

НАУЧНОЕ ОТРАЖЕНИЕ

Основан в 2016 г.

№ 1 (1)

2016

Ежемесячный
научный журнал

Учредитель – ООО Научно-издательский центр «НаукоПолис».

Главный редактор

Ярыгин Анатолий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор.

Редакционная коллегия:

Ахметжанова Галина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор.

Болотникова Ольга Петровна, кандидат психологических наук, доцент.

Козлова Анна Юрьевна, кандидат педагогических наук.

Матуняк Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук.

Ошкина Алла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования».

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-66842 от 15 августа 2016 г.).

Компьютерная верстка:
Т.Ю. Пономарева

Редактор
Е.Ю. Жданова

Адрес редакции: 445051,
Россия, Самарская область,
г. Тольятти,
ул. Фрунзе, 8, офис 602Б

Тел.: (8482) 41-75-50

E-mail: naukopolis@yandex.ru
Сайт: <http://www.naukopolis-center.ru>

Подписано в печать 30.09.2016.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 5,6.
Тираж 100 экз.

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Ярыгин Анатолий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия).

Редакционная коллегия:

Ахметжанова Галина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой «Педагогика и методики преподавания», Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия).

Болотникова Ольга Петровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология», Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия).

Козлова Анна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология», Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия).

Матуняк Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, зам. директора по научно-исследовательской работе, НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования», Тольятти (Россия).

Ошкина Алла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология», Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия).

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

О СИНДРОМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ Болотникова Ольга Петровна, Порох Анастасия Сергеевна.....	5
СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ К ПОСТОЯННОМУ ЛИЧНОСТНОМУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ Горобец Наталья Александровна.....	8
ОЦЕНОЧНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Дыбина Ольга Витальевна.....	12
ЭВОЛЮЦИЯ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ XIX – XXI ВЕКОВ Еник Оксана Алексеевна.....	17
ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ Козлова Анна Юрьевна.....	20
ВЛИЯНИЕ ФЛЕШ-ИГР НА ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Лихачева Екатерина Сергеевна.....	24
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ Ошкина Алла Анатольевна.....	27
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ Панкова Юлия Олеговна.....	31
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ И МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ Сивенкова Екатерина Викторовна, Ульянова Наталья Анатольевна, Хамзаева Татьяна Анатольевна.....	34
УПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ РАЗРАБОТКИ ПРОЕКТОВ Сидякина Елена Анатольевна, Лысакова Инна Степановна.....	39
ВЛИЯНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА СЕНСОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ Ценёва Марина Анатольевна.....	42
НАШИ АВТОРЫ.....	45

CONTENT
*Pedagogical sciences***ON BURNOUT HAVE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

Bolotnikovf Olga Petrovna, Poroh Anastasiya Sergeevna.....5

SUBSTANTIAL MODEL TO PROMOTE THE TEACHERS TO THE PERMANENT PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Gorobets Natalia Alexandrovna.....8

THE EVALUATIVE STATEMENTS EDUCATORS IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN

Dybina Olga Vitalevna.....12

EVOLUTION OF THEORY AND PROCEDURE OF THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL IDEAS IN PRESCHOOLERS IN DOMESTIC PEDAGOGY XIX – XXI OF THE CENTURIES

Enik Oxana Alekseyevna.....17

THE FORMATION OF CHILDREN OF 4–5 YEARS WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH WORD FORMATION SKILLS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Kozlova Anna Yuryevna.....20

THE INFLUENCE OF FLASH GAMES ON LOGICAL-MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN UNDER SCHOOL AGE

Likhacheva Ekaterina Sergeevna.....24

PEDAGOGICAL ASSISTANCE OF PARENTS' HEALTH - COMPETENCE FORMATION AMONG PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES

Oshkina Alla Anatolyevna.....27

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE SUCCESSFUL FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF THE SENIOR TEENAGERS FOR A HEALTHY LIFESTYLE

Pankova Yuliya Olegovna.....31

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY AND ARTISTIC ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN MEANS OF GRAPHIC AND MUSICAL ACTIVITIES

Sivenkova Ekaterina Viktorovna, Ulyanova Natalya Anatolievna, Khamzaeva Tatiana Anatolievna.....34

MANAGEMENT OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK OF TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS THROUGH PROJECT DEVELOPMENT

Sidyakina Elena Anatol'yevna, Lysakova Inna Stepanovna.....39

THE IMPACT OF VISUAL ACTIVITIES ON THE DEVELOPMENT IN CHILDREN OF EARLY AGE SENSORY ABILITIES

Tseneva Marina Anatolievna.....42

OUR AUTHORS.....45

УДК 373

**О СИНДРОМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

© 2016

О.П. Болотникова, кандидат психологических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)
А.С. Порох, старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 345», Самара (Россия)

Ключевые слова: эмоциональное выгорание; дошкольное образование; профессиональная деформация.

Аннотация: Проанализированы сущность и проявления синдрома эмоционального выгорания у воспитателей детского сада. Эмоциональное выгорание рассматривается как механизм психологической защиты в условиях психотравмирующей для педагога ситуации.

Повышающиеся требования к специалистам сферы образования, нестабильность и сложность социальных, политических и экономических условий в стране, а также условий реализации профессиональной деятельности поднимают на новый уровень актуальность проблемы эмоционального выгорания у педагогов. Огромное количество педагогов характеризуются такими проявлениями, как эмоциональная неустойчивость, повышенная тревожность, напряженность, которые снижают эффективность их работы, способствуют возникновению конфликтности во взаимоотношениях с окружающими, приводят к возникновению и закреплению негативных черт личности, активируют неконструктивные механизмы психологических защит (Е.С. Асмаковец) [1], разрушают психическое здоровье (А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, В.С. Мухина, В.А. Слостенин и др.) [2].

«Эмоциональное выгорание» – достаточно молодое понятие (введено Х. Дж. Фрайденбергером в 1974 г.) и часто используется как научно-популярное. В литературе существуют разночтения в формулировке и понимании самого термина. В отечественных исследованиях использовались разные варианты перевода английского термина *burnout*: «эмоциональное сгорание» (Т.С. Яценко, 1989; Т.В. Форманюк, 1994), «эмоциональное выгорание» (В.В. Бойко, 1996) и «эмоциональное перегорание» (В.Д. Вид, Е.И. Лозинская, 1998). Употребляются также термины «психическое выгорание» (Н.Е. Водопьянова, 2000) и «профессиональное выгорание» (Т.И. Рогинская, 2002) [3]. Эмоциональное выгорание внесено в МКБ-10 под кодом Z73.0 как состояние переутомления [4]. Большинство авторов на сегодняшний день сходятся во мнении, что эмоциональное выгорание – это механизм психологической защиты личности, проявляющийся в виде полного или частичного исключения человеком эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [5].

Эмоциональное выгорание проявляется как состояние изнеможения, ощущение собственной бесполезности, негативное самовосприятие себя в профессии и отрицательное отношение к результатам своей деятельности. Н.Е. Водопьянова отмечает, что выгорание – это личностная деформация, происходящая под влиянием профессиональных стрессов [6], особенно часто возникает у специалистов социальной сферы (врачи, полицейские, педагоги, воспитатели, психологи и т. п.).

Изначально эмоциональное выгорание определялось как состояние истощения с ощущением собственной бесполезности. Затем термин был детализирован, в результате чего выделился синдром эмоционального сгорания (К. Маслач, 1981; Б. Пельман, Е. Хартман). К. Маслач выделила в синдроме такие компоненты, как чувство эмоционального истощения, изнеможения; дегуманизацию, деперсонализацию, которые проявляются в негативном отношении к людям; негативное самовосприятие, недостаток чувства профессионального мастерства [7]. Б. Пельман и Е. Хартман выделяли три составляющих синдрома: эмоциональное и (или) физическое истощение, деперсонализация и сниженная рабочая продуктивность [8].

Т.В. Форманюк [9] выделяет в качестве проявлений симптомокомплекса эмоционального сгорания чувство эмоционального истощения, изнеможения, дегуманизацию, деперсонализацию, негативное восприятие себя как профессионала. Человек достигает предела собственной возможности к сохранению своего «Я», не может противостоять истощению. Внутренний психологический опыт (чувства, установки, мотивы, ожидания) и индивидуальный опыт (проблемы, дистрессы, дискомфорт, дисфункции) специалиста перестают помогать ему справляться с негативными последствиями, а порой даже и усугубляют их [10].

Обратимся к рассмотрению специфики педагогической деятельности как фактора возникновения и развития синдрома эмоционального выгорания. Предметом труда педагога является другой человек во всех его проявлениях (личностные особенности, черты характера, мировоззрение, особенности психофизиологического функционирования). В процессе профессиональной деятельности педагогу приходится понимать другого, сопереживать ему, при этом выбирать эффективные средства, формы и методы педагогического воздействия. С.П. Безносков [11] считает, что это внутренне изменяет самого педагога, его сознание.

Педагогическая деятельность воспитателя дошкольной образовательной организации отличается особой эмоциональностью объективного и субъективного происхождения. Само собой разумеется, что работа с детьми эмоционально насыщена и требует громадного личностного участия педагога в процессе общения. По мнению С.П. Безноскова [11], педагог обязан иметь высокоразвитую способность к сочувствию и соучастию и уметь жить жизнью

ребенка, чтобы понимать его логику, особенно-сти функционирования детской психики. С одной стороны, как отмечают многие педагоги, детская отзывчивость, эмоциональность и непосредственность есть главная благодарность за их труд, но с другой стороны, это требует больших психологических затрат и приводит к профессиональной деформации (морализаторство, наставительный тон).

Эмоциогенность заложена в самой природе педагогической деятельности, предполагая широкий диапазон эмоций (удовлетворение от результата, удовольствие от похвалы, радость от успехов воспитанников и коллег, разочарование от неудачи и пр.). Педагогу приходится работать собственной личностью с личностями других людей, и чаще это развивающиеся личности [12]. Е.А. Климов указывает, что осуществление педагогической деятельности не проходит бесследно для самого специалиста, «хорошие учителя умеют смотреть на мир глазами ребят» [13, с. 78].

В.В. Зеньковский, отмечая сложности педагогической деятельности, писал, что педагогическая профессия – это профессия отдающая и что сложные условия работы приводят к косности, неподвижности, самоуверенности, шаблонности [14]. С.В. Кондратьева показала, что по мере увеличения стажа работы у педагогов формируется излишняя обобщенность в восприятии детей. Такие профессионалы рассматривают конкретного ребенка только как типичного представителя, абстрагируясь от индивидуальных особенностей, что снижает эффективность воздействия на него [15].

Ю.Л. Львова отмечала, что после 10–15 лет педагогической работы наблюдается профессиональный кризис, который обусловлен действием следующих факторов: стремление педагога использовать новые достижения науки и невозможность их реализовать в сжатые сроки обучения; отсутствие отдачи от воспитанников; несоответствие ожидаемого результата и фактического; возникновение и развитие излюбленных приемов, шаблонов в работе и осознание того, что нужно менять сложившуюся ситуацию; изоляция педагога в педагогическом коллективе [16].

Овладение педагогической профессией обязательно предполагает развитие личности профессионала, его способностей, умений, навыков, помогающих успешно выполнять работу, но имеет также ряд негативных проявлений: это нарушение самочувствия, конфликтность, усталость, которые проявляются во взаимоотношениях с детьми, коллегами, администрацией [17].

Помимо того, профессиональная деятельность воспитателя детского сада часто ненормированная, требует дополнительных затрат и подготовки [18]. Фрустрирующим фактором деятельности педагога дошкольного образования является феминизированность профессии и недостаточно высокая оплата труда, которые приводит к стрессам на работе и в домашней обстановке.

Эмоциональное выгорание – это поэтапно развивающийся процесс в соответствии с механизмом развития стресса Г. Селье [19]. Традиционно в нем выделяется три этапа (фазы): нервное (тревожное) напряжение; сопротивление напряжению (резистенция); истощение (сопротивление оказы-

вается неэффективным). Каждый этап характеризуется определенными признаками (симптомами). Системный анализ симптомов синдрома эмоционального выгорания представлен в исследовании В.В. Бойко [20].

Фаза «напряжения» свидетельствует о том, что процесс развития выгорания начался. Специалист начинает остро реагировать на психотравмирующие ситуации в профессиональной деятельности, воспринимая их как трудно устранимые или вообще неустранимые. Не справляясь со стрессовыми обстоятельствами, человек испытывает нарастающее неудовлетворение собой. В ситуации педагогической деятельности, когда для специалистов характерен высокий уровень ответственности и повышенное стремление контролировать происходящее, часто происходит чрезмерное приписывание причин происходящего своим собственным личностным особенностям и действиям, что еще больше усиливает позицию «Я – плохой». У человека появляется чувство безысходности (симптом «загнанности в клетку»), а затем чувства тревоги и депрессии. Усиление перечисленных проявлений приводит к тому, что специалист пытается им сопротивляться, это свидетельствует о переходе к следующей стадии.

Фаза «резистенции» характеризуется тем, что человек, пытаясь сохранить свою эмоциональную сферу, неадекватно реагирует на различные ситуации (где-то чрезмерно бурно, где-то скудно). Появляется симптом «эмоционально-нравственной дезориентации», при котором педагог обесценивает контингент, с которым он работает, и свои чувства по отношению к детям, родителям, коллегам, относится к ним цинично. Все это требует от педагога большой затраты психических ресурсов, которые трудно восполняемы в этой ситуации. Человек пытается сохранить себя и «экономит» эмоциональные проявления, упрощая профессиональные обязанности, а особенно ярко это проявляется в сфере личных отношений (семья, друзья). Подобное сопротивление напряжению является деструктивным, приводит не к компенсации психических ресурсов, а к еще большему их оскудению и переходу к следующей фазе синдрома.

Для фазы «истощения» характерно еще большее падение энергии специалиста и ослабление нервной системы. Педагог испытывает чувство, что у него нет эмоций и он не может сделать ничего полезного ни для детей, ни для коллег, накапливаются отрицательные эмоции. Поскольку у человека нет эмоций и нет сил их испытывать (и даже избраться), специалист эмоционально отстраняется и становится равнодушным ко всему, теряет интерес к людям в целом, и более того, начинает «ненавидеть» всех вокруг. Далее истощение приводит к тому, что начинает страдать не только эмоциональная и социальная сферы, но и организм, что проявляется в психосоматических состояниях, обострении хронических заболеваний, искажении сна, аппетита и пр. В этом случае речь идет о том, что механизм защиты стал абсолютно неэффективным [20].

Таким образом, проблема эмоционального выгорания, своевременной диагностики данного синдрома, а также своевременной профилактической

и терапевтической помощи воспитателям детского сада является актуальной и востребованной и требует пристального внимания со стороны администрации ДОО, психолога и самих педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмаковец Е.С. Взаимосвязь эмоциональной гибкости и синдрома эмоционального сгорания учителя // Вестник образования России. 2006. № 5. С. 12–14.
2. Борисова М. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 23–27.
3. Журавлева Г. «Эмоциональное выгорание» в педагогической деятельности и способы его профилактики // Народное образование. 2005. № 5. С. 114–120.
4. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) // Режим доступа: <http://mkb-10.com/index.php?pid=22502>. Дата обращения: 09.09.2016.
5. Пряжников Н., Ожогова Е. Стратегии преодоления «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 87–94.
6. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
7. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются // Режим доступа: <http://www.5ballov.ru/referats/preview/72429/6>. Дата обращения: 09.09.2016.
8. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. №1. С. 90–101.
9. Форманюк Т. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 12–16.
10. Юдчиц Ю. К проблеме профессиональной деформации // Журнал практического психолога. 1998. № 7. С. 18–23.
11. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
12. Климов Е.А. Психологическое содержание труда и вопросы воспитания. М.: Знамя, 1986. 80 с.
13. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 509 с.
14. Зеньковский В.В. Педагогика. М., 1996. 59 с.
15. Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 46–59.
16. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. М.: Просвещение, 1980. 158 с.
17. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
18. Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда. М.: Просвещение, 1985. 342 с.
19. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1982. 123 с.
20. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филин, 1996. 87 с.

ON BURNOUT HAVE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

© 2016

O.P. Bolotnikova, candidate of psychological sciences, assistant professor
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

A.S. Poroh, senior teacher
MBDOU «Kindergarten № 345», Samara (Russia)

Keywords: emotional burnout; early childhood education; professional deformation.

Abstract: We analyzed the nature and manifestations of emotional burnout syndrome among kindergarten teachers. Emotional burnout is a psychological defense mechanism in a traumatic situation for the teacher.

УДК 37.018.46

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ К ПОСТОЯННОМУ ЛИЧНОСТНОМУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ

© 2016

Н.А. Горобец, заместитель заведующего по воспитательной и методической работе
МАОУ детский сад № 79 «Гусельки», Тольятти (Россия)*Ключевые слова:* воспитатель; квалификация; повышение; самообразование; профессионализм.*Аннотация:* Разработан проект с указанием структуры и содержания уровневой методической работы и индивидуальной поддержки профессионального саморазвития воспитателя ДОУ.

В основу проектирования изменений в кадровом обеспечении образовательного процесса положены Федеральные государственные образовательные стандарты и условия реализации основной образовательной программы дошкольного образования¹. Соответственно, в условиях повышения требований к профессионализму воспитателей необходимо принципиальное отличие и новизна подходов к организации методической службы ДОУ:

- новый организационный подход в содержании методической работы, в реализации принципов, в модели педагога;
- командной работы с педагогами;
- понимание методической работы как целостной системы повышения квалификации и профессионализма педагогов;
- перенос центра тяжести в методической работе на проблемы развития интеллекта и общей культуры воспитателей, на формирование новых компетенций как фундамента их профессионального мастерства.

Развитие профессиональной компетентности – это динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное самообразование, саморазвитие и самосовершенствование педагога дошкольного образования².

Ведущая педагогическая идея (замысел) проекта: постепенный переход от организационной методической работы к самообразованию, саморазвитию, созданию индивидуальной программы развития педагога, от обязательных к добровольным формам участия воспитателей, от эпизодических форм повышения квалификации к непрерывному образованию [1, с. 1].

Целевые ориентации проектирования изменений определены исходя из миссии современного педагога. Каждый педагог должен владеть на достаточном уровне компетенциями [2, с. 32], гарантирующими:

- создание психолого-педагогической безопасности и ситуации развития для каждого воспитанника;
- стимулирование и поддержку инициатив ребенка;
- обучение воспитанников различным спосо-

бам деятельности и жизненного проектирования;

- организацию педагогического сотрудничества с детьми и их родителями.

Согласно обозначенным целевым ориентациям, деятельность по проектированию проведена с учетом нижеследующих принципов:

- 1) принцип «зоны ближайшего развития»;
- 2) принцип «стимулирования личностного и профессионального развития»;
- 3) принцип «непрерывности и преемственности».

С целью оценки готовности педагогов ДОУ к постоянному личностному и профессиональному развитию проведена оценка кадрового потенциала образовательного учреждения по формальным и результативным характеристикам. Наряду с положительными характеристиками профессионализма педагогического коллектива выявлены проблемные зоны кадрового обеспечения: наличие 20 % педагогов со стажем работы до 5 лет, с одной стороны, свидетельствующее о перспективности кадрового обеспечения образовательного процесса, с другой стороны, требующее индивидуального психолого-методического сопровождения деятельности этой категории педагогов; каждый пятый педагог ДОУ имеет опыт работы более 20 лет. Педагоги этой группы в большей степени подвержены профессиональным деформациям (педагоги с потерей квалификации, с профессиональной стагнацией и равнодушием, с беспочвенным завышением самооценки и агрессивностью и большая часть – педагоги, мотивированные на поиск средств реабилитации). Последний факт доказывает необходимость системной работы администрации как по реабилитации педагогов, имеющих профессиональные деформации [3, с. 2], так и по профилактике их появления у другой части воспитателей.

Для оценки личностных и профессиональных качеств воспитателей использовалась «Оценочная матрица профессиональных и личностных компетенций педагогов», которая позволила выявить проблемные зоны в уровне сформированности ключевых компетентностей педагога [4, с. 4].

Проведенные исследования выявили слабые стороны в системе организационно-методического сопровождения образовательного процесса в учреждении и позволили определить проблемное поле:

- существующая система организационно-методического сопровождения не содержит раздела по коррекции профессиональных затруднений воспитателей в проектировании работы с воспитанниками;
- наблюдается тенденция в работе воспитателей к минимизации использования компьютерных

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

и мультимедийных технологий;

- отсутствие мотивационной готовности воспитателей для принятия помощи в развитии профессионального и личностного потенциала;
- отсутствие системы непрерывного профессионального развития воспитателей учреждения; отсутствие мотивационной включенности сотрудников в процессы модернизации образования.

