то есть в группе был не вполне благоприятный эмоциональный фон. Поэтому задача совместить работу по развитию искусства движения дошкольника и развитию его эмоционально-коммуникативной культуры приобретала не столько теоретико-исследовательский, сколько актуальный прикладной характер.

Занятия проводились два раза в неделю на протяжении шести месяцев и были основаны на принципах организации двигательной активности, описанных в рамках вышеизложенных подходов. Структура занятий включала в себя разминку, основную часть (развитие основной темы) и заключение (рефлексию эмоционального и физического состояния). Нами применялась простая структура построения упражнений: на первом этапе предлагалось выполнить энергичные движения большой амплитуды, затем — упражнения для разминки всего тела (прыжки), на заключительном этапе использовались маленькие двигательные секвенции с эксплозивным, но безопасным заключением — катание, прыжки, бег с большим прыжком в конце. Также предусматривалась креативная часть (заметим, чрезвычайно важная для развития коммуникативной культуры), когда дети сами создавали свои двигательные «ритуалы» в начале и в конце занятия (их можно было зафиксировать в памяти и повторять на последующих занятиях). Как мы знаем из исследований, педагогу очень важно использовать то, что спонтанно возникает в процессе двигательной активности ребенка: движения с их конкретным качеством, действия по ходу той или иной игры, структуру и особенности взаимодействия участников [23, р. 152–153]. Опираясь на репертуар движений детей и продукты их воображения, находящие воплощение в сотрудничестве через совместное кинетическое творчество, выстраивались каждый раз те или иные конкретные активности, реализуемые педагогом совместно с детьми. Так, например, с использованием эластичных тканей сформировался способ проверки силы, переросший в «Игру в рыбака», где участники ловили «рыбу» (друг друга) и относили ее педагогу. Одновременно такого рода активность позволяла встраивать в двигательный контекст достаточно сложные символические идеи, знаковые сюжетные интерпретации. Двигательная основа игры, состоящая в действии «тащить друг друга» (но не причинить при этом вреда другому, о чем напоминал педагог), на определенное время стала доминантой в интересах детей и впоследствии стала преобразовываться в новые подвижные игры: «лошадки», «самолетики», где педагог вместе с участниками создавал определенный этюд с целью обратить внимание на личностные особенности участников, их самочувствие, на необходимость взаимопомощи для придумывания новых элементов и т. д. В процессе двигательных игровых активностей разного рода дети периодически менялись ролями, то есть обыгрывался сюжет (опять же акцентированный педагогом), что нам иногда необходимо как бы «встать на место другого», помнить о важности принципа «понять другого человека», что способствовало формированию иного уровня коммуникаций, общения между детьми в группе. В конце каждого занятия, прежде чем попрощаться, дошкольники напоминали себе, что они друзья, и все вместе выполняли ритуальное движение, придуманное и утвержденное коллективно ранее. Здесь мы привели лишь несколько отдельных примеров из весьма широкого спектра тех приемов, которые получили практическое воплощение при организации занятий в детском центре Start Skills. Применение описанного подхода,

интегрирующего развитие двигательной культуры и работу над эмоционально-коммуникативной сферой старших дошкольников на занятиях в течение полугодия, показало свою результативность, выраженную в положительной динамике межличностных взаимодействий в группе. По мере увеличения числа проведенных занятий педагоги наблюдали рост проявлений чувства эмпатии, переживания за одноклассника, умений адекватно выражать, в том числе и сдерживать свои чувства, более осознанно и позитивно выстраивать коммуникацию со сверстниками. Чувство того, что в процессе занятий их эмоционально и физически поддерживают не только взрослые (в данном случае — педагоги), но и сверстники, постепенно, с одной стороны, создает и укрепляет доверительные, дружеские отношения в группе, а с другой — формирует у старших дошкольников ответственность за собственные действия в контексте общих коллективных действий, что является одним из важнейших социально-коммуникативных навыков.

## **Выводы и заключение**

Рассмотренные концептуальные подходы отечественных и зарубежных специалистов, а также примеры практических кейсов позволяют утверждать, что потенциал различных видов двигательных практик, используемых для формирования двигательной культуры дошкольников, является одновременно и хорошим ресурсом для развития коммуникативной культуры детей этого возраста, расширения спектра их социально ориентированных навыков, формирования и закрепления культурно-соразмерных форм самовыражения. Сопряжение рассмотренных двух векторов в процессе социализационной работы с детьми старшего дошкольного возраста приобретает особое значение в условиях все более масштабной технологизации, цифровизации современного мира, ведущей, наряду с рядом позитивных эффектов, ко все большему недостатку объема двигательной активности детей. Развитие новых форм физического воспитания, подвижных игр, детского фитнеса — необходимый ответ на данный вызов цивилизационного развития, встраивание в который для подрастающей личности представляется вполне резонным и продуктивным. Несомненно, что проекция, «продолгация» навыков, приобретенных дошкольником, на последующие этапы его жизни, прежде всего на учебную деятельность (как ближайшую перспективу для старшего дошкольника), будет важным подспорьем для приращения и закрепления у него как телесно-двигательных умений, так и компонентов эмоционально-коммуникативной культуры. Изучение такого рода проекции является, на наш взгляд, одним из важных направлений для последующих исследований в обозначенном направлении.