Основные возможные причины существующего проблемного поля в методическом обеспечении профессиональной деятельности педагогов:

- недостаточный учет не только профессиональных умений и навыков, творческих способностей, но и личных мотивов педагога при определении перспектив его профессионального развития;
- недостаточная эффективность деятельности администрации по созданию условий для самореализации каждого специалиста;
- отсутствие эффективной системы предоставления возможности самостоятельного выбора педагогами маршрутов профессионального роста и вовлечения их в процесс управления деятельностью образовательного учреждения.

Исходя из необходимости устранения причин, выявленных в ходе исследования проблем, определены следующие направления проектируемых изменений:

- модернизация психолого-методического сопровождения профессиональной деятельности воспитателей в аспекте возможности для формирования индивидуальной образовательной траектории каждого воспитателя;
- модернизация системы мотивации воспитателей к саморазвитию в аспекте поддержки, поощрения инициатив педагогов в решении профессиональных проблем, педагогов, целенаправленно занимающихся самообразованием, на основе объективной оценки профессионального роста как педагога, так и педагогического коллектива в целом;
- модернизация структуры и содержания деятельности администрации по сохранению и развитию психологического здоровья воспитателей.

Объект проектирования – структура и содержание уровневой методической работы в ДООУ по повышению профессиональной компетентности и готовности педагогов к профессиональному саморазвитию.

Предмет проектирования – психолого-методическое сопровождение профессионального саморазвития воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Гипотеза проектирования

Если будет разработана и внедрена модель уровневой методической работы и индивидуальной поддержки профессионального саморазвития педагогов ДООУ, то будет обеспечено:

- 1) профессиональное саморазвитие воспитателя как непрерывный процесс качественного совершенствования себя как субъекта профессионального педагогического взаимодействия, тем самым на 15 % ежегодно увеличится доля педагогов, имею-

щих высокий и средний уровень профессиональных компетентностей³;

- 2) такие закономерности становления профессионального саморазвития воспитателя ДООУ, как последовательные переходы от одного уровня к другому, будут характеризоваться качественными изменениями в профессиональной деятельности, поведении, отношениях воспитателя; появится основание для выделения стимулирующих условий построения методической поддержки; как следствие – увеличение доли педагогов, готовых к самостоятельному поиску решения возникающих проблем, их творческому преобразованию на основе анализа своей профессиональной деятельности, до 50 %;

- 3) вариативное содержание, методы и организационные формы методической поддержки профессионального саморазвития воспитателя ДООУ позволят снизить долю педагогов, имеющих профессиональные деструкции на 10 % ежегодно от исходного уровня;

- 4) спектр возможностей для профессиональной самореализации каждого воспитателя расширится, тем самым увеличится доля педагогов, включенных в инновационную деятельность детского сада (представляющих свой опыт в педагогических сообществах на различных уровнях, участвующих в проектных группах по модернизации приоритетных направлений деятельности учреждения) до 70 % по завершению проекта.

Цель проектирования – разработать структуру и содержание уровневой методической работы и индивидуальной поддержки профессионального саморазвития воспитателя дошкольного образовательного учреждения (далее – ДООУ) и внедрить в практику ДООУ.

Задачи проекта:

- 1) разработать и внедрить персонифицированные программы по коррекции профессиональных затруднений воспитателей;

- 2) обеспечить введение в практику программ повышения информационной компетентности воспитателей, направленных на максимальное использование компьютерных и мультимедийных технологий для проектирования работы с воспитанниками;

- 3) обеспечить индивидуальное методическое сопровождение профессиональной деятельности каждого педагога, направленное на повышение уровня мотивационной готовности педагогов к профессиональному и личностному развитию.

Планируемые результаты, целевые индикаторы и показатели достижения прогнозируемых результатов:

Для оценки разработки и внедрения персонифицированных программ по коррекции профессиональных затруднений воспитателей выделено 5 индикаторов. Один из них – снижение доли педагогов, имеющих профессиональные деструкции, на 10 % ежегодно.

3. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации № 593 от 14 августа 2009 года «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики работников образований»).

В задаче «обеспечение введения в практику программ повышения информационной компетентности воспитателей, направленных на максимальное использование компьютерных и мультимедийных технологий для проектирования работы с воспитанниками» самым важным является индикатор: увеличение доли воспитателей, использующих компьютерные и мультимедийные технологии, цифровые образовательные ресурсы в образовательном процессе, на 1–2 % ежегодно.

В обеспечении индивидуального методического сопровождения профессиональной деятельности каждого педагога, направленного на повышение уровня мотивационной готовности педагогов к профессиональному и личностному развитию, выделено 4 основных индикатора достижения цели. Наиболее существенным среди них является: увеличение доли педагогов, включенных в инновационную деятельность детского сада (представляющих свой опыт в педагогических сообществах на различных уровнях, участвующих в проектных группах по модернизации приоритетных направлений деятельности учреждения), до 70 % от общего количества педагогов к сентябрю 2019 г.

Ресурсное обеспечение проекта:

- нормативно-правовые ресурсы;
- кадровые ресурсы (выявлены следующие дефициты: недостаточный уровень сформированности профессиональной компетентности отмечен у 13 % педагогов);
- материально-технические;
- научно-методические;
- социально-организационные (социальное партнерство): дефицит – отсутствует тесная связь с научными учреждениями, не организована кооперированная связь с другими ДООУ по внедрению и апробации новой модели ООП.

Ограничения и риски при реализации мероприятий проекта:

В ходе реализации проекта могут возникнуть дефициты, для предотвращения, устранения (минимизации) которых будут предприняты соответствующие мероприятия.

Так, например, нами обозначен риск «низкая степень психологической включенности педагогов в деятельность ОУ», соответственно, по устранению данного риска будут проведены следующие мероприятия:

- введение в практику программы изучения личностных и профессиональных качеств педагога (наблюдение, анкетирование, социологический опрос и т.п.);
- разработка и реализация дифференцированной программы повышения профессионализма педагогов на рабочем месте;
- использование социально-психологических методов мотивации педагогов:

к профессионально-личностному росту, участию в инновационной деятельности, самооценке и самообразованию.

Разработка и реализация программы создания и распространения продуктов интеллектуального труда педагогов (сайт ОУ, СМИ, ТолВики и т. д.).

При наличии риска «Неэффективность механизмов контроля» будут реализованы мероприятия по разработке локального акта: «Положение о вну-

тренном контроле учреждения», введена в практику управленческой деятельности «единая карта оценки личностных и профессиональных качеств педагога», «технологические карты контроля».

Прогнозируемые качественные и количественные результаты реализации проекта:

1. Результаты, значимые для субъектов образовательного процесса ДООУ⁴:

Создание модели стимулирования педагогов к постоянному личностному и профессиональному развитию обеспечит возможность:

- перейти от периодического повышения квалификации педагогов к их непрерывному образованию на основе использования персонифицированных программ профессионального и личностного развития педагога;
- создать условия для формирования новых образовательных потребностей педагогов, побуждающих педагогов к работе над достижением высокого уровня компетентностей, стремлению к постоянному саморазвитию, расширению кругозора, формированию общей, профессиональной и методологической культуры;
- вовлечь в деятельность по осуществлению проекта 15 педагогов д/с – имеющих профессиональные деструкции, соответственно, воспитанников данных возрастных групп: не менее 215 детей (средняя, старшая, подготовительная группы), не менее 354 родителей, что позволит увеличить степень вовлеченности родительской общественности в деятельность д/с;
- реализовать персонифицированные программы по коррекции профессиональных затруднений воспитателей (для 100 % воспитателей, их имеющих);
- обеспечить введение в практику программ повышения информационной компетентности воспитателей, направленных на максимальное использование компьютерных и мультимедийных технологий, для проектирования работы с воспитанниками;
- обеспечить увеличение доли педагогов, практически использующих интернет-ресурсы, ведущих дистанционную работу с родителями и воспитанниками (в т. ч. с ОВЗ) в среднем ежегодно на 3–4 % от исходного значения;
- обеспечить увеличение доли педагогов, имеющих индивидуальное методическое сопровождение, направленное на повышение уровня мотивационной готовности педагогов к профессиональному и личностному развитию;
- увеличить долю педагогов, удовлетворенных содержанием их профессиональной деятельности, на 15% ежегодно от исходного значения;
- увеличить долю педагогов, проявляющих инновационную и методическую активность, до 70 %;
- увеличить долю воспитателей с адекватной самооценкой ежегодно на 3 % от исходного результата;
- разработать карты оценивания профессиональной деятельности педагогов (рейтинговые та-

4. Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества работы образовательных организаций (утверждено Министерством образования и науки Российской Федерации 14 октября 2013 г.).

- блицы, оценочные карты, карты учета деятельности педагогов);
- увеличить долю родителей, удовлетворенных качеством оказания образовательных услуг в ДОУ, за счет разработанных методических рекомендаций и персонифицированных программ для воспитателей.
2. Результаты, значимые для педагогического сообщества:
- будет обеспечено освещение деятельности по реализации проекта на сайте Департамента образования, репортажи по местному радио и телевидению, публикации в средствах массовой информации, что способствует формированию позитивного отношения к проблемам профессиональной и личностной поддержки педагогов дошкольного образовательного учреждения;
 - будет разработана структура и содержание уровневой методической работы и индивидуальной поддержки профессионального самораз-

вития воспитателя и внедрена в практику ДОУ. Данный продукт будет представлен педагогическому сообществу на различных уровнях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Теоретические основы непрерывного образования. Под ред. В.Г. Онушкина. М. : Педагогика, 1987. 208 с.
2. Дружилов А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Кузнецк. 2005. Выпуск 8. С. 26–44.
3. Маркова А.К. Профессионал и опыт. Профессионал и карьера. Режим доступа: chelpro.ru.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.

SUBSTANTIAL MODEL TO PROMOTE THE TEACHERS TO THE PERMANENT PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

© 2016

N.A. Gorobets, deputy director for educational and methodical work
Kindergarten № 79 «Guselki», Togliatti (Russia)

Keywords: educator; qualification; increase; self-education; professionalism.

Abstract: A project with an indication of the structure and content-level methodical work and individual support for professional self-development teacher preschool.

УДК 377

ОЦЕНОЧНЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2016

О.В. Дыбина, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой «Дошкольная педагогика и психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: оценочные высказывания; типы оценочных высказываний; оценочный фон обучения; педагогические ситуации.

Аннотация: В данной статье раскрываются подходы к овладению педагогами оценочными высказываниями в работе с детьми дошкольного возраста. На сегодняшний день система дошкольного образования совершенствуется как открытая, вариативная, направленная на предоставление образовательных услуг семьям, имеющим детей дошкольного возраста. На первый план ставится поиск новых путей к организации образовательной деятельности дошкольной организации, взаимодействие с семьей и начальной школой, уделяется большое внимание результативности процессов социализации, персонализации личностного развития дошкольников. Проанализированы теоретические исследования, согласно которым обнаруживается, что более актуальной становится необходимость в специалисте, способном с учетом меняющихся социально-экономических условий, общей ситуации в системе дошкольного образования в России и регионе оценивать педагогические ситуации и выбирать оптимальные варианты организации образовательного процесса, просчитывать социально значимые образовательные результаты, обеспечивая тем самым качество дошкольного образования. В статье указывается, что организовать педагогическую деятельность без оценки невозможно, так как оценка является одним из главных компонентов педагогической деятельности, признаком ее эффективности. Итогом оценочной деятельности является оценка как количественное и качественное выражение оценочного отношения. Проведен эксперимент по изучению уровня владения педагогами оценочных высказываний в отношении поведения и деятельности детей. Интерес представляет описание типов оценочных высказываний согласно проведенному констатирующему эксперименту. В статье представлены мероприятия по обучению педагогов использованию разных вариантов оценочных высказываний в адрес детей. Получены результаты положительной динамики в уровне овладения педагогами положительной оценки детей, их достижений и успехов. Данная проблематика имеет многогранный характер.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема овладения педагогами оценочными высказываниями поведения и деятельности детей дошкольного возраста является актуальной. В педагогической науке известны исследования в области оценочной деятельности педагога и роли высказываний в процессе развития личности ребенка [1–10].

Для настоящего исследования интерес представляют работы, изучающие сущность оценочных высказываний, варианты и типы их использования в образовательном процессе детского сада [9–10]. Анализ теоретических положений свидетельствует, что оценочная деятельность воспитателя имеет определенную логику и осуществляется через последовательную реализацию следующих оценочных действий:

- исследование личности дошкольника, его поведения и отношений (оценивание уровня развития и актуального состояния детей);
- прогнозирование влияния оценок на поведение ребенка, личностный рост;
- оценка собственных способов оценочной деятельности и принятия оценочных решений;
- планирование оценочных высказываний;
- реализация оценочных решений в ходе педагогического взаимодействия (межличностного взаимодействия);
- коррекция оценочных высказываний [11, с. 25].

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что в последнее время проблема использования оценочных высказываний педагога в образовательном процессе дошкольной

организации, их направленность на развитие личности ребенка недостаточно исследуются, не в полной мере изучены пути и способы реализации данного процесса.

В современном состоянии вопроса сложилось противоречие: между необходимостью обеспечения личностного роста ребенка-дошкольника и недостаточной разработанностью условий, обеспечивающих данный процесс; рассмотрением важности оценочной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации, ее места в образовательном процессе и недооцениванием ее потенциальных возможностей как условия, обеспечивающего личностный рост ребенка.

Целью данного исследования является изучение уровня владения педагогов оценочными высказываниями и использования их для развития личности ребенка и определение эффективности разработанных мероприятий в данном процессе.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Диагностическое исследование проводилось с педагогами дошкольных образовательных организаций в количестве 150 человек на базе детских садов АНО ДО «Планета детство «Лада». В процессе исследований был использован комплекс методов: теоретических (анализ и обобщение психолого-педагогической, философской литературы по проблеме исследования) и эмпирических (анкетирование, беседа, игра, наблюдение); изучение и обобщение передового педагогического опыта; опытно-экспериментальная работа; статистическая обработка фактического материала.

Были выделены показатели уровня владения

педагогами оценочными высказываниями, влияющие на личностный рост ребенка: позиция педагогов по отношению к оценочным высказываниям; знание педагогов об оценочных высказываниях; желание использовать оценочные высказывания; умение педагогов использовать оценочные высказывания.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В результате констатирующего эксперимента педагогов условно разделили на четыре группы различных по типу оценочных высказываний в работе с детьми.

Первая группа (33,3 %) – педагоги, у которых преобладают деструктивные высказывания, они критически оценивают действия и результаты ребенка, что приводит к раздражительности, агрессии, недоверию к окружающим, таким образом развивая комплекс неполноценности («Что это за кошмар?», «На кого ты похож?», «Постоянно отвлекаешься, поэтому и куча ошибок»).

Вторая группа (40 %) – педагоги, у которых преобладают рестриктивные высказывания, они оценивают ребенка, сравнивая его с эталоном, образцом, правилом, которые известны в большей степени педагогам, но, по их мнению, это должен знать и воспитанник. Все это приводит к угасанию самостоятельности и инициативности ребенка, он старается сделать все, чтобы получить положительную оценку со стороны педагога («Сегодня у тебя неплохо вышло, но...», «Мне кажется, ты сам виноват в этом...», «Если ты еще больше постарайся, то, возможно, твоя работа попадет на выставку»).

Третья группа (20 %) – педагоги, у которых преобладают реструктивные высказывания, они поддерживают ребенка в различных видах деятельности, выделяя самые маленькие, незначительные его успехи, благодаря этому у ребенка повышается уверенность в себе и своих силах, ребенок ощущает эмоциональный комфорт и готов стремиться к большему («Прекрасная работа!», «Мне понравилось, как ты выполнил...», «Я очень рада твоим успехам!»).

Четвертая группа (6,7 %) – педагоги, придерживающиеся конструктивных высказываний, т. е. они, дают огромный стимул для дальнейшей работы ребенка, помогают ему высказать собственное мнение и оценку («Какая прекрасная работа, а сможешь научить этому других ребят?», «Какая ты умница! Ты выполнила работу без моей помощи, а знаешь, почему ты достигла успеха?», «Ты хорошо справился с работой. Как бы ты оценил себя?»).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ

Результаты, полученные в процессе проведения диагностического исследования, позволили сделать вывод, что невысокие показатели уровня владения педагогами оценочными высказываниями обусловлены следующими особенностями педагогической практики:

– отсутствует система работы по овладению педагогами оценочными высказываниями в условиях дошкольной образовательной организации;

– не наблюдается достаточной подготовленности педагогов в области выбора вариантов оценочных высказываний о достижениях ребенка в процессе работы с ними;

– недооцениваются потенциальные возможности оценочных высказываний в повышении личностного роста дошкольника, что находит отражение в организации педагогического процесса в дошкольной образовательной организации.

Данные факторы были учтены при организации и проведении дальнейшего исследования, их реализация положительно сказалась на полученных результатах в ходе контрольного эксперимента. Контрольный этап эксперимента проводился с педагогами и был направлен на изучение положительной динамики в уровне владения педагогов оценочными высказываниями при работе с детьми. С этой целью использовались те же диагностические методики, что и на этапе констатации. Результаты контрольного эксперимента показали увеличение педагогов, отнесенных к третьей (с 20 % до 46 %) и четвертой группам (с 6,7 % до 40 %). Педагоги стали более заинтересованы в выборе конструктивных оценочных высказываний. Позитивно, что воспитатели начали чаще использовать оценочные высказывания, которые стимулируют детей к познанию нового. При выделении даже самых незначительных успехов у ребят появилась уверенность в своих силах, они стали проявлять самостоятельность и любопытство в различных видах деятельности. Ребята перестали опасаться возможных неудач. Педагоги отошли от использования негативных и сравнительных с эталоном высказываний, что способствовало положительной динамике личностного роста детей подготовительной к школе группы.

Теоретические изыскания и результаты диагностического исследования позволили уточнить понятие «оценочные высказывания» и разработать мероприятия, направленные на побуждение педагогов к использованию в своей деятельности оценочных высказываний. С этой целью были проведены беседы, игры, педагогические ситуации. Педагоги в процессе беседы «Оценочные высказывания – что это?» уточняли, что оценочное высказывание – это высказывание, которое устанавливает, поддерживает разные достижения ребенка, побуждает дошкольника к достижению лучших результатов, стимулирует его стремления к успехам.

Внимание педагогов обращено на то, что любое оценочное высказывание создается в речевой ситуации, главными компонентами которой являются следующие: кто говорит (адресат); с кем говорит (адресант); где, когда говорит (пространственно-временные отношения); о чем говорит (примерное содержание); с какой целью (коммуникативная установка) [12].

В процессе бесед и игр педагоги выясняли, что ситуации оценивания обусловлены рядом определенных свойств, указанных выше, и ребенок оказывается в ней нередко и в роли субъекта оценки, и в роли ее объекта. Поэтому умение создавать оценочные высказывания является неотъемлемой частью обучения как для педагога, так и для ребенка.

Одним из требований удачного построения оценочного высказывания является наличие оценочного фона обучения [13]. Яркий оценочный фон побуждает ребенка к дальнейшей работе, проявляет интерес к познанию нового. В случае если оценочный фон отсутствует или слабо выражен, ребенок теряет уверенность в себе и своих силах, появляется раздражительность, замкнутость.

Целенаправленное оценочное высказывание педагога должно быть выстроено в соответствии со следующей структурой: обращение к ребенку, обращение к ситуации, отношение к ситуации, отношение к ребенку [14, с. 191].

Интерес представляли созданные педагогические ситуации «Оценим работы воспитанников», «Оценим участие детей в непосредственной образовательной деятельности», «Дополним оценочные высказывания» и т. д. Например, в процессе педагогической ситуации «Оценим работы воспитанников» выяснили, по каким критериям педагоги оценивают работу воспитанников. Воспитатели предложили такие варианты: аккуратность, старательность, правильность следования ребенком инструкции. Далее педагогам рекомендовали использовать следующие критерии:

- правильность выполнения задания ребенком;
- порядок выполнения задания;
- точность выполнения;
- понимание результата работы.

Для того чтобы проверить, существует ли оценочный фон обучения, помогающий ребенку овладеть умением создавать оценочные высказывания, была проанализирована непосредственная деятельность.

Чаще всего педагоги используют такие оценочные высказывания: «Снова ты сделал все не так», «Будь внимателен, смотри, как делаю я», «Что ты расстроился?», «Если ты в плохом настроении, то ты не сможешь сделать работу», «Как много ты можешь делать!», «Какая красивая поделка!», «Я рада за тебя!» и многие другие.

подавляющее большинство педагогов отметили, что постоянно используют оценочные высказывания. Благодаря оценочным высказываниям можно не только оценить деятельность и поведение ребенка, с их помощью можно спланировать, скорректировать, направить в нужное русло деятельность ребенка.

Оценочные высказывания можно разделить на несколько групп. Педагоги предлагали разделить высказывания на положительные и отрицательные. На высказывания, которые относятся непосредственно к деятельности ребенка, и те, что отмечают его эмоциональные состояния.

- Критика приводит к раздражительности, агрессии, недоверию к окружающим, развивается комплекс неполноценности.
- Эталон приводит к угасанию ребенка, его самостоятельности и инициативности.
- Стимул приводит к повышению уверенности в себе, ощущению комфорта, стремлению в познании нового.

Особое внимание обращали на то, что педагоги могут дополнить речевые оценочные высказывания действиями: обнять ребенка, погладить ребенка

по голове, раздавать стимулирующие жетоны. Оценочные высказывания позволяют педагогу отметить изменения, происходящие в детской группе или индивидуально в каждом ребенке. С их помощью можно оценить ребенка в различных видах деятельности, а также его поведение. Для эффективности словесные оценочные высказывания могут быть дополнены невербальными средствами: мимика, жесты, позы.

Большая часть педагогов в своей педагогической деятельности не могут обойтись без мимики и жестов. По их мнению, это своего рода дополнение к словесным высказываниям. Были приведены следующие примеры: улыбка, поднятые брови (в знак удивления), качание головой, указательный палец у рта (как знак тишины), пожимание плечами.

Таким образом, в дошкольном возрасте оценка взрослого играет важную роль. Это позволяет в дальнейшем научиться оценивать свои действия и поступки. Под влиянием оценки взрослого ребенок учится обращать внимание на процесс и результат своих действий. Можно сказать, что оценочные высказывания занимают особое место в развитии ребенка как личности.

По итогам беседы воспитателям была предложена игра «Мой сосед», которую можно использовать и при работе с детьми. Цель игры: развивать умение выполнять различные роли, подбирая вербальные и невербальные средства для общения, научиться оценивать поведение партнеров по общению. Правила игры: в игре могут участвовать от 5 до 15 человек. Все участники рассаживаются, образуя круг. Игра проходит по цепочке с указанием направления движения цепи (например: скажи соседу слева, скажи соседу справа).

1. «Приветствие», участникам необходимо поприветствовать своего соседа и постараться сделать это необычно.
2. «Представь себя», необходимо представить себя соседу, это можно сделать при помощи слов, жестов.
3. «Смайлик», участники должны показать своему соседу веселую рожицу.
4. «Какой ты...», следует оценить внешний вид соседа (прическу, одежду и т. д.)
5. «Поделись ромашкой», данное задание проходит в обратном порядке, цветок находится у вашего соседа, необходимо попросить или убедить его передать этот цветок вам.

Уделяли внимание обучению педагогов действенным оценочным высказываниям. С этой целью была организована игра «Образ действия». Цель игры – научиться оценивать поведение ребенка, используя оценочные высказывания. Материал – сюжетные карточки-картинки. Правила игры: участники должны разбиться на группы от 3 до 5 человек. Каждой группе предлагаются картинки с сюжетом из жизни детей, где изображены хорошие и плохие поступки ребят. Необходимо дать оценку поступку ребенка: если поступок положительный, необходимо поощрить ребенка с помощью оценочных высказываний, если поступок отрицательный, то необходимо подобрать оценочные высказывания, которые бы скорректировали поведение ребенка.

Анализ работ [9; 15–18] позволил определить

правила, помогающие педагогам обеспечивать развитие детей. Принятие этих правил позволяет педагогу взглянуть на ребенка как полноценную личность:

- гуманистическая упорядоченность педагогического процесса как система суждений, оценивающая ценность человека, обладающая защитой его достоинства и свободы развития, расценивающая пользу человека основными мерками жизнедеятельности соответствующих социальных институтов;

- признание ребенка как творческой личности, принятие за ним права на созидание, позволяющего реализовать возможные умения и навыки ребенка; права на ошибку;

- сензитивность периодов развития ребенка, т. е. наиболее благоприятных этапов для становления определенных функций, осознания, усвоения и реализации каких-либо способов или видов деятельности, а также норм, форм и условий человеческой жизнедеятельности;

- базис ведущей деятельности одного из периодов развития ребенка, который определяет его психическое развитие, определяет возникновение и развитие психологических новообразований;

- направленность на активные действия ребенка, которые сформированы на интересе, личностном смысле, развивают ответственность, вызывает позитивные эмоции в ходе выполняемых действий, что стимулирует личностный рост дошкольника;

- расширение детского развития, стремление к полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, реализации своего «Я»;

- осознание гармонии эмоционального и интеллектуального развития, отражающей становление жизненной позиции ребенка;

- рефлексивный учет одной из фаз личностного развития ребенка – адаптации, индивидуализации, интеграции при подборе форм и методов взаимодействия взрослого и ребенка;

- организация совместной деятельности взрослых и детей, направленной на творческое развитие;
- обеспечение внутренних условий для саморазвития;

- создание ценностных ориентиров взаимодействия дошкольника с окружающим миром, с людьми и самим собой с опорой на развернутое оценочное мнение взрослого о значении явлений и поступков окружающих;

- оценочная деятельность взрослых, сопровождающая процесс развития дошкольника.

Реализация правил обеспечивается созданием мотивационной среды для педагогов. Процесс создания мотивационной среды нацелен на обеспечение в детском саду таких условий, в которых педагоги чувствовали бы удовлетворенность от своей деятельности [19; 20, с. 47].

Когда взрослые демонстрируют глубокую поддержку ребенка, то рост и развитие дошкольника в личностном, индивидуальном планах происходит эффективнее. Результатом такого взаимодействия является формирование у ребенка доброжелательного отношения и доверия к окружающему миру и самому себе. Взаимодействие опосредуется разнообразными факторами, в том числе оценочной деятельностью педагога. Именно оценочные высказы-

вания педагога и других взрослых в ходе взаимодействия опосредуют проявление позитивных эмоций в ходе выполняемых действий, способствуют развитию ответственности, инициативности, возникновению личностных смыслов, разносторонней мотивации, обеспечивают условия для реализации способностей и вероятных возможностей ребенка, что служит толчком для дальнейшего личностного роста дошкольника.

ВЫВОДЫ

Итоги исследования свидетельствуют, что педагогическое взаимодействие, совместная деятельность ребенка со взрослым, оценочное мнение значимого взрослого должны рассматриваться как условия развития личности ребенка дошкольного возраста. Все это позволяет направить активную деятельность ребенка в нужную сторону развития личности, проявить самостоятельность, осознать свои причастность и значимость в окружающем мире.

Эксперимент показал, что правильное использование педагогами оценочных высказываний влияет на личностный рост детей подготовительной к школе группы. Педагогическая оценка, использованная педагогами, явилась мощным стимулом для детей подготовительной к школе группы. Использованные оценочные высказывания зародили у детей уверенность в своих силах, открытость окружающим и внешнему миру, а также положительное отношение к деятельности в целом. Оценочные высказывания представляют собой не только часть педагогической деятельности в детском саду, они активно влияют на способность ребенка оценить себя, свои поступки, окружающий мир, развивая при этом его личностные качества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., Педагогика, 1984. 430 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Избранные психологические труды: в 2 т. [Текст] / Под ред. А.А. Бодалева и др. М.: Педагогика: т. 2. 1980. 287с.
3. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
4. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность педагога. М.: Педагогика, 1998. 154 с.
5. Максимова Н.Ю. Оценочная деятельность учителя и формирование самооценки школьника // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 42–47.
6. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. М.: Педагогика, 1981. 123 с.
7. Понукалин А.А. Психическая функция оценивания // Проблемы психологии суждений и оценок : научно-тематический сборник. Саратов, 1984. С. 9–11.
8. Селезнев Н.В. Роль педагогической оценки // Советская педагогика. 1986. № 10. С. 52–55.
9. Царегородцева Е.А. Оценочные высказывания педагогов как условие обеспечения личностного роста ребенка-дошкольника: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 179 с.
10. Майер А.А., Ромашина С.Я., Карпова М.Е. Перспективы развития педагогического взаимодействия в дошкольном образовании //

- Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. М. 2012. № 8. С. 23–31.
11. Венгер Л.А. К вопросу об оценочных действиях в дошкольном возрасте // Новые исследования в психологии : сб. ст. / гл. ред. В.В. Давыдов. 1982. № 2 (27). С. 23–31.
12. Шуритенкова В.А. Обучение старших дошкольников оценке и оценочному высказыванию : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 181 с.
13. Шуритенкова В.А. Умеют ли дети употреблять оценочную лексику? Режим доступа: <https://www.o-detstve.ru/forteachers/primaryschool/ruslang/449.html>.
14. Царегородцева Е.А. Оценочная деятельность педагога как фактор обеспечения личностного роста дошкольника // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 189–192.
15. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства : автореф. дис. д-ра пед. наук. М., 2000. 18 с.
16. Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. М.: Новый учеб., 2003. 256 с.
17. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / под ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьевой. М.: Педагогика, 1996. 147 с.
18. Дудина М.Н. Свободообразность как фундаментальный принцип гуманной педагогики // Аксиология педагогики: некоторые вопросы теории и практики : сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. И.Ф. Иофина. Екатеринбург, 2006. С. 41–46.
19. Дыбина О.В. Методическое сопровождение профессионального саморазвития педагогов // Вопросы образования и науки: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции 31 мая 2016 г. Часть I. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2016. С. 37–43.
20. Дыбина О.В. Реализация системы методического содействия воспитателям детского сада в повышении их профессиональной квалификации // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 6. С. 46–51.

THE EVALUATIVE STATEMENTS EDUCATORS IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN

© 2016

O.V. Dybina, doctor of pedagogical sciences,
professor of chair Preschool Pedagogy and Psychology
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: evaluative statements; types of evaluative statements; estimated background of teaching; pedagogical situation.

Abstract: This article describes approaches to the mastery of the educators evaluative remarks in working with preschool children. Today, the preschool education system is being improved as an open, changeable, focused on the provision of educational services to families with preschool children. The first plan is finding new ways to organization of educational activities preschool, his interactions with family and primary school, with particular focus on the impact of processes of socialization, personalization of personal development of preschool children. Analyzed theoretical study that found that the more urgent becomes the need for specialist, able to meet changing socio-economic conditions, the General situation in the preschool education system in Russia and the region to assess pedagogical situations and to choose optimal variants of organization of educational process, to calculate the socially important educational outcomes, thereby ensuring the quality of preschool education. The article States that to organize teaching activities without an evaluation of the unattainable, because evaluation is one of the main components of pedagogical activity, a sign of its effectiveness. The outcome of assessment activities is to assess how the quantitative and qualitative expression of estimated relationships. Conducted an experiment to study the proficiency of the educators evaluative statements in relation to the behavior and activities of children. Interest is a description of the types of evaluative statements according to the stating experiment. The article presents activities for training educators to use different options valuation statements to the children. The obtained results positive dynamics in the level of knowledge of the educators positive evaluation of children, their achievements and successes. This problem is multifaceted.

УДК 373

ЭВОЛЮЦИЯ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ XIX – XXI ВЕКОВ

© 2016

О.А. Еник, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: дошкольник; математические представления; эволюция теории и методики; отечественная педагогика.

Аннотация: В статье представлен ретроспективный анализ теории и методики развития математических представлений у детей дошкольного возраста. Выделены и описаны этапы развития математических представлений в отечественной педагогике XIX – XXI вв.

В XXI веке в развитии теории и методики математических представлений у дошкольников отмечается направленность осваиваемого детьми математического содержания на развитие познавательных и творческих способностей детей в контексте приобщения детей к человеческой культуре. Дошкольники в доступной для них форме осваивают количественные, геометрические, пространственные и временные представления, а также взаимосвязи между объектами окружающего мира; овладевают способами познания [1].

В психолого-педагогических и математических исследованиях разработан историко-генетический подход к развитию математических понятий и представлений у детей дошкольного возраста (Г.С. Костюк, А.М. Леушина, А.А. Столяр и др.). В современной теории и методике развития математических представлений у дошкольников также применяется генетический принцип. Он базируется на изучении развития математики с древних времён (Т.И. Ерофеева, А.М. Леушина, З.А. Михайлова, В.П. Новикова, Л.Н. Павлова, Р.А. Симонов и др.) [2; 3].

Изучая эволюцию отечественного дошкольного математического образования, мы кратко представим историю теории и методики развития математических представлений у дошкольников исходя из современных принципов развития образования.

Современный этап образования отражает новые направления и тенденции в развитии педагогической теории и практики, что вызывает необходимость ориентироваться в вопросах истории становления методики развития у детей математических представлений. Ретроспективный взгляд на проблему (XIX – XX вв.) поможет освоить истоки развития математики, ее развитие в разные периоды и аналитически оценить современное состояние.

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы нами было выделено несколько этапов.

Эмпирический этап. Для данного этапа характерно появление идей о необходимости целенаправленного развития математических представлений у детей дошкольного возраста и реализация отдельных идей на практике.

Практический этап. Для него характерно

структурирование учебного содержания, создание программ обучения математике, разработка методов, приемов обучения, а также требований к условиям усвоения содержания.

Этап научного обоснования различных аспектов теории и методики характеризуется экспериментальным отбором содержания (В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, А.М. Леушина и др.), обоснованием методов и приемов обучения и развития детей. Ведущим методом развития математических представлений у детей в 20 – 50-е гг. прошлого столетия являлась игра.

Сегодня для развития математических представлений характерно разнообразие подходов и гуманистическая направленность развития и воспитания детей. В настоящее время отмечается тенденция к расширению содержания математической подготовки детей за счет включения логического, экологического и других компонентов. Большинство из основ теории и методики развития математических представлений у детей (взгляды, системы, положения) являются ретроинновациями по отношению к научным и практическим воззрениям первой половины XX вв.

В настоящее время российское образование находится в процессе модернизации, что обусловлено вхождением РФ в единое мировое образовательное пространство на основе идей Лиссабонской конвенции (1997 год) и Болонской декларации (1999 год). Включение России в этот процесс ведет к созданию единого образовательного пространства и требует от отечественной педагогики тщательного изучения теории и практики педагогической мысли зарубежных стран, в частности, концепций математического развития детей как плацдарма для развития инновационных теорий математического развития в рамках процесса образования российских детей.

Цель – выявить закономерности и тенденции эволюции теории и методики развития математических представлений у дошкольников в отечественной педагогике XIX – XXI вв.

В статье представлена общая характеристика этапов эволюции теории и методики развития математических представлений дошкольников в отечественной педагогике XIX – начала XXI века.

Данный вариант периодизации истории отече-

ственного математического образования построен по линейному принципу. В истории отечественной педагогики выделены четыре эпохи в развитии математического образования [4; 5]. Эпохи делятся на периоды.

Периоды имеют следующие характеристики:

– начало периода – наличие комплекса математических, педагогических и методических идей, направляющих процессы, происходящие в математическом образовании на всём периоде;

– конец периода математического образования переходит в новое качественное состояние. Периоды делятся на этапы (менее кардинальные изменения). В таблице 1 представлены базовые эпохи отечественного математического образования.

Таблица 1. Базовые эпохи истории отечественного математического образования

№ эпохи	I	II	III	IV
Годы	X – XVII вв.	XVIII – начало XX вв.	1918 – 1991 (92) гг.	с 1991 г. – по наст. время
Название	Допетровская эпоха развития математического образования	Эпоха развития математического образования в рамках Российской Империи	Советская эпоха истории математического образования	Современная эпоха развития математического образования

На основе выделенных периодов математического образования нами выделены этапы эволюции теории и методики развития математических представлений у дошкольников в отечественной педагогике XIX – XX вв. В таблице 2 представлены этапы эволюции теории и методики развития математических представлений у дошкольников.

Таблица 2. Эволюция теории и методики математического развития у детей дошкольного возраста и этапы ее становления

Этапы	I	II	III	IV	V
Годы	XVIII в. – 1920	1920 – 50 гг.	1950 – 60 гг.	1960 – 80 гг.	1990 – е гг.
Название этапа	Эмпирический	Определение содержания системы математических представлений детей дошкольного возраста	Формирование традиционной системы формирования элементарных математических представлений	Психолого-педагогические исследования в области обучения дошкольников математике	Математическое развитие детей дошкольного возраста в условиях вариативности образования и внедрения ФГТ и ФГОС ДО

Во второй половине XX века определяются научные направления в исследовании развития математических представлений у дошкольников.

В таблице 3 представлены направления исследований в области развития математических представлений у дошкольников.

Таблица 3. Направления исследований в области развития математических представлений у дошкольников

Этапы		
III	IV	V
1950 – 60 гг.	1960 – 80 гг.	1990 – е гг.
Формирование традиционной системы ФЭМП	Психолого-педагогические исследования в области ФЭМП	Математическое развитие детей дошкольного возраста в условиях вариативности
А.М. Леушина	А.М. Леушина	З.А. Михайлова
Н.А. Менчинская	А. И. Маркушевич	Т.И. Ерофеева
М.Л. Ямпольская	А.А. Столяр	Л.Н. Павлова
З.В. Пигулевская	Т.Д. Рихтерман	В.П. Новикова
П.Я. Гальперин	В.В. Данилова	Л.М. Кларина
И.А. Френкель, Л.А. Яблоков	Н.И. Непомнящая	Г.А. Репина
Ф.А. Михайлова, Н.Г. Бакст	В.В. Давыдов	
	Л.С. Метлина	

В конце 1990-х годов в работе с детьми дошкольного возраста исходят из отношения к детству как особой поре в жизни человека, когда закладываются базовые качества его личности и интеллекта, устанавливается отношение дошкольников к миру и формируется доверие к этому миру. В развитии детей дошкольного возраста, по мнению многих учёных, следует ориентироваться не на сегодняшний, а на завтрашний день, а это означает, что дошкольное детство важно не своими достижениями, а потенциалом для дальнейшего развития. В связи с предоставленной возможностью большинство дошкольных учреждений стало разрабатывать свои вариативные программы, в том числе в области математического развития. Таким образом, создание концепции развития ДОУ ВАЗа направлено на максимальное использование потенциала системы образования, сложившихся в городе социально-культурных традиций образования детей дошкольного возраста в целях обеспечения семье гарантий выбора и защиты от некачественных образовательных услуг.

Проведенный анализ выделенных этапов позволил выделить идеи, повлиявшие на современное состояние теории и методики развития математических представлений у дошкольников.

Для эмпирического этапа характерно появление идей о необходимости целенаправленного развития математических представлений у детей дошкольного возраста и реализация отдельных идей на практике.

Практический этап становления характеризуют:

- структурирование учебного содержания;
- создание программ обучения дошкольников математике;

• разработка методов и приемов развития математических представлений; требований к условиям успешного освоения содержания.

Этап научного обоснования разных аспектов теории и методики:

- отбор содержания на основе экспериментов, осуществленный психологами (В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин и др.) и педагогами (А.М. Леушина и др.);

• обоснование методов и приемов обучения и развития детей.

Результаты проведенного теоретического, историко-генетического исследования позволили сделать выводы.

1. В эволюции теории и методики развития математических представлений у дошкольников прослеживаются этапы становления и развития данного процесса, обусловленные совокупностью политико-экономических и социокультурных факторов каждого исторического периода.

2. В процессе анализа теории и методики развития математических представлений у дошкольников выявлены следующие тенденции и закономерности:

– признание значимости роли математики во всестороннем развитии личности;

– обоснование идеи о необходимости учета при обучении математике индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка;

– выделение эффективных средств, методов и технологий, позволяющих повышать активную самостоятельность и самостоятельность детей, и выработка требований к их применению.

3. Распространение исторического положительного наследия отечественной педагогики на современную теорию и методику развития математических представлений у дошкольников

дает возможность обеспечить преемственную непрерывность между дошкольной и школьной ступенями образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Михайлова З.А., Носова Е.Д., Столяр А.А., Полякова М.Н., Вербенец А.М. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста: учебное пособие. СПб.: «Детство-Пресс», 2008. 384 с.
2. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: учебное пособие. М.: Изд-во Московского психолого-педагогического института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. 392 с.
3. Еник О.А. Профессиональная подготовка студентов к работе по обучению дошкольников математике // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 95–97.
4. Полякова Т.С. Программа курса по истории отечественного школьного математического образования // Математика в школе. 1993. № 3. С. 32–34.
5. Полякова Т.С. История математического образования в России. М.: Изд-во МГУ, 2002. 624 с.