## Список источников

1. Алексеева Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 195 с.
2. Безруких М. М., Верба А. С., Филиппова Т. А. Ориентиры развития ребёнка 6–7 лет. Как отследить динамику развития детей. Диагностическое пособие. М.: Просвещение, 2023. 40с.
3. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии / публ. подгот. И. М. Фейгенбергом; [вступ. статьи В. М. Зацюрского, И. М. Фейгенберга]. М.: Физкультура и спорт, 1991. 287 с.
4. Быховская И. М. Телесная/физическая культура // Прикладная культурология. Энциклопедия. М.: Согласие, 2019. С. 529–537. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38570023>
5. Быховская И. М. Физическая культура как культура тела: антропологический контрапункт природного и социального // Вестник МГПУ. Серия «Естественные науки». 2020. №. 4. С. 92–109. DOI: 10.25688/2076-9091.2020.40.4.8
6. Быховская И. М., Люлевич И. Ю. Аксиология телесности и здоровья: вертикали и горизонталы сравнительно-культурного анализа // Международный журнал исследований культуры (электронное издание). 2018. № 4. С. 208–223. DOI: 10.24411/2079-1100-2018-00076
7. Уденховен В. Н., Уденховен Р. Д. Раннее развитие детей. Культурологический подход. М.: Мозаика-Синтез, 2016. 223 с.
8. Венкович Д. А. История эволюции двигательной культуры // Современные вопросы биомедицины. 2021. Т. 5 (1). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-evolyutsii-dvigatelnoy-kultury/viewer>
9. Веракса Н. Е., Веракса А. Н., Репина Т. А. Социальная психология дошкольника. М.: Мозаика-Синтез, 2016. 352 с.
10. Дорофеева Е. Е. Творческое развитие детей старшего дошкольного возраста: теории и подходы // Современное дошкольное образование. 2023. № 3 (117). С. 17–35. DOI: 10.24412/2782451920231171735
11. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М.: Академия, 2004. 235 с.
12. Люлевич И. Ю., Дзигуа Д. В. Актуальные практики и инструменты физического воспитания в эпоху цифровых технологий: зарубежный опыт // Вестник МГПУ. Серия «Естественные науки». 2020. № 4. С. 77–91. DOI: 10.25688/2076-9091.2020.40.4.7
13. Мартинсоне К. (ред.). Искусствотерапия. СПб.: Речь, 2014. 352 с.
14. Микляева Н. В., Чудесникова Т. А., Бардалим В. В. Развитие социального интеллекта детей дошкольного возраста. М.: Директмедиа Паблишинг, 2023. 120 с.
15. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. 5-е изд. (инновационное), испр. и доп. М.: Мозаика-синтез, 2019. 336 с.
16. Сироткина И. Е. Двигательная культура, как объект науки // Этнографическое обозрение. 2018. № 6. С. 12–24.
17. Физическая культура в XXI веке: концептуальные основы, инновационные методики и модели образовательных практик: монография / под ред. А. Э. Страдзе, И. М. Быховской. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2019. 287 с.

18. Цзинь Ли. Культурные основы обучения: Восток и Запад / пер. с англ. А. Апполонова, Т. Котельниковой, под науч. ред. С. Р. Филоновича. 2-е изд. М.: Изд. дом ВШЭ, 2017. 464 с.
19. Шеманов А. Арт-терапия // Прикладная культурология. Энциклопедия. М.: Согласие, 2019. С. 529–537. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38570023>
20. Donnelly F. C., Mueller S., Gallahue D. L. *Developmental Physical Education for All Children: Theory Into Practice*. London: Human Kinetics, 2017. 663 p.
21. Le Boulch, J. *Le corps a l'ecole au XXIe*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998. 406 p.
22. Nikolitsa A. *Dance movement psychotherapy: history, theory, methodology, tools*. Athens: Angelakis Public, 2018. 250 p.
23. Payne H. *Creative dance and movement in groupwork*. 2nd ed. London: Routledge, 2020. 352 p.
24. Sherborne V. *Developmental Movement for children: mainstream, special needs and pre-school*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 121 p.
25. Smith W., Ovens A., Philpot R. Games-based movement education: developing a sense of self, belonging, and community through games // *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2021. Vol. 26 (3). P. 242–254.