EVOLUTION OF THEORY AND PROCEDURE OF THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL IDEAS IN PRESCHOOLERS IN DOMESTIC PEDAGOGY XIX – XXI OF THE CENTURIES

© 2016

O.A. Enik, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
of chair Preschool Pedagogy and Psychology
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: preschooler; mathematical ideas; the evolution of theory and procedure; domestic pedagogy.

Abstract: In the article the retrospective analysis of theory and procedure of the development of mathematical ideas in preschool children is represented. Are isolated and described development stages of mathematical ideas in domestic pedagogy XIX – XXI of the centuries.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2016

А.Ю. Козлова, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи; навыки словообразования; информационно-коммуникационные технологии.

Аннотация: Словообразование выполняет много функций, оказывая значимое воздействие на формирование языковой компетенции и речевой коммуникации ребенка. Однако у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) возможности в образовании новых форм слов ограничены. Формирование навыков словообразования исследуется в логопедии в основном относительно детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Не разработаны научно обоснованные методы формирования навыков словообразования у детей среднего дошкольного возраста с ОНР. В данной статье представлены основные результаты экспериментального исследования формирования у детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи навыков словообразования средствами информационно-коммуникационных технологий. Выделены критерии и показатели сформированности навыков словообразования у детей 4–5 лет с ОНР. Представлена апробированная методика формирования у детей 4–5 лет с ОНР навыков словообразования посредством ИКТ, которая предполагает поэтапную работу. Одним из главных преимуществ ИКТ является разнообразие предоставляемого материала, который вызывает у детей с ОНР интерес и повышает мотивацию к коррекционному процессу.

Развитие способностей словообразования у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) средствами информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) является в настоящее время важной, но не до конца изученной проблемой коррекционной педагогики.

Актуальность исследования этой проблемы на социально-педагогическом уровне обуславливается тем, что словообразование выполняет много функций, оказывая значимое воздействие на формирование языковой компетенции и речевой коммуникации ребенка. Большой интерес к проблеме словообразования детей возник в середине XVIII века и не угасает в наше время. В течение двухсот лет ученые – лингвисты, педагоги, психолингвисты, психологи – продолжали исследовать последовательности, закономерности, ступени и этапы развития словообразовательных способностей при онтогенетическом развитии речи (В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.Н. Гвоздев, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев, С.Н. Цейтлин, Д.Б. Эльконин, Н.М. Юрьева и др.) [1–10].

Проблема словообразования у детей с нарушением речи в логопедии мало исследовалась. Р.Е. Левина в своих исследованиях указывала на разные возможности словообразования у детей с общим недоразвитием речи [11; 12]. В последующем почти все исследователи проблемы общего недоразвития речи замечали ограниченные возможности детей с ОНР в образовании слов (Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Шуйфер, А.В. Ястребова и др.) [13–16]. Были определены направления и разные способы формирования навыков словообразования у дошкольников с ОНР (Н.С. Жукова, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) [13; 15; 17]. Однако не проводились исследования по изучению процессов словообразования у детей среднего дошкольного возраста с ОНР. Не

предложены научно обоснованные методы формирования навыков словообразования у этих детей. Это определило актуальность нашего исследования на научно-теоретическом уровне.

Современный этап развития общества отличается активным использованием средств информационно-коммуникативных технологий в многочисленных сферах деятельности человека, в том числе и коррекционной педагогике. Ряд ученых (Л.А. Габдулисламова, Ю.М. Горвиц, Т.Н. Гринявичене, Е.В. Звoryгина, Б.Ф. Ломов, В.Я. Ляудис, С.Л. Новоселова, Г.П. Петку) в своих трудах отметили, что применение средств ИКТ и компьютерных игровых средств в дошкольном образовании считается важным условием повышения продуктивности образовательного процесса [18].

Компьютерные технологии помогут повысить эффективность коррекционного процесса. Одним из главных преимуществ ИКТ является разнообразие предоставляемого материала. Важным направлением введения интерактивной доски в работу с детьми является использование разнообразных красочных игр и интересных упражнений, презентаций, разработанных с помощью программы Power Point, которые вызывают большой интерес и мотивацию у детей к коррекционному процессу. Использование такого метода коррекционной работы с детьми с ОНР позволит повысить эффективность развития способностей словообразования.

Наряду с пониманием актуальности анализ научных исследований и педагогической практики позволил выявить существующее противоречие между признанной необходимостью формирования у детей 4–5 лет с ОНР навыков словообразования и недостаточным использованием потенциала ИКТ в данном процессе.

В исследовании А.Ю. Керносенко [19], выполненном в рамках магистерской диссертации (Тольяттинский государственный университет, 2016 г.), мы предположили, что формирование у

детей 4–5 лет с ОНР навыков словообразования будет эффективным, если:

– процесс коррекции будет осуществляться на основе дифференцированного подхода с учётом индивидуальных особенностей каждого ребенка с ОНР;

– коррекционный процесс будет строиться на основе принципов системности и последовательности развивающего воздействия на детей с ОНР;

– будет реализована целостная методика применения ИКТ в процессе единого коррекционного воздействия, позволяющая демонстрировать методы репрезентации производных слов, что способствует сознательному освоению словообразовательных умений детьми 4–5 лет с ОНР.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГБОУ СОШ № 16 СПДС № 6 «Солнышко» городского округа Жигулевск в 2014–2016 гг. Констатирующий эксперимент был направлен на выявление у детей 4–5 лет с ОНР уровня сформированности навыков словообразования. На данном этапе нами был разработан критериально-диагностический инструментарий, представленный критериями, показателями, уровнями словообразования и диагностическими методиками (таблица 1). За основу мы взяли методику М.М. Алексеевой, В.И. Ляминой.

Таблица 1. Диагностическая карта выявления уровня словообразования у детей 4–5 лет с ОНР

Критерии	Показатели	Диагностические задания
Образование существительных	– умение называть животных и их детенышей в ед. и мн. числе	Диагностическое задание 1 «Кто у кого?»
	– умение образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами	Диагностическое задание 2 «Большой и маленький»
	– умение образовывать слова с суффиксом <i>-нич-</i>	Диагностическое задание 3 «Встреча гостей»
Понимание речи	– понимание словообразовательных форм	Диагностическое задание 4 «Кто он такой?»
	– умение критически оценивать речь, находить ошибки в употреблении способов словообразования	Диагностическое задание 5 «Правильно ли мы говорим?»
Образование прилагательных	– умение образовывать прилагательные морфолого-синтаксическим способом и путем перехода слов из одного грамматического класса (существительное) в другой (прилагательное)	Диагностическое задание 6 «Игра со словами»

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам определить, что у детей 4–5 лет с ОНР преобладают средний и низкий уровни навыков словообразования. Наиболее сформирован такой показатель, как умение образовывать названия детенышей животных в ед. и мн. числе с помощью суффиксов *-енок* и употреблять их в речи, а менее сформирован – умение употреблять наименования предметов посуды.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили актуальность поставленной проблемы, позволили уточнить задачи формирующей работы.

В процессе формирующего эксперимента осуществлялась проверка выдвинутой гипотезы. Была апробирована методика формирования у детей 4–5 лет с ОНР навыков словообразования посредством ИКТ.

Мы разработали перспективно-тематический план логопедической работы с детьми 4–5 лет с ОНР, разработали компьютерные презентации в программе PowerPoint, разработали игры на интерактивной доске для формирования словообразования у детей 4–5 лет с ОНР.

При проведении работы с детьми мы учитывали следующие условия:

1) возрастные особенности средних дошкольников;

2) результаты выявления уровня развития словообразования у детей 4–5 лет с ОНР (констатирующий эксперимент);

3) выполнение требований построения презентации.

Программа формирующего эксперимента состояла из 2 этапов, которые выделены с учетом особенностей становления навыка словообразования у детей 4–5 лет в онтогенезе.

I. Этап по формированию навыка словообразования существительных суффиксальным способом.

II. Этап образования нового слова путем присоединения приставки к производящей основе.

Первый этап состоял из двух серий. Целью первой серии было формирование понимания существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Для формирования словообразовательных умений была разработана программа занятий с использованием интерактивной доски и презентаций в программе PowerPoint. В данной серии экспериментатор проводил следующие занятия: «Большой – маленький» (Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломаха) [20], «Назови ласково». Вначале игрового задания экспериментатор с целью обеспечения заинтересованности детей прочитал небольшой рассказ про великана и карлика. После чего он сказал, что карлик написал детям письмо с просьбой помочь ему и великану разобраться, кому какие предметы принадлежат, а то они совсем запутались, для этого ребятам нужно поиграть в игру «Большой – маленький». Детям предлагалось рассмотреть предметные картинки, изображенные на интерактивной доске. После чего мы задавали детям следующие вопросы: «Покажи, где находятся предметы карлика, а где великана и назови их» (Дом – домик, стул – стульчик, одеяло – одеяльце, подушка – подушечка, замок – замочек, мяч – мячик, стакан – стаканчик). Далее мы провели следующее занятие, направленное на формирование умения образовывать существительные с суффиксом *-нич-*. Детям также предлагалось рассмотреть предметные картинки, изображенные на интерактивной доске и ответить на следующие вопросы: «Покажи, где: виноград – виноградина, бусы – бусинка, роса – росинка?».

Следующим занятием мы провели «Назови ла-

сково». В центре интерактивной доски был изображен зайчик, вокруг него расположены лепестки ромашки. Ребенку нужно было перевернуть все лепесточки, называя изображенные за ними предметы в уменьшительно-ласкательной форме существительных (морковка, цветочек, ягодка и др.). После выполнения задания каждым ребенком экспериментатор проверял правильность, определял, кто выполнил задание быстрее. После этого каждому участнику экспериментатор задавал следующие вопросы: «Были ли у тебя трудности? Как ты с ними справлялся? Было ли тебе интересно выполнять задание?».

Целью второй серии было формирование у детей умения образовывать существительные суффиксальным способом. В данной серии мы проводили такие занятия, как «Назови большой – маленький», «Новые слова», «Назови детенышей», «Назови детенышей птиц», «Скажи по образцу» и др. Например, целью занятия «Новые слова» было формирование умения образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. На интерактивной доске были изображены большие предметы (дом, тумба, стул, кость, гриб, лиса), детям было предложено назвать их и уменьшить до маленьких размеров, так, чтобы получились домик, тумбочка, стульчик, косточка, грибок, лисичка.

На занятии «Назови детенышей» детям представили на компьютере презентацию с картинками животных, на первом слайде были изображены: Волк – волчица – волчата – волчонок. Мы проговорили названия изображенных животных и предложили детям по данному образцу образовывать названия следующих животных: Лев – ...; Тигр – ...; Лис – ... и т. д. Аналогично было проведено занятие «Назови детенышей птиц».

Далее мы провели занятие «Что для чего», состоящее из нескольких заданий. Целью занятия было формирование образования существительных с помощью суффикса -нищ- со значением вместилища (посуды). Первым заданием было закрепление словообразования при сохранении звуковой структуры корня слова: суп – супница, чай – чайница, сахар – сахарница, соус – соусница, салат – салатница, конфеты – конфетница. Вторым заданием было закрепление словообразования существительных с суффиксом -нищ- в случаях чередования, смягчения, оглушения согласных звуков корня: хлеб – хлебница, пепел – пепельница, сухари – сухарница, чернила – чернильница, селедка – селедочница.

С помощью данных игр дети научились образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами; образовывать существительные суффиксальным способом.

Второй этап эксперимента был направлен на формирование у детей 4–5 лет с ОНР умения образовывать новое слово путем присоединения приставки к производящей основе. На данном этапе мы проводили следующие занятия: «Кто что делает?», «Присоединялка», «Спасение принцессы», «Сложим слово». Например, игровое занятие «Кто что делает?», целью которого было формирование умения образовывать глаголы при помощи приставок. Экспериментатор предложил детям презентацию, на которой были изображены животные и

их действия. Детям нужно было образовать с помощью приставок и назвать действия животных: «Корова ходит по полянке, мышка заходит в гости к зайчику, собака уходит домой».

Целью занятия «Присоединялка» было формирование умения образовывать глаголы при помощи приставки с-. Занятие состояло из двух частей, в первой части был прочитан ряд слов, к которым нужно присоединить приставку с-. (ходить, клевать, клеить, мазать, бегать, петлять, вязать, мыть, танцевать, резать, шить), во второй половине занятия детям была предложена презентация, в которой представлены изображения с действиями (мальчик стоит возле магазина, птица возле кормушки и т. д.), нужно было составить по картинкам предложения.

Целью занятия «Спасение принцессы» было формирование навыка употребления предлогов с глаголами, образованных приставочным способом. На интерактивной доске были изображены поле, домик, деревья, река, дворец; сказочные герои и персонажи известных мультфильмов, совершающие определенные действия: Иван царевич (бежит), Серый волк (идет), Карлсон (летит), Черепаха (ползет), Колобок (катится), Принцесса (спрятана во дворце). Дети выбирали героя и рассказывали, каким образом он передвигается, отправляясь на помощь Принцессе, передвигая героя по интерактивной доске. Например: «Иван царевич по полю (побежал); к замку (подбежал), за замок (забежал), от замка (отбежал)».

На занятии «Сложим слово» формировали у детей умение образовывать глаголы при помощи приставки за-. В презентации был представлен Кот в сапогах, выполняющий разнообразные действия (нес, писал, кинул, летел, бежал, рисовал, морозил), детям нужно было присоединить к словам приставку за-, чтобы получить новые слова. Например: «Кот занес пирог, записал рецепт, закинул мяч, залетел в окно, забежал к бабушке, зарисовал картинку, заморозил нос».

По завершении второго этапа дети научились образовывать новые слова путем присоединения приставки к производящей основе.

Проведенный анализ результатов контрольного среза демонстрирует эффективность экспериментальной работы на формирующем этапе. Дети способны самостоятельно образовывать названия детенышей животных в ед. и мн. числе, с помощью суффикса -енок и употреблять их в речи, употреблять в речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, употреблять наименования предметов посуды, находить ошибки в употреблении способов словообразования и образовывать слова.

Рассмотрев результаты контрольного среза, мы отметили значительный рост уровня сформированности словообразования у детей 4–5 лет с ОНР. Высокий уровень сформированности словообразования был выявлен у 90 % (9 чел.) детей, средний уровень составил 10 % (1 чел.), детей с низким уровнем выявлено не было (рисунок 1).

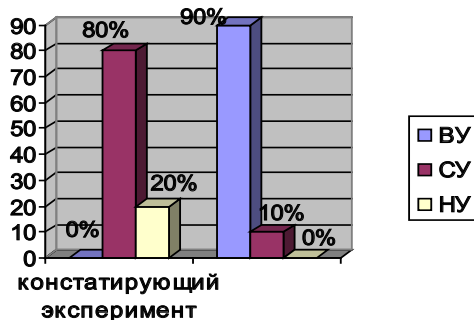


Рис. 1. Сравнительные результаты в процентном соотношении констатирующего и контрольного экспериментов

Полученные данные позволяют утверждать, что после проведения формирующего эксперимента уровень словообразования у детей 4–5 лет с ОНР заметно возрос и качественно изменился.

Средства ИКТ (интерактивная доска, компьютерные презентации в программе PowerPoint) являются мощным мотиватором для проявления детской самостоятельности в области языка, позволяют демонстрировать методы репрезентации производных слов, что способствует сознательному освоению словообразовательных умений детьми 4–5 лет с ОНР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Виноградов В.В. Словообразование в его отношении к грамматике или лексикологии. М. 2001. 207 с.
- Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Педагогика, 1961.
- Кубрякова Е.С. Словообразование как особый вид речевой деятельности. М., 1979.
- Кубрякова Е.С. Что такое словообразование. М., 1974.
- Основы теории речевой деятельности / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Изд-во «Наука», 1974.
- Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.
- Цейтлин С.Н. Детские словообразовательные инновации. М., 1986.
- Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб., 1997.
- Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1969.
- Юрьева Н.М. Словообразование в онтогенезе // Возрастная психоллингвистика : хрестоматия / сост. К.Ф. Седов. М.: Лабиринт, 2004. С. 180–210.
- Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей. М., 1961.
- Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1968. 67 с.
- Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 1999.
- Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. 224 с.
- Филичева Т.Б., Чиркина Т.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: «Айрес-Пресс», 2004.
- Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с нарушениями речи. М., 1994.
- Серебрякова Н.В., Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стёртой дизартрии) : учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001.
- Новоселова С.Л., Петку Г.П. Компьютерный мир дошкольника. М.: Новая шк., 1997. 126 с.
- Керносенко А.Ю. Формирование навыка словообразования существительных в онтогенезе // Научные исследования: от теории к практике: материалы VI междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. № 5 (6). 392 с.
- Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В., Соломаха Л.С. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. СПб.: Детство-пресс, 2001. 240 с.

THE FORMATION OF CHILDREN OF 4–5 YEARS WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH WORD FORMATION SKILLS BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

© 2016

A.Y. Kozlova, candidate of pedagogical sciences, associate professor, assistant professor of chair Preschool Pedagogy and Psychology
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: children with the general underdevelopment of speech; word formation skills; information and communication technologies.

Abstract: Word formation performs many functions, has a serious impact on the formation of linguistic competence and speech child communication. However, for children with the general underdevelopment of speech opportunities in the formation of new forms of words limited. Formation of word formation skills in speech therapy is investigated mainly concerning the children of the senior preschool and younger school age. Have not yet developed methods of formation of skills of word formation in children of preschool age with the general underdevelopment of speech. This article presents the main results of an experimental study of formation at children of 4–5 years with the general underdevelopment of speech, word formation skills by means of information and communication technologies. Obtained criteria and indicators of formation of skills of word formation at children of 4–5 years with the general underdevelopment of speech. Presented approved methods of formation at children of 4–5 years with the general underdevelopment of speech word formation skills by means of information and communication technologies. One of the main advantages of information and communication technologies is provided by a variety of material, which causes children with the general underdevelopment of speech interest and increases the motivation for the correctional process.

ВЛИЯНИЕ ФЛЕШ-ИГР НА ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.С. Лихачева, магистр

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: логико-математическое развитие; психофизиологические особенности; флеш-игры.

Аннотация: Раскрываются подходы к рассмотрению логико-математического развития у детей старшего дошкольного возраста. Определены направления применения флеш-игр для логико-математического развития дошкольников.

Проблема обучения математике в современном обществе обретает значительный масштаб. Объясняется это тем, что на современном этапе развивается математическая наука и проникает в различные отрасли знаний. Увеличение степени творческой активности, проблемы автоматизации производства, моделирование на электронно-вычислительных машинах и многое другое предусматривает присутствие у экспертов многих современных профессий достаточно полного сформированного умения конкретно и связано рассматривать исследуемые процессы. В связи с этим, обучение в детском саду ориентировано на развитие у дошкольников правила полноценной логической обоснованности окружающего. Практика обучения указывает на то, что развитию логического мышления дошкольников в наибольшей мере способствует изучение начальной математики. Для математического стиля мышления характерны четкость, краткость, расчлененность, точность и логичность мысли, умение пользоваться символикой. В связи с этим систематически перестраивается содержание обучения математике в школе и детском саду.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) декларирует реализацию в рамках образовательной области «Познавательное развитие» формирования у дошкольников следующих логико-математических представлений: наблюдение, сравнение, выявление существенных признаков предметов и явлений, классификация, обобщение [1, с 87]. В результате чего становится актуальным поиск приемов и инструментов развития математических, логических и мыслительных процессов, учитывая запросы и интересы дошкольников. Процесс выполнения задач в образовательной области «Познавательное развитие» в детском саду способствует планомерному математическому развитию ребенка.

А.А. Столяр трактует понятие математического развития у дошкольников как сдвиги и изменения познавательной деятельности личности, которые происходят в результате формирования математических представлений и связанных с ними логических операций [2; 3].

Рассматривая проблему логико-математического развития детей дошкольного возраста, необходимо обратиться к анализу накопленного опыта. В работах В.В. Абашиной, О.А. Еник, З.А. Михайловой, А.А. Столяра и др. логико-математи-

ческое развитие понимается как позитивные изменения в познавательной сфере личности в созданных психолого-педагогических условиях [4; 5; 7].

Таким образом, современные условия должны способствовать логико-математическому развитию детей дошкольного возраста за счет активизации мыслительной деятельности, что позволит в свою очередь находить и осваивать способы самопознания детей дошкольного образовательного учреждения в окружающей среде. В свете современных требований изменился подход к математическому развитию у детей дошкольного возраста за счет ориентации личностных качеств ребёнка.

Логико-математическое развитие дошкольников понимается нами как специально организованный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности в результате развития математических представлений.

Информационные технологии, внедренные в дошкольное образование, дают возможность использования компьютерных игр в процессе логико-математического развития детей, которые способствует более успешному развитию. Ученые доказали, что использование игрового метода с применением ИКТ очень эффективно [6]. Это объясняется тем, что игра особенно полно и неожиданно может проявить способности человека, и особенно ребенка. Й. Хейзинга в своих работах писал, что культура человека зародилась и развивалась как игра [9]. Необходимо отметить, что использование такого инструмента, как флеш-игра в логико-математическом развитии детей, не изучено.

Мы предположили, что процесс логико-математического развития будет эффективным при следующих психолого-педагогических условиях:

- применение педагогического инструментария для реализации специально разработанной методики логико-математического развития детей посредством флеш-игр;
- координирование связи между дошкольной образовательной организацией и родителями воспитанников.

Выдвинутое предположение позволило нам провести экспериментальное исследование, состоящее из нескольких этапов.

Целью первого этапа является определение уровня логико-математического развития у детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе образовательного учреждения МБУ детский сад № 104 «Соловушка». В иссле-

довании приняли участие дети подготовительной группы в количестве 20 человек.

С этой целью нами были выделены показатели логико-математического развития детей старшего дошкольного возраста, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Показатели логико-математического развития детей старшего дошкольного возраста

Показатели	Диагностические задания
Умение проводить сравнение	Д/з 1. Логические задачи
Умение выделять существенные признаки предметов и явлений	Д/з 2. Что здесь лишнее
Умение проводить классификацию	Д/з 3. Диагностика уровня логического мышления
Умение обобщать	Д/з 4. Нахождения закономерностей Д/з 5. Пройди через лабиринт

Анализ проведенных диагностических заданий позволил условно выделить достаточный, близкий к достаточному, недостаточный уровни логико-математического развития детей старшего дошкольного возраста.

Недостаточный уровень (40 % детей, что составляет 8 испытуемых) – дети данного уровня характеризуются малым объемом знаний и умений в области выделения признаков предметов и явлений, их классификации и обобщения.

Близкий к достаточному уровень (40 % детей, что составляет 8 испытуемых) – дети данного уровня характеризуются низкой степенью самостоятельности и инициативности в процессе выполнения заданий, в процессе сравнения и выделения существенных признаков предметов и явлений присутствуют ошибки, классификация и обобщение объектов происходит на основе одного признака.

Достаточный уровень (20 % детей, что составляет 4 испытуемых) – для детей данного уровня характерна самостоятельность в процессе выполнения заданий, наличие умения сравнивать и выделять существенные признаки предметов и явлений, классифицировать и обобщать объекты по определенному признаку или основанию.

Таким образом, 80 % детей имеют недостаточный или близкий к достаточному уровень логико-математического развития.

С целью повышения уровня логико-математического развития детей старшего дошкольного возраста нами были разработаны методические рекомендации для воспитателей, пошаговая инструкция выполнения флеш-игр, цели, задачи, планируемые результаты, специфика работы с играми, которые в свою очередь помогут в координации деятельности на занятиях.

Действия, направленные на реализацию цели формирующей части эксперимента, включают в себя совместную работу с детьми, родителями и педагогами. Для взаимодействия с родителями был создан сетевой ресурс, на котором размещены рекомендации и инструкции по использованию флеш-игр, а также присутствует индивидуальный журнал успеваемости ребенка, динамика логико-математического развития.

Основные подходы логико-математического

развития основываются на наблюдении, сравнении и выявлении существенных признаков предметов и явлений, проведении классификаций, обобщений. На основе вышеперечисленных критериев был разработан комплекс флеш-игр, направленный на логико-математическое развитие, которое является целью формирующего эксперимента [8]. В таблице 2 представлен ограниченный вариант комплекса флеш-игр.

Таблица 2. Комплекс флеш-игр, направленный на формирование логико-математического развития детей старшего дошкольного возраста

Название игры	Цель	Планируемый результат	Описание игры
1. Морские жители	Сформировать умение выделять существенные признаки	Ребенок научится определять существенные признаки из предлагаемого материала	Головоломка интересна тем, что всего из 9 кусочков ребенок может получить большое количество различных фигур. На игровом поле расположен силуэт будущей фигуры, который нужно заполнить подходящими деталями
2. Подбери ключик	Сформировать умение классифицировать различные предметы по ключевым признакам и свойствам	У ребенка сформируются понятия о свойствах и классификации различных предметах	Ребенку требуется подобрать ключик, соответствующий классификации и описанию нужного предмета. На игровом поле расположены фигуры и соответствующие ключи. При подборе правильного ключа дверь открывается, если ребенок ошибается, программа запускается заново
3. Ассоциация	Сформировать умение обобщать предметы и понятия	Умение перехода от понятия, имеющего меньший объем, но большее содержание и меньшее содержание, но больший объем	Разнообразные предметы расположены на игровом поле. Задача ребенка найти сходство между предметами и соединить их попарно
4. Незнанные чудеса глубин	Сформировать способность к наблюдению	Ребенок с помощью наблюдения научится воспроизводить полученные данные	Ребенок наблюдает за ходом игры и интерпретирует полученные данные в ходе решения поставленной задачи

Данные игры проводились нами во второй половине дня по подгруппам. При создании комплекса мы учитывали интеграцию видов детской деятельности. Для нас важным было включение в его структуру познавательной-исследовательской, игровой, коммуникативной и др. видов деятельности. Большое внимание уделялось сотрудничеству между детьми, а также между детьми и педагогом.

В ходе дальнейшей работы данный комплекс будет апробирован и проверена его эффективность на логико-математическое развитие старших дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного

- го стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. № 1155 // Вестник образования России. 2014. № 20. С. 10–46.
2. Столяр А.А. Педагогика математики. Минск: «Вышэйшая школа», 1986. 414 с.
 3. Данилова В.В., Рихтерман Т.Д. Обучение математике в детском саду : учебник. М.: Академия, 2001.
 4. Абашина В.В. Профессиональная подготовка будущих педагогов к управлению математическим развитием детей дошкольного возраста: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Сургут, 1998. 184 с.
 5. Вейлер Н.Т., Еник О.А., Полянская Е.А., Мамонтова М.А. Информационные технологии в логико-математическом развитии старших дошкольников: учебно-методическое пособие. Тольятти: Кассандра, 2012. 92 с.
 6. Еник О.А., Вейлер Н.Т., Мамонтова М.А., Полянская Е.А. Применение интерактивного оборудования PROMETHEAN в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения // В мире научных открытий. 2013. № 11.8 (47). С. 193 – 199.
 7. Михайлова З.А., Носова Е.А., Столяр А.А., Полякова М.Н. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2008. 392 с.
 8. Морозова Г.В. Поисковые и исследовательские технологии. Режим доступа: <http://cito-web.yspu.org>.
 9. Хейзинга Й. Человек играющий. Опыт определения игрового элемента культуры. СПб: Издательство Ивана Лимбаха, 2011. 416 с.

THE INFLUENCE OF FLASH GAMES ON LOGICAL-MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN UNDER SCHOOL AGE

© 2016

E.S. Likhacheva, master
Togliatti State Universiti, Togliatti (Russia)

Keywords: logical and mathematical development; psychophysiological characteristics; flash games.

Abstract: The disclosed approach to the consideration logical and mathematical evolution of children in the high preschool age by means of Flash games.

УДК 373.2

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

© 2016

А.А. Ошкина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: педагогическое сопровождение; здоровьесберегающая компетентность; компетентность родителей; дошкольники с ОВЗ.

Аннотация: Изучено содержание и организация педагогического сопровождения формирования здоровьесберегающей компетентности родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Приоритетным направлением развития инклюзивной образовательной системы стало укрепление здоровья детей и формирование у них здорового образа жизни (ЗОЖ). Развитие детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) происходит на фоне уже выявленных расстройств здоровья и заболеваний, поэтому навыки здоровьесбережения являются для них особенно важными.

Известно, что здоровый образ жизни начинает формироваться у ребенка дошкольного возраста в семье. Поэтому роль и значение семьи, семейного воспитания в этом процессе трудно переоценить. Это обуславливает необходимость оказания помощи родителям.

Проблема оказания педагогической помощи семьям не является новой для специальной психологии и коррекционной педагогики. В исследованиях ряда авторов (О.В. Югова [1], Л.М. Зальцман [2], А.Н. Крушная [3], Н.Н. Павлова [4], М.А. Панкратова [5], Г.В. Сабитова [6], Е.А. Стребелева [7], Л.Ф. Хайртдинова [8], Л.С. Яговкина [9]) указывается, что одним из ведущих условий для воспитания ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья, является обязательное привлечение семьи к образовательному процессу и педагогическое содействие в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья. Отечественными авторами (И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюкова [10], М.С. Певзнер) неоднократно указывалось на необходимость научного изучения семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, и на разработку коррекционных мер, предназначенных для оказания им конкретной помощи.

Ряд ученых подчеркивают, что помощь семье может выступать в форме сопровождения (Л.Э. Левина [11], Л.М. Щипицына [12]). В педагогической литературе термин «сопровождение» рассматривается в зависимости от решаемых задач. Педагогическое сопровождение понимается как помощь субъекту в его личностном росте (О.В. Панова [13]).

Вслед за Е.И. Казаковой [14] мы считаем, что «сопровождение» необходимо рассматривать как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, в котором ответственность за свои действия несёт сам субъект. Исходным положением для формирования теории и практики сопровождения при этом стал системно-ориентационный подход, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций.

В рамках нашего исследования педагогическое сопровождение нацелено на формирование здоровьесберегающей компетентности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне определяется социальным заказом общества на включение родителей в образовательный процесс, направленный на формирование ЗОЖ у дошкольников.

Актуальность исследования на научно-теоретическом уровне базируется на теоретическом осмыслении технологии педагогического сопровождения с целью формирования здоровьесберегающей компетентности у родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Обращаясь к актуальности на научно-методическом уровне, следует отметить, что в настоящее время в практике работы дошкольных организаций недостаточно разработаны методические рекомендации по организации педагогического сопровождения формирования здоровьесберегающей компетентности у родителей.

Наряду с пониманием актуальности данного вопроса можно выделить ряд противоречий между:

возникшей необходимостью перехода семейного и общественного воспитания на новый уровень отношений, обусловленной принятием нового ФЭ «Об образовании в РФ», и существующими в ДОО традиционными подходами в работе с родителями;

необходимостью владения родителями дошкольников с ОВЗ здоровьесберегающей компетентностью и отсутствием разработанных путей, способов ее формирования;

необходимостью осуществления педагогического сопровождения родителей в вопросах воспитания культуры здоровья у детей с ограниченными возможностями здоровья и отсутствием соответствующих теоретических и практических разработок по организации данного процесса.

Указанные противоречия определили *проблему* исследования, которую можно сформулировать в форме вопроса: каковы возможности педагогического сопровождения в формировании здоровьесберегающей компетентности родителей дошкольников с ОВЗ.

Констатирующий эксперимент был направлен на выявление уровня здоровьесберегающей компетентности родителей и состояния сопровождения ее формирования в ДОО.

На данном этапе разработан критериально-диагностический инструментарий, представленный

критериями, показателями и диагностическими заданиями (таблица 1) [15].

Таблица 1. Диагностическая карта констатирующего эксперимента (выявление уровня здоровьесберегающей компетентности родителей)

Критерий	Показатели	Диагностические задания
Личностный	– наличие желания вести здоровый образ жизни; – наличие ценностного отношения к здоровью; – наличие представлений о способах ведения ЗОЖ; – владение способами ведения ЗОЖ; – стремление к саморазвитию как образцу для подражания для детей в ведении ЗОЖ; – желание сформировать здоровый образ жизни у детей	Психологический тест «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябло, В. Яствин). Экспресс-методика диагностики ценностного отношения к здоровью В.М. Кабаевой. Опросник «Мой образ жизни». М е т о д и к а «Самооценка готовности к саморазвитию» (К.М. Коджаспирова). Анкета 1. Воспитываем здорового ребенка
Когнитивный	– наличие представлений о содержании здорового образа жизни у дошкольников; – наличие представлений о путях формирования ЗОЖ у дошкольников	Анкета 2. Приобщаем ребенка к ЗОЖ
Поведенческий	– применение в семейном воспитании знаний о здоровом образе жизни дошкольников; – приобщение к здоровому образу жизни детей	Модифицированный скрининг-тест В.Г. Алямовской

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить три уровня сформированности здоровьесберегающей компетентности родителей: оптимальный, достаточный, допустимый.

Результаты исследования показали, что родители хорошо информированы в вопросах здорового образа жизни, но имеют низкую познавательную активность; у них сформировано эмоционально-ценностное отношение к здоровью, но это не находит отражение в практической деятельности. В то же время анализ сложившегося опыта взаимодействия с родителями образовательного учреждения свидетельствует о преобладании информирования и просвещения над всеми другими направлениями работы, мало учитываются запросы родителей и сложивший опыт семейного воспитания, а предлагаемые формы работы не позволяют реализовывать активно-деятельностную позицию родителя.

Полученные нами результаты констатирующего эксперимента подтвердили актуальность поставленной проблемы, позволили уточнить задачи формирующей работы. Целью формирующего этапа являлась разработка и экспериментальная проверка содержания и организации педагогического сопровождения формирования здоровьесберегающей компетентности родителей детей с ОВЗ.

Педагогическое сопровождение как деятельность, направленная на формирование здоровьесберегающей компетентности родителей, предполагало:

- формирование в совокупности всех компонентов здоровьесберегающей компетентности: личностного, когнитивного, практического;
- учет запросов и интересов родителей в сохранении и укреплении здоровья детей;
- осуществление дифференцированного подхода к родителям на основе уровня здоровьесберегающей компетентности и их готовности к сотрудничеству с образовательной организацией.

Мы определили алгоритм реализации педагогического сопровождения семьей, воспитывающей детей с ограниченными возможностями здоровья, на основе подхода Е.И. Казаковой:

- предварительный этап:
 - а) исследование семьи: изучение особенностей ее функционирования, выявление проблем в вопросах здоровьесбережения и скрытых ресурсов, изучение потребностей родителей и ребенка и готовности к сотрудничеству;
 - б) выделение тематического содержания педагогического сопровождения в соответствии с запросом родителей;
 - в) выбор форм взаимодействия на основе готовности родителей к активному взаимодействию;
- основной этап:
 - а) установление контакта, работа на преодоление реакций психологических защит, мотивирование на сотрудничество;
 - б) реализация содержания через информационный поиск совместно с родителями методов для решения проблем в вопросах здоровьесбережения; помощь родителям в определении вариантов решения проблемы и выбора наиболее целесообразного пути ее решения;
 - в) оказание первичной помощи сопровождаемому на этапе реализации плана решения: работа, направленная на активизацию социальной позиции родителей;
 - рефлексивный этап: анализ эффективности достигнутых результатов.

Содержание педагогического сопровождения было определено в соответствии с запросами родителей. Каждая семья, воспитывающая ребенка с особыми возможностями здоровья, имеет различные проблемные зоны, обусловленные особенностями развития ребенка и сложившимся опытом семейного воспитания. Поэтому были изучены запросы родителей, выявлены интересующие их проблемы здоровьесбережения, что позволило охарактеризовать их образовательные потребности.

В результате определены общие проблемы, которые легли в основу планирования по темам.

Каждая тема нами рассматривалась как ориентационное поле развития компетентности родителя, а ее планирование осуществлялось дифференцировано с учетом его уровня развития здоровьесберегающей компетентности родителей.

Мы исходили из того, что построение субъектно-субъектных отношений с родителями в процессе педагогического сопровождения предполагает готовность двух сторон одинаково активно и согласовано взаимодействовать. Понятие «готов-

ность» мы рассматривали как активно-действенное состояние личности, установку на определенное поведение, выступающее условием успешного выполнения любой деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко). Готовыми к взаимодействию были определены опрошенные, считающие сотрудничество полезным и перспективным, но имеющие различную степень согласия с его формой и содержанием.

С другой стороны, в зависимости от уровня здоровьесберегающей компетентности родители имеют различные образовательные потребности.

Мы соотнесли степень готовности родителей к взаимодействию и уровень развития здоровьесберегающей компетентности и объединили родителей в три группы:

группа А – родители с оптимальным уровнем развития компетентности в вопросах здоровьесбережения дошкольников и не стремящихся к сотрудничеству с ДОО;

группа Б – родители, имеющие различный уровень развития компетентности и готовые к взаимодействию с педагогами;

группа В – родители, не готовые к сотрудничеству и имеющие допустимый уровень развития компетентности.

В соответствии с характеристикой каждой из групп были подобраны наиболее эффективные формы взаимодействия. При выборе форм нами учитывалась необходимость обеспечения здоровьесберегающего субъектного опыта сопровождаемого, что обосновало использование интерактивных технологий. Данные технологии позволили реализовать родителям свою активность, выстраивать взаимодействие на основе своих жизненных ценностей и опыта. Такие приемы и методы работы как решение проблемных педагогических задач, дискуссии, игровое моделирование проблемных ситуаций были включены в различные формы организации взаимодействия (круглые столы, педагогические чтения, ринги и пр.).

В результате было выделено три направления работы.

Для родителей группы А в планировании были предусмотрены пассивные формы взаимодействия:

- детско-родительские проекты, выставки, фотовыставки, направленные на развитие личностного компонента;

- картотеки как формы развития практических умений;

- формы информирования, такие как библиотеки, фотовыставки.

Для родителей группы Б были запланированы активные формы:

- развития личностного компонента: родительские ринги, родительские встречи, круглые столы, дискуссии;

- информирования: родительские чтения, стенд-дискуссия;

- развития практических умений: практикумы, тренинги, игровое проектирование проблемных ситуаций, анализ педагогических ситуаций.

Родителям группы В были подобраны пассивные формы сотрудничества:

- развития личностного компонента: детско-родительские проекты, выставки, фотовыставки;

- информирования: библиотеки, фотовыставки;
- развития практических умений: картотеки, посещение детских мероприятий, игротеки.

В соответствии с выдвинутой гипотезой педагогическое сопровождение охватывает формирование всех компонентов здоровьесберегающей компетентности (когнитивный, поведенческий, личностный) и осуществляется на информационном, практическом и личностном уровнях. Так, технологичность педагогического сопровождения родителей в рамках одной темы можно представить следующим образом.

Предварительный этап на практическом уровне представлял конкретизацию запроса родителей, уточнение проблемных зон и выявление передового опыта семейного воспитания; на информационном уровне включал информирование, анонсирование дальнейшей работы; на личностном уровне осуществляется мотивирование родителей: привлечение внимания родителей к проблемным зонам; проводится рефлексия сложившегося опыта семейного воспитания, родители знакомятся со способами выявления отклонений.

На основном этапе в процессе информационного поиска методов для решения проблем в вопросах здоровьесбережения расширяются представления родителей о факторах, влияющих на здоровье; в ходе определения вариантов решения проблемы обогащается опыт семейного воспитания приемами и упражнениями здоровьесберегающего характера, что составляет соответственно информационный и практический уровни; оказывается первичная помощь родителям на этапе реализации плана решения, что обеспечивает на личностном уровне осознание важности и необходимости здоровьесберегающей деятельности и определяет критерии оценки результата.

Рефлексивный этап обеспечивает оценку личностного компонента: готовность к самостоятельному осуществлению здоровьесберегающей деятельности и удовлетворенность ее результатами; на информационном уровне родителями составляются инструкции и рекомендации по ее осуществлению; оценивается повышение интенсивности данной деятельности на практике.

В результате проведенной работы отмечена положительная динамика изменения личностного критерия в эмоциональной и поведенческой составляющей отношения к ЗОЖ. Что обеспечило повышение познавательной активности и практической направленности на здоровьесберегающую деятельность. Увеличилась на 10 % доля родителей, демонстрирующих оптимальный уровень сформированности личностного компонента, развитый когнитивный компонент; и не значительно ниже показатели по поведенческому компоненту, но находятся в пределах достаточного уровня. Отмечается незначительная, в количественном выражении, динамика достаточного и допустимого уровней. Однако не удалось полностью преодолеть отставание практического компонента от когнитивного.