### References

1. Alekseeva E. E. *Psychological problems of preschool children*. 2nd ed. Moscow: Urait, 2023. 195 p. (In Russ.).
2. Bezrukikh M. M., Verba A. S., Filippova T. A. *Guidelines for the development of 6–7 year old children. How to track the dynamics of children's development. Diagnostic manual*. M.: Prosveshcheniye, 2023. 40 p. (In Russ.).
3. Bernstein N. A. *On dexterity and its development* / publ. prepared by I. M. Feigenberg. M.: Physical culture and sport, 1991. 287 p. (In Russ.).
4. Bykhovskaya I. M. *Body/Physical Culture // Applied cultural studies. Encyclopedia*. M.: Soglasie, 2019. P. 529–537. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38570023>
5. Bykhovskaya I. M. *Physical culture as Body culture: anthropological counterpoint of natural and social // MCU Journal of Natural Sciences*, 2020. № 4. P. 92–109 (In Russ.). DOI: 10.25688/2076-9091.2020.40.4.8
6. Bykhovskaya I. M., Lyulevich I. Yu. *The Axiology of Human Body and Health: Verticals and Horizontals of Cross-Cultural Analysis // International Journal of Cultural Research*. 2018. № 4. P. 208–223 (In Russ.). DOI: 10.24411/2079-1100-2018-00076
7. Oudenhoven N. V., Oudenhoven R. D. *Early development of children. Cultural approach*. M.: Mozaika-Sintez, 2016. 223 p. (In Russ.).
8. Venskovich D. A. *History of movement culture evolution // Modern issues of biomedicine*, 2021. Vol. 5 (1). (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-evolyutsii-dvigatelnoy-kultury/viewer>
9. Veraksa N. E., Veraksa A. N., Repina T. A. *Social psychology of a preschooler*. M.: Mozaika-Sintez, 2016. 352 p. (In Russ.).
10. Dorofeeva E. E. *Creative development of children of senior preschool age: theories and approaches // Preschool Education Today*, 2023. № 3 (117). P. 17–35. (In Russ.). DOI: 10.24412/27824519202331171735

11. Izotova E. I. The emotional sphere of the child: Theory and practice. M.: Academy, 2004. 235 p. (In Russ.).
12. Lyulevich I. Yu., Dzigua D. V. Current practices and tools of physical education in the era of digital technologies: foreign experiences // *MCU Journal of Natural Sciences*. 2020. № 4. P. 77–91. (In Russ.). DOI: 10.25688/2076-9091.2020.40.4.7
13. Martinson, K. (ed.). *Art Therapy*. SPb.: Rech, 2014. 352 p. (In Russ.).
14. Miklyaeva N. V., Chudesnikova T. A., Bardalim V. V. Development of preschool children social intelligence. M.: Directmedia Publish, 2023. 120 p. (In Russ.).
15. From Birth to School. Innovative program of preschool education / Eds by N. E. Veraksky, T. S. Komarova, E. M. Dorofeeva. 5<sup>th</sup> ed. (innovative). M.: Mozaika-Sintez, 2019. 336 p. (In Russ.).
16. Sirotkina I. E. Motor culture as an object of science // *Ethnographic Review*. 2018. № 6. P. 12–24. (In Russ.).
17. Physical Culture in the 21st century: Conceptual foundations, innovative methods and models of educational practices / Eds. A. E. Stradze, I. M. Bykhovskaya. M.; Berlin: Direct-Mediao 2019. 287 p. (In Russ.).
18. Jin Li. Cultural Foundations Of Learning. East And West / Transl. by A. Appolonova, T. Kotelnikova, ed. By S. R. Filonovich, 2nd ed. M.: HSE Publishing house. 2017. 464 p. (In Russ.).
19. Shemanov A. Art Therapy // *Applied cultural studies. Encyclopedia*. M.: Soglasie, 2019. P. 571–574. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38570023>
20. Donnelly F. C., Mueller S., Gallahue D. L. *Developmental Physical Education for All Children: Theory Into Practice*. London: Human Kinetics, 2017. 663 p.
21. Le Boulch, J. *Le corps a l'école au XX1e*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998. 406 p.
22. Nikolitsa A. *Dance movement psychotherapy: history, theory, methodology, tools*. Athens: Angelakis Public, 2018. 250 p.
23. Payne H. *Creative dance and movement in groupwork*. 2nd ed. London: Routlegde, 2020. 352 p.
24. Sherborne V. *Developmental Movement for children: mainstream, special needs and pre-school*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 121 p.
25. Smith W., Ovens A., Philpot R. Games-based movement education: developing a sense of self, belonging, and community through games // *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2021. Vol. 26 (3). P. 242–254.