В процессе исследования выявлено и доказано, что педагогическое сопровождение как деятельность, направленная на создание условий для развития здоровьесберегающей компетентности

родителей, предполагает формирование в совокупности следующих компонентов здоровьесберегающей компетентности: личностного, когнитивного, практического; учет запросов и интересов родителей в сохранении и укреплении здоровья детей; осуществление дифференцированного подхода к родителям на основе уровня здоровьесберегающей компетентности и их готовности к сотрудничеству с образовательной организацией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Югова О.В. Изучение запроса родителей в коррекционно-педагогической поддержке детей раннего и дошкольного возраста с отклонениями в развитии // Специальное образование: традиции и инновации. Матер. Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 10–11 апр. 2008 г. Минск : БГПУ, 2008. С. 343–346.
2. Зальцман Л.М. Работа с родителями детей, имеющих нарушение зрения и интеллекта // Дефектология. 2006. № 2. С. 31–35.
3. Крушная Н.А. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития // Человеческий фактор : Социальный психолог. Ярославль, 2010. С. 118–124.
4. Крушная Н.А. Влияние семьи и детско-родительских отношений на развитие детей с ЗПР // Материалы конференции по итогам научно-исследовательских работ профессоров, преподавателей, научных сотрудников и аспирантов ЧГПУ за 2005 год. Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2006. С. 83–86.
5. Павлова Н.Н. Повышение педагогической компетентности родителей, воспитывающих ребенка раннего возраста с органическим поражением ЦНС развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 3. С. 42–47.
6. Панкратова М.А., Андреева С.А. Социально-психологический патронаж семей, воспитывающих детей с нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 2. С. 52–55.
7. Сабитова Г.В. Социально-педагогическая поддержка семей с детьми : методологические подходы и характеристики // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2008. Вып. 1. С. 69–75.
8. Стребелева Е.А., Закрепина А.В. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Дефектология. – 2005. № 1. С. 3–10.
9. Хайртдинова Л.Ф. О работе с родителями в специальном (коррекционном) дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушениями интеллекта // Дефектология. 2005. № 1. С. 11–15.
10. Яговкина Л.С. Исследование формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Выпуск № 3. Том 15. 2009.
11. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Воспитание детей с отклонениями в развитии. М. : ВЛАДОС, 2004. С. 408.
12. Левина Л.Э. Педагогическое сопровождение семейного воспитания в контексте дошкольного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 9. С. 71–75. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95031.htm>.
13. Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. СПб.: Речь, 2003. 240 с.
14. Панова О.В. Педагогическое сопровождение семейной социализации детей группы риска // Семья в России. 2009. № 1. С. 34–40.
15. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. СПб., 1998.
16. Ошкина А.А. Формирование основ здорового образа жизни у старших дошкольников: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. СПб., 2009.

PEDAGOGICAL ASSISTANCE OF PARENTS' HEALTH-COMPETENCE FORMATION AMONG PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES

© 2016

A.A. Oshkina, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
assistant professor of chair Preschool pedagogy and psychology
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: pedagogical assistance; health-preserving competence; parents' competence; preschoolers with disabilities.

Abstract: We have studied the content and organization of pedagogical assistance of parents' health competence formation among preschoolers with disabilities.

УДК 373.1

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ

© 2016

Ю.О. Панкова, магистрант

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: здоровый образ жизни; организационно-педагогические условия; здоровье; ценностная ориентация; здоровьесберегающая среда.

Аннотация: В данной статье рассматриваются ключевые организационно-педагогические условия проектирования здоровьесберегающей системы образовательного учреждения, обеспечивающие формирование ценностной ориентации учащихся на здоровый образ жизни.

В настоящее время проблема воспитания и формирования подрастающего поколения на здоровый образ жизни стоит особенно остро в связи с тем, что в условиях интенсивной модернизации сферы образования все большую актуальность приобретает состояние здоровья учащихся. В обязанности участников образовательного процесса входит обеспечение благоприятных условий для формирования личности обучающегося и приобщения его к соблюдению валеологических принципов и правил.

Формирование личности учащегося невозможно представить обособленно от воздействия общества. По мнению ученых, воспитание учащихся осуществляется не только благодаря приложенным силам учителей, но в ведущей мере обусловлено совокупностью экономических, политических условий, социально-психологической обстановкой и иными факторами пространственно-временного окружения [1].

К организационно-педагогическим условиям формирования ценностного отношения учащихся к здоровью в образовательном учреждении можно отнести следующие:

- воздействие на эмоционально-ценностную сферу старших подростков;
- максимальная концентрация усилий на развитии массово-культурных и оздоровительных мероприятий в образовательном учреждении и спортивной инфраструктуры;
- создание доверительной атмосферы в отношениях между школьниками и учителями;
- индивидуальный подход к каждому учащемуся, учет его черт характера, личностных особенностей, семейной обстановки;
- направление усилий на перевод сведений о правилах и принципах здорового образа жизни на деятельностный и поведенческий уровни;
- использование нетрадиционных методов работы со старшими подростками в направлении повышения внимания к сфере здоровья, развитие творческого потенциала учащихся [2, с. 92].

Под здоровьесберегающей средой понимается окружающая и социальная среда, способствующая достижению полноценного формирования гармоничной личности, обеспечивающая поддержание эмоционального, психологического, физического благополучия учащихся, их успешную социализацию.

В.И. Андреев отмечает, что «образовательное пространство – это педагогически целесообразно организованная среда», которая окружает людей и оказывает положительное воздействие на развитие

личности [3, с. 4]. Поэтому формирование валеологической образовательной среды образовательного учреждения целесообразно отнести к ключевому организационно-педагогическому условию создания ценностного отношения учащихся к здоровому образу жизни.

Здоровьесберегающая деятельность в среднем образовательном учреждении включает в себя следующие блоки: 1) валеологическое просвещение учащихся; 2) социальное и психологическое консультирование; 3) разнообразные программы по повышению физической активности; 4) медицинское обслуживание; 5) питание в школьной столовой; 5) привлечение внимания родителей к состоянию здоровья детей; 6) повышение квалификации учителей.

Учителя-предметники должны проводить тематические занятия по пропаганде здорового образа жизни в рамках изучения отдельных дисциплин, проводить классные часы и беседы о негативном влиянии курения, алкоголизма, наркомании на организм человека. Необходимо также постоянное методическое обеспечение просветительской антинаркотической деятельности через организацию внутришкольных учебных семинаров. При этом старшим подросткам должны не навязываться валеологические нормы и правила, а создаваться условия, при которых они сами будут делать собственный выбор в пользу здорового образа жизни.

Психологами среднего образовательного учреждения совместно с социальными педагогами должны проводиться мониторинги в целях отслеживания физического развития учащихся и их психического состояния.

Нельзя не согласиться с мнением А.А. Передельского, что физическое воспитание учащихся является неотъемлемым условием формирования ценностной ориентации старших подростков на здоровый образ жизни [4, с. 88].

Нами был проведен опрос учащихся старших классов МБУ «Школы № 79» г. Тольятти по поводу их интереса к физкультурно-оздоровительной деятельности. Из результатов анкетирования следовало, что 69,3 % школьников придерживаются мнения, что занятия спортом – неотъемлемый компонент общего развития личности.

Для выявления методов повышения интереса учащихся к оздоровительно-спортивным занятиям в опрос были включены вопросы по интересующим старших подростков формам проведения занятий и факторам, способствующим проявлению

активности. Для 39,52 % старших подростков ключевым побуждающим мотивом к занятию физическими упражнениями является стремление к подтянутой фигуре и красивой манере движений.

Это обстоятельство учителям образовательного учреждения следует принять во внимание и использовать его для повышения активности учащихся в области физического развития. Целесообразным является включение в тематический план по физической культуре упражнений, имеющих личностный интерес для старших подростков: представителям мужского пола можно предложить выполнение комплексов упражнений для набора мышечной массы и развития выносливости и силы, женского пола – для коррекции фигуры и осанки. При работе со старшими подростками необходимо придерживаться индивидуальной траектории, предоставляя учащимся возможность самостоятельного выбора комплексов упражнений, способствующих удовлетворению их потребностей [5, с. 267]. Актуальным является также включение в урочную и внеурочную деятельность мероприятий для сведения к минимуму негативных факторов, снижающих уровень мотивации к занятиям физической культурой (проведение классных часов и культурных мероприятий, сплочающих учебный коллектив; психологические тренинги, направленные на преодоление страхов и комплексов и пр.).

Ведущими задачами медицинского обслуживания в среднем образовательном учреждении являются организация санитарно-гигиенических и профилактических мероприятий, а также лечебных, направленных на укрепление здоровья учащихся. Медицинский персонал должен: 1) своевременно проводить медицинские осмотры и давать заключение о состоянии здоровья учащихся; 2) анализировать данные медицинских осмотров учащихся и разрабатывать план действий, направленных на улучшение их состояния здоровья; 3) организовывать мероприятия по профилактике травматизма; 4) проводить санитарно-просветительскую деятельность среди школьников, их родителей и педагогического персонала; 5) организовывать контроль за уровнем физической активности школьников, учебным режимом, питанием в школьной столовой; 6) проводить амбулаторный прием в учебном учреждении и осуществлять медицинскую помощь заболевшим.

Ведущее место в сохранении здоровья учащихся отводится организации режима питания. Медицинский персонал обязан осуществлять контроль за качеством продуктов питания, сроками и условиями их хранения, соблюдением оптимальных интервалов между приемами пищи. Нами был проведен опрос учащихся 10–11 классов относительно их организации питания. По мнению школьников, имеет место недостаток употребления растительной пищи (3,71 баллов в 10 классе и 3,63 баллов в 11 классе), однообразность еды (3,71 и 3,69 баллов соответственно).

Как отмечает А.М. Митяева, очень важно сформировать у родителей учащихся осознание важности сотрудничества школы и семьи в

воспитании у старших подростков культуры здоровья и установки на здоровый образ жизни [2, с. 153]. Активное привлечение усилий родственников к разнообразным оздоровительно-культурным мероприятиям позволят интегрировать интересы семьи и педагогических работников.

К ключевому организационно-педагогическому условию проектирования здоровьесберегающей системы целесообразно отнести повышение квалификации учителей в области формирования ценностного отношения старших подростков к здоровью, поскольку для многих учителей задачи валеологического просвещения учащихся и повышения их интереса к здоровому образу жизни являются второстепенными по сравнению с общими учебно-образовательными функциями.

Целью разработки и реализации программы повышения квалификации учителей является формирование профессиональной компетентности педагогических работников в области сохранения и укрепления здоровья и использования методов, повышающих уровень мотивации старших подростков к ведению здорового образа жизни.

Здоровьесберегающая компетентность учителя – это профессионально значимая, интегральная характеристика личности, которая проявляется в применении навыков организации учебно-воспитательной деятельности в формирующем, сохраняющем и укрепляющем здоровье аспектах, интеграции знаний о факторах и компонентах здоровья и опыта по его сбережению [6, с. 95].

Данная программа должна способствовать в первую очередь осознанию первыми субъектами образовательного процесса значимости жизненной ценности «здоровье», а с другой стороны – передаче своего понимания и опыта в области здоровьесберегающей деятельности своим подопечным.

Таким образом, для того чтобы образовательная деятельность являлась эффективным орудием воспитания у учащихся эмоционально-ценностного отношения к здоровью, она должна быть педагогически контролируемой и специально организованной процедурой. При этом она должна обеспечивать совокупность организационно-преподавательских требований, затрагивающих формирование методов и средств работы учителей по валеологизации процесса обучения; общественно-психических, содействующих комфортному состоянию школьников в образовательном учреждении и индивидуальных требований, направленных на интенсивное содействие в закреплении на практике приобретенных навыков укрепления здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Руденко И.В. Воспитание детей и молодежи в изменяющемся мире: сборник статей. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2013. 276 с.
2. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 192 с.
3. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр

- инновационных технологий, 2000. 608 с.
4. Передельский А.А. Физическая культура и спорт в муниципальном образовании: монография. Физическая культура, 2008. 128 с.
5. Осипов А.Н. Повышение уровня мотивации обучающихся к здоровому образу жизни // Вектор науки ТГУ. Тольятти: Изд-во ТГУ. 2014. № 3 (29). С. 265–268.
6. Бурханов А.И., Хорошева Т.А., Кропотова Г.А. Формирование здорового образа жизни: монография. Тольятти: Изд-во ТГУ. 2012. 264 с.
5. Осипов А.Н. Повышение уровня мотивации обучающихся к здоровому образу жизни // Вектор

**ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR
THE SUCCESSFUL FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS
OF THE SENIOR TEENAGERS FOR A HEALTHY LIFESTYLE**

© 2016

Y.O. Pankova, graduate student
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: healthy lifestyle; organizational and pedagogical conditions; health; value orientation; nurturing environment.

Abstract: This article discusses key organizational and pedagogical conditions of designing the health care system, educational institutions, ensuring the formation of value orientations of students on a healthy lifestyle.

УДК 373

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ И МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ

© 2016

Е.В. Сивенкова, воспитатель высшей категории

Н.А. Ульянова, воспитатель

Т.А. Хамзаева, музыкальный руководитель

МБУ детский сад № 84 «Пингвин», Тольятти (Россия)

Ключевые слова: детское художественное творчество; творческие способности дошкольников; развитие воображения детей дошкольного возраста.

Аннотация: В статье анализируется процесс развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной и музыкальной деятельности, а также представлены результаты диагностики детей двух групп: экспериментальной и контрольной. Результаты диагностики экспериментальной группы в констатирующем эксперименте значительно отличались по всем показателям. Благодаря созданным условиям для развития творческого воображения у детей экспериментальной группы лучше сформировались способность оригинально мыслить, решать логические задачи, расширять границы детского познания, и как результат – оптимизировать процесс всестороннего развития личности ребёнка.

В связи с введением ФГОС ДО одной из задач познавательного развития детей является формирование общей культуры воспитанников, развитие их нравственных, интеллектуальных, эстетических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности, развитие воображения дошкольников является одним из приоритетных направлений в работе педагогов ДОУ. Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. В связи с этим перед образовательной системой встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения [1].

Творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое. «Художественное творчество детей дошкольного возраста – это создание ребёнком значимого, прежде всего для него, субъективно нового продукта (рисунок, лепка; рассказ, танец, песенка, игра) ...» Творчество и есть сам процесс создания образов и поиск способов, путей решения задачи. [2, с. 9]

«Творчество есть необходимое условие существования и всё, что выходит за пределы рутины и в чём заключена хоть *йота* нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека. Если так понимать творчество, то легко заметить, что творческие процессы обнаруживаются во всей силе уже в самом раннем возрасте» [3, с. 7].

В процессе творческой деятельности изменяется и сам человек – формы и способы его мышления, личностные качества, – он становится творческой личностью.

Так как творческие процессы обнаруживаются во всей своей силе уже в самом раннем детстве, нам стало интересно посмотреть, а как же проявляется творческая деятельность детей, в каких видах занятий детское творчество выражено больше всего. Как влияет на развитие творческих и художественных способностей детей изобразительная и музыкальная деятельность.

У детей дошкольного возраста особенно инте-

ресно проследить, как идет развитие творческих способностей, какие они имеют особенности, отличительные черты от творчества взрослых. Это один из очень важных вопросов детской психологии и педагогики.

Наша работа посвящена одной из актуальных в настоящее время проблем – проблеме детского художественного творчества. Несмотря на то что творчество является одним из важных условий формирования личности, методических работ, посвященных этой теме, не так много.

За последнее время намечилось значительное возрастание интереса к проблеме детского творчества. Это объясняется тем, что в дошкольном и младшем школьном возрасте у ребенка необходимо развивать воображение и мышление. Однако в детских садах, в школах и в семьях этому не уделяется достаточного внимания.

Актуальность данной работы продиктована важностью определения условий для оптимального развития творческих и художественных способностей детей дошкольного возраста.

В нашем детском саду мы предлагаем нетрадиционные формы проведения занятий с учетом индивидуальных особенностей ребенка, многообразие технических приемов и средств изобразительной и музыкальной деятельности.

Углубленно работая по развитию творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, нам было интересно узнать, как влияет изобразительная и музыкальная деятельности на развитие воображения и творчества.

Наша работа заключалась в предположении, что специально созданные условия организации изобразительной и музыкальной деятельности влияют на развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Целью нашего исследования является изучение влияния изобразительной и музыкальной деятельности на развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

1) анализ психолого-педагогической литерату-

ры по проблеме исследования;

2) определение основных условий в организации изобразительной и музыкальной деятельности, влияющих на развитие творческих способностей детей 6–7 лет.

3) сравнительный анализ эффективности различных подходов в организации изобразительной и музыкальной деятельности для формирования творческих способностей детей старшего дошкольного возраста;

4) изучение влияния занятий изобразительной и музыкальной деятельностью на формирование личностных новообразований у дошкольников через развитие их творческих способностей.

Теоретической основой исследования является работа Ю. Полуянова, изучающая детский рисунок и его влияние на общее и художественное развитие детей, а также исследования Е.Л. Яковлевой и В.П. Зинченко о развитии творческого потенциала личности и О.М. Дьяченко, занимающейся развитием воображения.

Методы и методики

1. Наблюдение за детьми в процессе занятий.

2. Диагностика уровня развития творческих способностей.

Сокращенный вариант (изобразительной (фигурной) батареи) теста креативности П. Торренса – задание «Закончи рисунок» [4].

3. Диагностика уровня художественных способностей детей.

Методика «Композиция» Ю. Полуянова [5].

4. Модифицированный вариант методики выявления самооценки и уровня притязаний дошкольников «Лесенка».

Исследование проводилось в МДОУ № 84 «Пингвин» с детьми дошкольного возраста 6–7 лет в подготовительной группе. В данном эксперименте участвовало 32 человека, из них 13 мальчиков и 19 девочек.

В качестве контрольной группы в эксперименте участвовали две подготовительные группы детей МДОУ № 76 «Куколка» в количестве 32 человек, из них 15 мальчиков и 17 девочек.

Результаты констатирующего эксперимента, который проводился в экспериментальной и контрольной группах, обнаружили достаточно низкий уровень развития творческого воображения в обеих группах: работы детей были шаблонными, неоригинальными, дети использовали мало деталей в рисунках (см. таблицу 1).

Таблица 1. Среднее значение результатов по тесту П. Торренса у детей 6–7 лет (констатирующий эксперимент)

Показ. творч. среднее знач.	Оригинальность	Разработанность	Беглость	Гибкость
Экспериментальная группа	33	31,3	5,5	5,8
Контрольная группа	32,2	30	5,3	4,9

Почему при анализе рисунков детей большую роль отводят именно показатели оригинальности и разработанности? Потому что именно эти показате-

тели наибольшим образом связаны с таким понятием, как креативность. Беглость и гибкость также являются показателями креативности. Но эти показатели более тесно связаны с познавательным развитием ребенка, с его интеллектуальным уровнем. Оригинальность и разработанность, конечно, тоже включают значительный элемент интеллектуальности, но не это в них главное [6].

Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод, что творческая оригинальность, беглость, гибкость мышления и разработанность у детей 6–7 лет экспериментальной и контрольной групп находятся на одном уровне развития.

Формирующий эксперимент продолжался 6 месяцев. В его задачи входило формирование у детей следующих компетенций:

- создание целостного образа предмета из отдельных деталей на основе наглядных моделей (что необходимо для разрушения шаблонов графических построений);
- создание образа предмета на основе его схематического изображения (в целях развития целенаправленности воображения, устойчивости замысла ребенка);
- воображение сказочных ситуаций с последующим их рисуночным изображением (что целесообразно для обучения ребенка комбинированию своих впечатлений, поиску вариативных решений, широкому использованию своего опыта);
- создание комплексных образов на основе заданных условий;
- способность находить нетрадиционные способы решения проблемы;
- способность варьировать образами, основываясь на восприятии схематических изображений отдельных частей предмета (что необходимо для создания нового, оригинального и придумывания разных вариантов одной и той же темы);
- способность к свободному формированию наглядных форм;
- способность к реализации замысла и доведению его до стадии конечного продукта;
- способность применять «опредмечивающий» образ, а затем образ, построенный способом «включения»;
- умение широко использовать контекст слова и гибко переходить от одного контекста к другому.

Работа велась по примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, а также использовались как дополнение парциальная программа Г.В. Васильевой «Развитие творчества и художественных способностей детей дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности» и собственные наблюдения за детьми во время игр и занятий [7; 8].

И оказалось, что дети, чья степень оригинальности и разработанности в рисунках выше, и в других видах деятельности ведут себя более активно, чем другие дети – с более низкими показателями. Они проявляют больше инициативы, изобретательности. Они более находчивы в каких-либо проблем-

ных ситуациях. Даже в общении как со сверстниками, так и с взрослыми, они более любознательны. Задают вопросы, чем-либо интересуются, свою работу стараются доделать до конца, выполняют ее аккуратно.

Также из беседы с воспитателями удалось выяснить, что дети с низкими результатами по всем шкалам из неблагополучных семей, что родители этим детям уделяют мало внимания, плохо с ними занимаются.

Чтобы развить творческие способности ребенка, помощь и активное участие взрослого – необходимое условие. Развивать у ребенка чувство прекрасного, ходить с ним в театр, на выставки, читать, показывать различные иллюстрации – все это развивает эстетическую сферу у ребенка, а она в свою очередь захватывает и чувства, и интеллект, и активность. Познавательная активность ребенка увеличивается, развиваются познавательные процессы. В связи с этим представлена краткая описательная характеристика с высокими показателями творческой одаренности и низкими показателями.

Краткая характеристика детей с высокими показателями творческой одаренности

Настя С. (6 лет)

Девочка спокойная. Любит рассуждать, задавать вопросы. Много рассказывает о том, чем занимается с ней дома мама. Задания делает медленно, долго думает, но выполняет их правильно. Если ей сказать, что она ошиблась, то будет искать свою ошибку и, когда найдет, очень радуется. Любимое занятие – рисование.

Илья Б. (6,5 лет)

Илья очень трудолюбивый и старательный мальчик. При ответах на занятиях долго думает, а затем правильно отвечает. На занятиях активен. Высказывает интересные мысли, хотя иногда они бывают и неправильные. Задумчивый. На прогулках очень любит смотреть на небо, на облака.

Данила З. (7 лет)

Мальчик очень любит работать самостоятельно. В играх, занятиях большой активности не проявляет, но на просьбу взрослого что-либо сделать, отвечает охотно. Любит математику. Предпочитает играть в основном один. Любит спокойные игры.

Краткая характеристика детей с низкими показателями творческой одаренности

Леша З. (7 лет)

У Алексея, по его словам, любимое занятие – бороться с мальчиками. Мальчик не может усидеть на одном месте, от выполнения заданий не отказывается, но выполняет без желания, говорит, что не интересно. Во время занятий отвлекается, не внимателен.

Ира А. (6,5 лет)

Ирина чаще всего бывает активна в играх, но на занятиях на вопросы отвечает очень редко. Делает все медленно, говорит, что ей неохота заниматься.

Таня М. (6,7 лет)

С заданиями пытается справляться побыстрее, долго не думает, ответы дает часто совсем не такие, какой задался вопрос. Девочка очень суетлива, легко отвлекается на любой шум, звук.

Для развития творческой одаренности детей экспериментальной группы были созданы необходимые условия в специально оборудованном по-

мещении (в виде художественной микростудии) с полным комплектом необходимого дидактического материала. Помещение оформлено соответствующим образом, чтобы дети чувствовали себя в созданных условиях радостно и непринужденно, чтобы обстановка помогала им избавиться от отрицательных эмоций, вызывала желание выразить свои чувства и мысли в любимых занятиях рисованием, лепкой, конструированием. «Среда развития» – это определенным образом организованное жизненное пространство ребенка, которое оптимально соответствует его развитию, внутреннему миру (желаниям, потребностям, интересам) и собственной личностной активностью [9, с. 7].

Принцип нетрадиционной формы проведения занятий включал в себя различные формы организации, которые способствуют раскрепощению внутреннего состояния, позволяют свободнее располагаться в удобных местах: за столом, за мольбертом, на полу и т. д.

Занятия включали в себя несколько взаимосвязанных частей. Порядок их зависел от выработанной темы, характера занятия, настроения детей и наличия материала.

На каждом занятии использовались разнообразные художественные материалы, музыкальные произведения, соответствующие настроению, стилю, дополнительные детали, разная техника выполнения работы. На занятиях включались различные виды детского художественного творчества: музыкальное движение (пантомима, хореография), лепка, аппликация.

Для накопления необходимых впечатлений, эмоций, чувств важно было заполнить всю деятельность детей так, чтобы на протяжении всего дня дети могли черпать что-то новое, открывать неизвестное или наблюдать, сравнивать, слушать музыкальные произведения, рассматривать иллюстрации, петь, двигаться, упражняться в технике рисования на других занятиях, а также в играх и самостоятельной деятельности [10].

Каждая выбранная тема занятия предлагала объемную предварительную работу, которая включалась во все виды деятельности детей.

Мы регулярно проводили методическую работу с воспитателями и добивалась обратной связи.

Необходимо было знакомить воспитателей с новыми интересными приемами предварительной работы и произведениями искусств, их особенностями и методами преподнесения их детям. Воспитатели добросовестно, с энтузиазмом принимали участие в творческой деятельности детей, помогали им в накоплении впечатлений, в развитии технических навыков, в создании положительных эмоций. Родителям предлагалась постоянная информация о результатах детского творчества (выставки, посещение занятий, участие в городских конкурсах), давались рекомендации по организации детского творчества дома, по использованию дидактического материала в играх, развивающих воображение [11].

Анализ поведения детей на занятиях формирующего эксперимента и их ответов показал, что, несмотря на некоторые трудности, которые дети испытывали при выполнении тех или иных заданий, к концу обучения они научились использовать

операции замещения, наглядные модели, которые помогали им составлять, развернутый и композиционно связный рассказ. Они вводили больше деталей, дополнительных персонажей в свои изображения и свои рассказы по ним.

Однако самые первые изменения обнаружили уже в самом принятии задачи. Не было ни одного ребенка, отказывающегося выполнять задание. Дети с самого начала легко принимали задание на воображение. Резко увеличилось количество рисунков, построенных способом «включения» [12].

Детские работы по изобразительной деятельности стали более оригинальными. Дети стали достаточно эмоционально реагировать на музыкальные произведения, речь стала более выразительна. Дети научились быстро и самостоятельно комбинировать свои впечатления, создавать новые произведения, находить вариативные решения при выполнении старых заданий, широко использовать свой прошлый опыт [13].

У детей сформировалась способность правильно видеть, воспринимать мир в разных формах. Дети научились «замысливать», то есть представлять будущее творение.

И. Сакулина по этому поводу пишет: «Замысливать», значит – «воображать». Работы детей получались высокого уровня, разнообразными и неординарными.

Положительным моментом таких занятий было то, что они проводились всегда в игровой форме, включали в себя различные виды деятельности, путешествовали со сказочными героями (Незнайка, Карандаш, Петрушка, Клякса и т. д.), получали новые знания, умения, навыки.

В задания вносились соревновательные моменты: кто нарисует интереснее, оригинальнее и т. д. Вот несколько структурных вариантов занятий.

1 вариант:

- а) слушание музыки;
- б) «живые скульптуры» (пантомима);
- в) лепка (скульптура малых форм);
- г) выставка скульптурных композиций (с комментариями «экскурсовода»).

2 вариант:

- а) «волшебный сон» (слушание музыки с закрытыми глазами);
- б) рисование увиденного «во сне»;
- в) «пробуждение» и рассказывание «снов» по рисунку.

3 вариант:

- а) приглашение на «телепередачу»;
- б) слушание музыки;
- в) рисование (отклик на увиденное);
- г) пересылка рисунков на «телестудию» на «Выставку Буратино».

4 вариант:

- а) рассматривание иллюстраций к книге, обмен впечатлениями, попытки изобразить героев с помощью позы, мимики, жестов;
- б) слушание музыки;
- в) рисование, лепка;
- г) составление рассказов на основе рисунка.

5 вариант:

- а) разучивание песен;
- б) «рисование песни»;
- в) «выкладывание» песни с помощью рисунков;

г) пение «по картинкам».

На занятиях по развитию воображения всегда учитывается эмоционально-психологическое состояние детей. Настроение ребенка влияет определенным образом на содержание его работ, выбранная тема должна соответствовать настроению детей. Для этого необходимо нужное настроение создать. Если не получается, значит, надо заменить тему такой, которая соответствует данному настроению, либо предложить детям изобразить их настроение (в цвете, графике, как-то иначе).

Разнообразные частные примеры и задания открыли большую возможность для развития творческой одаренности и креативность детей 5–7 лет [14].

Сравнение показателей оригинальности, разработанности, беглости, гибкости и средних значений результатов по тесту в контрольном эксперименте детей 6–7 лет экспериментальной и контрольной групп позволяет выявить значительный результат и высокие показатели по всем шкалам в экспериментальной группе (см. таблицу 2). Дети экспериментальной группы более наблюдательны, обладают хорошей памятью, проявляют выразительную и разностороннюю любознательность. Они используют богатый словарный запас. Они испытывают интерес к множеству различных вещей. Изобретательны в творческой деятельности, в играх. Проявляют большой интерес к визуальной информации.

Таблица 2. Среднее значение результатов по тесту П. Торренса у детей 6–7 лет (контрольный эксперимент)

Показ. творч. среднее знач.	Оригинальность	Разработанность	Беглость	Гибкость
Экспериментальная группа	57,7	56,7	9,9	8,5
Контрольная группа	39,2	51,9	8,4	7,5

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, мы познакомились с самыми общими аспектами развития воображения детей. Мы увидели, как важна эта функция для общего развития ребенка, для становления его личности, для формирования жизненного опыта. В силу важности и значимости воображения для ребенка необходимо всячески помогать его развитию и одновременно использовать его для оптимизации учебной деятельности.

Формирование воображения в раннем возрасте происходит как изменение природной активности ребенка в активность преобразующую. Решающим фактором при этом является потребность в новых впечатлениях и общение со взрослым, открывающим способы получения впечатлений.

Развитие воображения не является результатом прямого обучения. Оно обусловлено растущей преобразующей активностью ребенка и механизмами саморазвития воображения: противоположной на-

правленностью варьирования и моделирования элементов опыта, схематизации и детализации образов.

Статья будет полезна специалистам дошкольных образовательных учреждений компенсирующей и комбинированной направленности, для формирования у дошкольников способности мыслить оригинально, решать логические задачи, расширять границы детского познания и как результат – оптимизировать процесс всестороннего развития личности ребёнка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. № 1155 // Вестник образования России. 2014. № 20. С. 10–46.
2. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. М.: Мозаика-синтез, 2005. 168 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
4. Диагностика в детском саду: Содержание и организация диагностической работы в дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие. Под редакцией Е.А. Ничипорюк, Г.Д. Посевинной. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 287 с.
5. Полуянов Ю.А. Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам. М.: Рига : Эксперимент, 2000, 160 с.
6. Юркевич В.С. Одарённый ребёнок. Иллюзии и реальность. М. : Просвещение, 2000. – 136 с.
7. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы». Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, М. : Мозаика-синтез. 2014. 167 с.
8. Васильева Г.В. Развитие творчества и художественных способностей детей дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности. Самара, 1999.
9. Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А., Стрелкова Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. М. : Новая школа, 1993.
10. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребёнка как форма усвоения социального опыта. М. : Педагогика, 1981. 240 с.
11. Венгер Л.А., Дьяченко О.М., Говорова Р.И., Цеханская Л.И. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 1989. 127 с.
12. Казакова Р.Г., Сайганова Т.И., Седова Е.М. Рисование с детьми дошкольного возраста. Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий. М. : ТЦ Сфера, 2006. 128 с.
13. Комарова Т.С. Обучение дошкольников технике рисования : учебное пособие. М. : Пед. об-во России, 2005. 176 с.
14. Королёва С.Г. Развитие творческих способностей детей 5–7 лет. Диагностика, система занятий. Волгоград : Учитель, 2010. 114 с.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY AND ARTISTIC ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN MEANS OF GRAPHIC AND MUSICAL ACTIVITIES

© 2016

E.V. Sivenkova, the highest category of teacher
N.A. Ulyanova, educator
T.A. Khamzaeva, musical director
Kindergarten № 84 «Penguin», Togliatti (Russia)

Keywords: children's artistic creativity; development of creativity; development of imagination.

Abstract: The article analyzes the process of development of creative abilities of children of preschool age by means of visual and musical-activity. And also presented the results of diagnostics of children of two groups: experimental and control. The results of diagnostics in ascertaining experiment experimental groups differed significantly on all parameters: originality, fluency, flexibility, and developed of. Due to favorable conditions for the development of creative imagination in children of the experimental group formed better ability originally to think, solve logical problems, to push the boundaries of children's learning, and as a result, optimize the process of comprehensive development of the child's personality.

УДК 372.1

УПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ РАЗРАБОТКИ ПРОЕКТОВ

© 2016

Е.А. Сидякина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Дошкольная педагогика и психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)
И.С. Лысакова, заместитель заведующего по ВМР
МБУ детский сад № 76 «Куколка», Тольятти (Россия)

Ключевые слова: модель управления научно-методической работой педагогов в ДОО; методическая работа; разработка проектов.

Аннотация: В статье приводятся результаты экспериментального исследования по повышению эффективности управления научно-методической работой педагогов в дошкольной образовательной организации посредством разработки проектов. Описываются этапы организации работы с педагогами по реализации модели управления научно-методической работой педагогов в ДОО посредством разработки проектов.

Управление научно-методической работой педагогов – это организованная деятельность методической службы дошкольной образовательной организации, характеризующаяся информационно-аналитической, мотивационно-целевой, плано-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной функциями, результатом которой являются умения педагогов разрабатывать проекты (творческие, практико-ориентированные, исследовательско-творческие и ролево-игровые проекты) [1].

Компонентами содержания работы по управлению научно-методической работой педагогов посредством разработки проектов являются: целевой – формирование целей и задач по управлению научно-методической работой педагогов; проективный – определение направлений, принципов, функций управления, отбор форм и мероприятий по реализации целей и задач управления; конструктивный – определение актуальных форм работы с педагогами для организации научно-методической работы, построение плана действий по управлению; процессуальный – создание творческой группы, распределение функций и обязанностей, делегирование полномочий, создание нормативно-планирующей документации, организация и проведение работы с педагогами по разработке проектов; коммуникативный – обеспечение связи между участниками творческой группы, руководителем, воспитателями [2; 3].

Исследования О.В. Солодянкиной [4], Л.В. Шмельковой [5], С.А. Домрачевой [6], И.А. Колесниковой [7] дают нам основание полагать, что разработка проектов определяется как последовательность этапов, приводящая к получению запланированного результата, и характеризуется взаимосвязанностью составляющих компонентов проекта.

Анализ опыта работы дошкольных организаций по разработке и реализации проектов в работе с воспитанниками дает возможность утверждать, что обучение педагогов умению разрабатывать проекты позволяет сформировать у педагогов следующие умения: гностические; проективные; конструктивные; организаторские; коммуникативные. Все эти умения также нужны в воспитательно-образовательной и научно-методической работе.

Развивая эти умения, педагог повышает профессиональную компетентность, что в свою очередь отражается на качестве воспитательно-образовательного процесса.

Разработав модель содержания работы по управлению научно-методической работой педагогов и определив условия реализации этой модели, мы определили цель и задачи работы по реализации модели управления научно-методической работой педагогов посредством разработки проектов через функции и формы методической работы.

Цель – поэтапно реализовать модель управления научно-методической работой педагогов в ДОО посредством разработки проектов.

Задачи:

- разработать алгоритм поэтапной реализации модели управления научно-методической работой педагогов в дошкольной образовательной организации посредством разработки проектов;
- организовать работу с педагогами по реализации модели управления научно-методической работой педагогов в дошкольной образовательной организации посредством разработки проектов.

Первым шагом мы разработали алгоритм реализации модели. Первый этап алгоритма – назначение управляющего органа (творческая группа), второй этап алгоритма – создание нормативно-планирующей документации, регламентирующей работу творческой группы, и планирующей документации для организации работы с педагогами по формированию умений разрабатывать проекты, третий этап алгоритма – организация работы с педагогами.

Организация работы с педагогами по реализации модели управления научно-методической работой педагогов в ДОО посредством разработки проектов проходила в три этапа: подготовительный этап, обучающий этап и этап реализации.

I этап. На подготовительном этапе проводилась теоретическая работа с педагогами по накоплению теоретических знаний и поиску информации для разработки проектов. С целью повышения уровня теоретических знаний педагогов, формирования интереса и мотивации педагогов к предстоящей деятельности была организована выставка научной, методической и справочной литературы в методическом кабинете, организованы презентации проектов из опыта работы других ДОО, из опыта работы педагогов, работающих в ДОО.

II этап. На втором (обучающем) практико-ориентированном этапе работа с педагогами осуществлялась посредством семинаров-практикумов. В рамках семинаров организовывались лекции, сообщения, игра, практические занятия, самостоятельная работа педагогов, рефлексия. На семинарах-практикумах педагоги работали в группах по пять человек. В том числе в каждой группе был свой координатор проекта (участник творческой группы). Также была организована самостоятельная деятельность педагогов посредством «домашних заданий», в ходе которых педагоги должны были продумать, разработать, спроектировать и применить в будущем проекте следующие задания: разработать план проекта по выбранной теме, определить цели, задачи, условия его внедрения; продумать работу с родителями, предложить разные варианты взаимодействия; спроектировать модель развивающей предметно-пространственной среды возрастной группы в соответствии с выбранной темой проекта; разработать схемы взаимодействия воспитателя, детей, педагогов, родителей и социума.

Организация самостоятельной деятельности педагогов по разработке проектов обеспечивала построение процесса обучения в «опережающем» режиме. Педагоги, приступая к работе, в рамках семинара-практикума были подготовлены, имели «багаж» информационного, структурированного и проработанного материала, что в свою очередь сокращало время на теоретическую часть семинара и увеличивало время на практическую работу. Также посредством «домашних заданий» работа семинаров строилась по принципу от простого к сложному в логике проектирования, и каждый последующий семинар-практикум основывался на работе предыдущего.

На каждом семинаре-практикуме проекты корректировались, дорабатывались, оказывалась консультационная помощь. По ходу работы семинаров педагоги в группах обсуждали план действий, хорошо ориентировались в своих проектах, четко имели представление, какой компонент или этап разрабатывают, предлагали различные варианты идей, коллективно принимали решение.

Таким образом, работа по проекту строилась в следующей последовательности: подбор научной, справочной и методической литературы; определение темы в соответствии с возрастной группой и интересами детей; сбор информации по теме проекта; разработка и формулирование цели и задач; подбор формы реализации проекта; разработка содержания воспитательно-образовательного процесса в соответствии с темой проекта; проектирование развивающей предметно-пространственной среды; определение направлений деятельности детей и взрослого; организация совместной (с педагогами, родителями и детьми) творческой, практической деятельности; работа над частями проекта, коррекция; подготовка паспорта и презентации проекта.

На итоговом семинаре-практикуме с педагогами проекты дорабатывались и оформлялись, составлялся паспорт проекта, готовилась электронная презентация.

III этап. На третьем этапе была организована тематическая неделя, на протяжении которой творческой группой и педагогами-участниками осуществ-

лялся просмотр разработанных проектов и их обсуждение. Главной задачей творческой группы на данном этапе эксперимента является утверждение (экспертиза) проектов. Таким образом, творческой группой были разработаны критерии выполнения и представления проекта: актуальность проекта; соответствие целей и задач проекта возрастной группе и теме проекта; объем и полнота разработок, самостоятельность, законченность; практическая направленность на развитие воспитанников; оформление проекта и электронной презентации: форма проекта, качество эскизов, схем и рисунков, наличие паспорта проекта.

Таким образом, основными задачами творческой группы по реализации модели управления научно-методической работой педагогов в ДОО посредством разработки проектов являлись: планирование, организация и реализация работы с педагогами по разработке проектов; обучение педагогов проектированию (умению разрабатывать проекты); осуществление руководства по разработке проектов; сопровождение процесса разработки проекта в виде информационной поддержки педагогов посредством разработанных методических материалов: алгоритм разработки проекта, примерные формы проектов, консультации, рекомендации и памятки работы над проектами.

Кроме того, творческая группа, работая по данному направлению, в своей деятельности использовала семинар-практикум как активную форму работы, оптимальную для деятельности обучения. Вся работа творческой группы была направлена на развитие умений педагогов разрабатывать проекты, на развитие таких умений, как гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные.

Реализация модели управления научно-методической работой педагогов осуществлялась через функции управления.

По итогам рефлексивно-оценочного этапа мы пришли к выводу, что организованная нами работа по формированию умений педагогов разрабатывать проекты показала положительную динамику развития умений проектировать.

Научно-методическая работа в ДОО характеризуется наличием инновационной, экспериментальной и исследовательской работы педагогов и ДОО в целом. Сформированность умений разрабатывать проекты положительно влияет на снижение уровня затруднений педагогов в планировании и организации научно-методической работы, так как обе эти деятельности схожи по структурным компонентам, которые присутствуют и в разработке проектов, и в научно-методической работе – диагностический, целевой, процессуальный компоненты, а также имеет сходство в этапах разработки (проектирование) от начала разработки до реализации: концептуальная стадия (диагностический и концептуальный компоненты), этап моделирования (проектировочный компонент), этап конструирования (конструктивный компонент (условия)), стадия технологической подготовки (обобщение и систематизация материалов, оформление документации), технологическая фаза (осуществление процессуального компонента (реализация)), рефлексивно-оценочный этап (проверка концептуального компонента

посредством диагностического компонента).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Троян А.Н. Управление дошкольным образованием. М.: ТЦ Сфера, 2006. 160 с.
2. Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2006. 488 с.
3. Белая К.Ю. Методическая работа в дошкольном образовательном учреждении. М.: МИПКРО, 2000. 123 с.
4. Солодянкина О.В. Система проектирования в дошкольном учреждении. М.: Аркти, 2010. 80 с.
5. Шмелькова Л.В. Проектирование инновационной деятельности в образовательном учреждении: методические материалы. Салехард: ЯНОИПКРО, 2008. 118 с.
6. Домрачева С.А. Социально-педагогическое проектирование. Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т, 2012. 106 с.
7. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. для высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 288 с.

MANAGEMENT OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK OF TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS THROUGH PROJECT DEVELOPMENT

© 2016

E.A. Sydyakyna, candidate of pedagogical sciences,
assistant professor of chair Preschool Pedagogy and Psychology
Togliatti State University, Togliatti (Russia)
I.S. Lysakova, deputy director
Kindergarten № 76 «Dolly», Togliatti (Russia)

Keywords: model of management of scientific and methodical work of teachers in preschool; methodical work; project development.

Abstract: The article presents the results of a pilot study to improve the efficiency of management of scientific and methodical work of teachers in preschool educational organizations through project development. It describes the steps of the organization of work with teachers on the implementation of scientific and methodical work of teachers management model in kindergarten through project development.

УДК 373

ВЛИЯНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА СЕНСОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

© 2016

М.А. Ценёва, старший преподаватель кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: дошкольное воспитание; развитие сенсорных способностей; детская изобразительная деятельность; педагогическое воздействие.

Аннотация: В статье рассмотрена проблема развития сенсорных способностей у детей в период раннего возраста. Характерной особенностью сенсорного развития именно в период раннего возраста является восприятие, которое становится базой для дальнейшего восприятия мира. Наиболее успешно сенсорные способности формируются в продуктивной деятельности, более всего – в изобразительной деятельности. В изобразительной деятельности у дошкольников развивается внимание, усидчивость, тренируются рука и глаз. Развитие мелкой моторики рук определяет мыслительное развитие ребенка.

Детство – это один из значимых периодов в жизни человека. Он характеризуется высокими темпами психофизиологического развития. На момент рождения анализаторы ребенка достаточно сформированы, но они еще не способны к полноценной работе. В новом для себя мире ребенок знакомится с различными явлениями и свойствами объектов окружающего мира. Таким образом, сенсорное воспитание помогает ребенку разобраться со всей многоликостью окружающей действительности.

Что же такое «сенсорное воспитание»? Это адресное педагогическое воздействие, направленное на формирование опыта чувств ребенка и развитие ощущения и восприятия мира. Он становится базой для дальнейшего восприятия мира. Каждый возрастной отрезок становится кирпичиком фундамента для последующей ступени нервно-психического развития и многостороннего воспитания дошкольника [1–9].

Российские исследователи, такие как В.Н. Аванесова, А.В. Запорожец, Э.Г. Пилюгина, А.П. Усова экспериментально обосновали, что знания, добытые коммуникативным путем, но не базирующиеся на чувственном опыте, небесспорны. Исследованиями ученых института физиологии детей и подростков АПН РФ (Л.В. Антакова-Фомина, М.М. Кольцова) была подтверждена связь интеллектуального развития и моторики. Можно сделать вывод, что качественное умственное развитие невозможно без всестороннего восприятия, в частности сенсомоторного развития, особенно когда речь идет о детях раннего возраста.

Изобразительная деятельность является уникальным средством по формированию эстетических качеств, развитию способностей и творческого потенциала дошкольников. Рисованием ребенок может начать заниматься даже раньше, чем научиться ходить. Возникает и формируется первоначальное освоение действий с изобразительным материалом, то есть ребенок начинает впервые «играть с художественным материалом».

Наиболее успешно сенсорные способности формируются в продуктивной деятельности, более всего – в рисовании. Здесь сенсомоторные действия осуществляются не изолировано от деятельности, а в ней самой, обладающей богатыми возможностями для сенсорного развития в широком его понимании.

Сенсомоторное развитие является фундаментом интеллектуального развития, а развитие сенсомоторных навыков у детей раннего возраста посредством нестандартного рисования еще и формирует предпосылки продуктивной деятельности [10–12].

Цель работы – исследовать влияние изобразительной деятельности на развитие сенсорных способностей у детей раннего возраста.

Мелкая моторика – система скоординированных действий костной, мышечной, нервной и зрительной систем в осуществлении точных мелких движений кистями и пальцами рук.

Раскрытие проблемы развития мелкой моторики тесно связано с познавательным развитием, развитием речи и предметной деятельности.

Характерной особенностью сенсорного развития в период от полутора до 2 лет является восприятие. Так, дошкольник ориентируется в фигурах предметов, когда в качестве образца «опредмеченные» слова-названия. Восприятие цвета совершенствуется с возрастом. Это подтверждается решением всех типов задач, требующих ориентировки на цветовые свойства объектов.

Главной задачей сенсомоторного развития считается создание условий для совершенствования восприятия как первой ступени непосредственного познания окружающего мира.

Специально созданные условия позволяют обеспечить накопление разнообразных зрительных, слуховых, осязательных впечатлений, сформировать элементарные представления об основных разновидностях величины, формы, цвета. В результате становится возможным формировать умение выделять разнообразные свойства предметов, ориентируясь на цвет, форму, величину, звуки, фактуру и т. п.

В изобразительной деятельности дети овладевают способностью всматриваться, вслушиваться, ощущать, анализировать предметы, явления, видеть в них общее и отличное. У дошкольников развивается внимание, усидчивость, тренируются рука и глаз. Как отмечают ученые, развитие мелкой моторики рук определяет мыслительное развитие ребенка [13; 14].

При проведении образовательной деятельности по рисованию решаются следующие задачи:

– пробуждение у ребенка эмоционального отклика на звуки и краски природы;

– знакомство ребенка с миром вещей, живой и неживой природы, людей в качестве основы образного прочтения дошкольником игровых картин;

– формирование у ребенка умений и навыков действовать с кисточкой, карандашом, пластилином [15–20].

В течение второго и третьего годов жизни происходит интенсивное сенсорное развитие, совершенствование движений, речи, претерпевает значительное изменение познавательно-исследовательская деятельность.

На основании изучения научно-теоретической литературы по проблеме развития сенсомоторных навыков у детей раннего возраста была определена задача практического исследования: выявить уровень сенсомоторного развития детей раннего возраста и описать содержание, формы и методы работы по сенсомоторному развитию.

Оценка сенсомоторного развития осуществлялась на основе показателей, уровней и критериев, представленных в таблице 1.

Таблица 1. Показатели и уровни оценки сенсомоторных навыков детей 2–3 лет

Уровни	Показатели	Характеристика уровней
Низкий	1. Ориентировка на величину. 2. Действие по показу. 3. Умение подбирать по образцу основные геометрические фигуры. 4. Согласованность действий обеих рук. 5. Предпосылки к предметному рисунку. 6. Ручная моторика	Дети не смогли довести задания до конца, отказывались от выполнения заданий
Средний	1. Ориентировка на величину. 2. Действие по показу. 3. Умение подбирать по образцу основные геометрические фигуры. 4. Согласованность действий обеих рук. 5. Предпосылки к предметному рисунку. 6. Развитие ручной моторики	Детей приходилось направлять советами, заострять их внимание на выполнении заданий. Дети этой группы часто отвлекались, спрашивали у экспериментатора совета, одобрения. Без отсутствия указаний терялись, без посторонней помощи не могли выполнить задание
Высокий	1. Ориентировка на величину. 2. Действие по показу. 3. Умение подбирать по образцу основные геометрические фигуры. 4. Согласованность действий обеих рук. 5. Предпосылки к предметному рисунку	Дети с большим желанием и интересом отнеслись к заданиям и выполнили их полностью самостоятельно без помощи взрослых. Дети не допускали возможности оставить задание невыполненным

В экспериментальном исследовании принимали участие 10 детей раннего возраста, которые делились на две подгруппы по 5 детей – эксперимен-

тальная и контрольная.

Для проведения исследования использовались методики автора Е.А. Стребелевой.

Дети экспериментальной и контрольной групп показали неодинаковые результаты. В контрольной группе результаты оказались лучше (низкий уровень – 40 % детей, средний уровень – 40 % детей, высокий уровень – 20 % детей), чем в экспериментальной группе (низкий уровень – 47 % детей, средний уровень – 40 % детей, высокий уровень – 13 % детей, то есть большая часть детей имеет средний или низкий уровень развития сенсомоторных навыков. Следовательно, работа в процессе формирующего эксперимента должна быть направлена на повышение уровня развития сенсомоторных навыков детей.

На основании анализа результатов констатирующего эксперимента была выдвинута задача формирующей части исследования: подобрать и апробировать игры – занятия с использованием нетрадиционных техник рисования, направленные на развитие сенсомоторных навыков детей 2–3 лет. Формирующая часть исследования проводилась с детьми экспериментальной группы.

Игры-занятия, используемые в формирующем эксперименте, условно делятся на 6 блоков, в соответствии с целями исследования. Так как вся работа проводилась с детьми раннего возраста, каждый блок включает в себя по одной игре, направленной на решение конкретной задачи по развитию сенсомоторных навыков.

Все игры-занятия чередовались при проведении по задачам и времени. Они проводились в свободное время, во второй половине дня, 2 раза в месяц в течение трех месяцев, что обеспечивало их плавность и систематичность.

В процессе проведения формирующего эксперимента дети экспериментальной и контрольной групп обучались по одной программе, но с испытуемыми экспериментальной группы дополнительно проводились запланированные игры-занятия, направленные на развитие сенсомоторных навыков.

Подводя итог формирующему эксперименту, отмечается, что участники эксперимента с интересом выполняли предложенные им задания.

На основании проведения формирующего эксперимента была выдвинута задача контрольной части исследования: проанализировать результативность проведения работы по развитию сенсомоторных навыков детей раннего возраста.

Для проведения исследования использовались те же методики, что и в констатирующем эксперименте.

Исследование проводилось в соответствии с показателями и уровнями констатирующего эксперимента.

Нами было выявлено, что по сравнению с констатирующим экспериментом низкий уровень развития сенсомоторики уменьшился на 31 %, средний уровень повысился на 7 %, а высокий уровень на 24 %.

Таким образом, после проведения контрольного эксперимента было выяснено, что результаты изменились. В контрольной группе низкий уровень сенсомоторных навыков у 40 % детей, средний

уровень у 43 % детей и высокий уровень у 17 % детей. А в экспериментальной группе низкий уровень сенсомоторных навыков у 16 % детей, средний уровень у 47 % детей и высокий уровень у 37 % детей. Показатели контрольной группы отличаются от показателей экспериментальной группы.

На основе анализа результатов констатирующего и контрольного экспериментов было отмечено, что низкий уровень развития уменьшился на 31 %, средний уровень повысился на 7 % и высокий уровень на 24 %.

Таким образом, подобранные и апробированные в ходе формирующей части исследования игры-занятия, направленные на развитие сенсомоторных навыков детей раннего возраста, достигли своих результатов.

Полученные факты подтвердили предположение о том, что развитие у детей раннего возраста сенсорных способностей будет происходить более эффективно при условии:

- систематического проведения занятий по сенсорному развитию с использованием изобразительной деятельности;
- подбора приемов рисования с учетом имеющегося сенсорного опыта детей;
- учета индивидуальных и возрастных особенностей детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Венгер Л.А. О способах зрительного восприятия формы предметов в раннем и дошкольном детстве // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / под ред. А.В.Запорожца и Я.З. Неверович. – М.: Просвещение, 2005. – 420 с.
2. Венгер, Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до шести лет. М. : Просвещение, 2008. 142 с.
3. Внешняя среда и психическое развитие ребенка. Под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской [и др.]. М.: Медицина, 2004. 207 с.
4. Воспитание и развитие детей раннего возраста. Под ред. Г.М. Ляминой. М.: Просвещение, 2001. 223 с.
5. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 2005. 45 с.
6. Годовикова Д.Б. Роль предварительного зрительного ознакомления ребенка с условиями задачи и формирование двигательного навыка у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 144–156.
7. Губа Г.И. Комплексные развивающие занятия для детей раннего возраста от 1,5 до 3 лет. М. : Педагогическое общество России, 2007.
8. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. Под ред. С.Л. Новоселовой. М. : Просвещение, 2005. 143 с.
9. Запорожец В.П. Психология действия // Избранные психологические труды. М. : Московск. психолого-социальн. ин-т ; Воронеж : МОДЕК, 2000. 732 с.
10. Кистяковская М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. – М. : Педагогика, 1970. – 224 с.
11. Моурлот Л.И., Ремезова Л.А. Развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста : учеб.-методич. пособие. Самара : СГПУ, 2007. 122 с.
12. Неверович Я.З. Овладение предметными движениями в преддошкольном и дошкольном возрасте // Вопросы детской психологии. М.: 2008. С. 167–195.
13. Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. М. : Педагогика, 2008. 159 с.
14. Павлова Л.Н. Раннее детство: познавательное развитие: 1–3 года. М. : Мозаика-Синтез, 2002. 145 с.
15. Пантюхина Г., Печора К., Голубева Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2002.
16. Пилюгина Э.Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста. М. : Просвещение, 2003. 96 с.
17. Пожиленко Е.А. Артикуляционная гимнастика: методические рекомендации по развитию моторики, дыхания и голоса у детей дошкольного возраста. СПб. : КАРО, 2012. – 92 с.
18. Развитие и воспитание ребенка от рождения до 3 лет. Под ред. Н.М. Щелованова. М. : Просвещение, 2009. 183 с.
19. Ткаченко Т.А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков. М. : ЭКСМО, 2010.
20. Тонкова-Ямпольская Р.В., Мураенко Н.М., Фрухт Э.Л. Психофизические особенности детей раннего. М. : ЦОЛИУВ, 2003. 15 с.

THE IMPACT OF VISUAL ACTIVITIES ON THE DEVELOPMENT IN CHILDREN OF EARLY AGE SENSORY ABILITIES

© 2016

M.A. Tseneva, senior lecturer of chair Preschool pedagogy and psychology
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: preschool education; sensory faculties; childhood painting; pedagogical impact.

Abstract: The article considers the problem of development of sensory abilities in children in the early age. The characteristic features of sensory development in the early age is the perception that becomes the basis for further perception of the world. The most successful sensory faculties are formed in productive activities, more especially in the fine art. In the visual activities of children develops attention, perseverance, train the hand and eye. The development of fine motor skills determines the mental development of the child.

НАШИ АВТОРЫ

Болотникова Ольга Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-92-82

E-mail: bolotnikovaolga@mail.ru

Горобец Наталья Александровна, заместитель заведующего по воспитательной и методической работе.

Адрес: МАОУ детский сад № 79 «Гусельки», 445028, Россия, г. Тольятти, б-р Туполева, 18.

Тел.: (9278) 93-99-19

E-mail: tasha_67@mail.ru

Дыбина Ольга Витальевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Дошкольная педагогика и психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-93-27

E-mail: dybinaov@yandex.ru

Еник Оксана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 89277806834

E-mail: oxa222@mail.ru

Козлова Анна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-93-27

E-mail: kuzinaaa@mail.ru

Лихачева Екатерина Сергеевна, магистр, кафедра дошкольной педагогики и психологии.

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 8(927)79-29-67

E-mail: katerina_.90@mail.ru

Лысакова Инна Степановна, заместитель заведующего по ВМР.

Адрес: МБУ детский сад № 76 «Куколка», 445017, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Победы, 76.

Тел.: 89198124857

E-mail: inn5259@yandex.ru

Ошкина Алла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.

E-mail: allaoshkina@yandex.ru

Панкова Юлия Олеговна, магистрант.

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 89674927600

E-mail: Julya-333@yandex.ru

Порох Анастасия Сергеевна, старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 345».

Адрес: 443902 г. Самара, ул. Парусная, д. 16А.

Тел.: 89272657427

E-mail: homa05111988@mail.ru

Сивенкова Екатерина Викторовна, воспитатель высшей категории.

Адрес: МБУ детский сад № 84 «Пингвин», 445017, Россия, г. Тольятти, ул. Комсомольская, 155.

Тел.: (9276) 19-91-65

E-mail: khamzaevat@mail.ru

Сидякина Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, улица Белорусская, 14.

Тел.: 89033336144

E-mail: lk2890@mail.ru

Ульянова Наталья Анатольевна, воспитатель.

Адрес: МБУ детский сад № 84 «Пингвин», 445017, Россия, г. Тольятти, ул. Комсомольская, 155.

Тел.: (9276) 19-91-65

E-mail: khamzaevat@mail.ru

Хамзаева Татьяна Анатольевна, музыкальный руководитель.

Адрес: МБУ детский сад № 84 «Пингвин», 445017, Россия, г. Тольятти, ул. Комсомольская, 155.

Тел.: (9276) 19-91-65

E-mail: khamzaevat@mail.ru

Ценёва Марина Анатольевна, старший преподаватель кафедры «Дошкольная педагогика и психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, улица Белорусская, 14.

Тел.: 89023399061

E-mail: marina.tseneva@yandex.ru

OUR AUTHORS

Bolotnikov Olga Petrovna, candidate of psychological sciences, assistant professor of chair Preschool pedagogy and psychology.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14.

Tel.: (8482) 53-93-27

E-mail: tchernenko83@yandex.ru

Dybina Olga Vitalevna, doctor of pedagogical sciences, Professor, head of chair Preschool pedagogy and psychology.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14.

Tel.: (8482) 53-93-27

E-mail: dybinaov@yandex.ru

Enik Oxana Alekseyevna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of chair Preschool pedagogy and psychology.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14.

Tel.: 89277806834

E-mail: oxa222@mail.ru

Gorobets Natalia Alexandrovna, deputy director of educational and methodical work.

Address: Kindergarten № 79 «Guselki», 445028, Russia, Togliatti, Tupoleva st., 18.

Tel.: (9278) 93-99-19

E-mail: tasha_67@mail.ru

Khamzaeva Tatiana Anatolievna, musical director.

Address: Kindergarten № 84 «Penguin», 445017, Russia, Togliatti, Komsomolskaya st., 155.

Tel.: (9276) 19-91-65

E-mail: khamzaevat@mail.ru

Kozlova Anna Yuryevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, assistant professor of chair Preschool pedagogy and psychology.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14.

Tel.: (8482) 53-93-27

E-mail: kuzinaaaa@mail.ru

Likhacheva Ekaterina Sergeevna, Master, chair Preschool pedagogy and psychology.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14.

Tel.: 8(927)79-29-67

E-mail: katerina_.90@mail.ru

Lysakova Inna Stepanovna, deputy director.

Address: Kindergarten № 76 «Dolly», 445017, Russia, Samara region, Tolyatti, Victory st., 76.

Tel.: 89198124857

E-mail: inn5259@yandex.ru

Oshkina Alla Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, assistant professor of chair Preschool pedagogy and psychology.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14.

E-mail: allaoshkina@yandex.ru

Pankova Yuliya Olegovna, graduate student.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14.

Tel.: 89674927600

E-mail: Julya-333@yandex.ru

Poroh Anastasiya Sergeevna, senior teacher MBDOU «Kindergarten № 345».

Address: 443902, Russia, Samara, Parusnaya St., 16A.

Tel.: 89272657427

E-mail: homa05111988@mail.ru

Sidyakina Elena Anatol'yevna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor chair Preschool pedagogy and psychology.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14.

Tel.: 89033336144

E-mail: lk2890@mail.ru

Sivenkova Ekaterina Viktorovna, the highest category of teacher.

Address: Kindergarten № 84 «Penguin», 445017, Russia, Togliatti, Komsomolskaya st., 155.

Тел.: (9276) 19-91-65

E-mail: khamzaevat@mail.ru

Tseneva Marina Anatolievna, senior lecturer of chair Preschool pedagogy and psychology.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Samara region, Tolyatti, Belorusskaya St., 14.

Tel: 89023399061

E-mail: marina.tseneva@yandex.ru

Ulyanova Natalya Anatolievna, educator.

Address: Kindergarten № 84 «Penguin», 445017, Russia, Togliatti, Komsomolskaya st., 155.

Тел.: (9276) 19-91-65

E-mail: khamzaevat@mail.ru