



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Колледж ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ

**РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ**

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.01 Дошкольное образование
Форма обучения заочная

Работа рекомендована к защите
« ____ » _____ 2020 г.
Заместитель директора по УР
_____ Пермякова Г.С.

Выполнил(а):
студентка группы ЗФ-418-195-4-1
Инчакова Юлия Владимировна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Галкина Людмила Николаевна.

Челябинск
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	6
1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста	6
1.2 Особенности развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста.....	12
1.3 Педагогические условия развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста в процессе моделирования.....	19
Выводы по первой главе.....	31
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	33
2.1 Состояние проблемы развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста в практике	33
2.2 Реализация педагогических условий развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста в процессе моделирования	41
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы по развитию представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста в процессе моделирования.....	47
Выводы по второй главе.....	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	59
ПРИЛОЖЕНИЕ	65

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы и темы исследования. В связи с потребностями модернизации системы образования сегодня происходит трансформация системы дошкольного образования. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования подразумевает создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями.

Формирование представлений о времени занимает значительное место в математической подготовке детей дошкольного возраста. Детям уже в дошкольном возрасте жизненно необходимо научиться самим ориентироваться во времени: определять, измерять время (правильно обозначая в речи), чувствовать его длительность (чтобы регулировать и планировать деятельность во времени), менять темп и ритм своих действий в зависимости от наличия времени. Умение регулировать и планировать деятельность во времени создает основу для развития таких качеств личности, как организованность, собранность, целенаправленность, точность, необходимых ребенку при обучении в школе и в повседневной жизни.

Необходимость формирования у детей первых лет жизни представлений о времени зафиксирована в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (п. 2.6): образовательная область «Познавательное развитие» предусматривает «формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени...»).

Вопросами развития у детей представлений о времени занимались такие известные педагоги-исследователи, как Ф. Н. Блехер, А. М. Леушина, Т. Д. Рихтерман, Т. И. Ерофеева, В. П. Новикова, А. А. Столяр, В. В. Данилова, Р. Л. Непомнящая и другие.

Время не имеет наглядных форм, не подлежит чувственному созерцанию, поэтому воспринимается опосредованно, через движение или какую-то деятельность, связанную с определенным временем, или через чередование каких-то постоянных явлений.

Данное исследование обусловлено необходимостью изучения процесса формирования представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста. В настоящей работе мы обобщаем накопленный теоретический и методический опыт отечественных исследователей в данной области.

Мы считаем актуальной проблему исследования, которая состоит в теоретическом обосновании и выявлении педагогических условий развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: педагогические условия развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: процесс развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста будет протекать успешно при следующих педагогических условиях:

- будет использован метод моделирования в процессе познания представлений о времени.
- будет создана развивающая предметно-пространственная среда по развитию представлений о времени;
- будет осуществляться взаимодействие педагогов с родителями по развитию представлений о времени.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста;
2. Определить особенности развития представлений о времени у детей дошкольного возраста;
3. Охарактеризовать педагогические условия как средства развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста;
4. Выявить и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность педагогических условий развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста.

База исследования: Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась на базе МБУ «ЦПД» г. Копейск. Для проведения эксперимента нами были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ). В эксперименте участвовало 30 детей старшего дошкольного возраста (по 15 человек в каждой из групп).

Структура выпускной квалификационной работы: Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ

1.1 Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста

Исходя из темы исследования, целесообразно рассмотреть сущность понятия «представления» в психолого-педагогической литературе. Понимание термина «представление», в целом, сложилось к середине XX в. Вместе с тем конкретизация, уточнение, перенос, встраивание фундаментальных идей первой половины XX в. в новые теоретические контексты активно продолжается до сих пор. На мой взгляд, наиболее интересными в этом смысле являются работы Э. В. Ильенкова, Б. М. Теплова, Л. Ю. Тихомирова, А. В. Басова, А. А. Гостева, Е. Л. Агаевой, А. В. Брушлинского, Л. М. Гуровой, Ю. Б. Гиппенрейтер, Р. С. Немова, Е. Л. Пороцкой, В. П. Зинченко, А. Г. Рузской, П. А. Рудика, Е. А. Климова, Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко, Л. Ф. Обуховой, А. В. Петровского.

Проблема представлений занимает большое место в психолого-педагогических исследованиях. В словаре под редакцией М. И. Дьяченко понятие «представление» трактуется как: образы предметов или явлений, которые ранее воздействовали на органы чувств, но в данный момент непосредственно не воспринимаются. Представления обычно менее яркие и устойчивые, чем восприятия. Эта разница обуславливается тем, что психические процессы, возникающие при непосредственном воздействии предметов и явлении на органы чувств, протекают более активно, чем тогда, когда мы что-либо представляем. Вместе с тем, представления более изменчивы, подвижны, в них больше обобщенности [21, с. 134].

Так, с точки зрения Л. Я. Карпенко, представление можно понимать как образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или непродуктивного воображения [17, с. 267]. В то же время

Р. С. Немов характеризует представления как процесс и результат воспроизводства в виде образа какого-либо объекта, события, явления [21, с. 132]. В своих исследованиях Л. А. Венгер, В. С. Мухина подчеркивают, что представления – наглядный образ предметов и явлений действительности, воздействовавших на органы чувств в прошлом [7, с. 69]. Подобной точки зрения в определении представлений придерживается А. А. Люблинская, только она подчеркивает, что эти наглядные образы возникают на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или воображении.

По мнению С. Л. Рубинштейна, представление является результатом обобщения существенных и несущественных признаков; тесно связано с прошлым опытом человека, но не является «... механической репродукцией восприятия [13, с. 89]. Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко определяют представление как специфическое образование сознания, которое «является формой отражения объективной действительности, переходной от сенсорно-перцептивного к вербально-логическому уровню, следующей за ощущением и восприятием ступенью в прогрессивной линии развития когнитивных процессов» [5, с. 37].

Следует отметить, что в последнее время наметилась тенденция к более широкому употреблению термина «представление» как отражению объективной действительности на более высоком уровне обобщения, где наряду с образной представлена и содержательная сторона. В современной отечественной психологии представления в таком понимании изучались в работах А. А. Гостева, Ю. М. Забродина, Д. А. Леонтьева, А. М. Эткинда, показавших основные направления преобразования действительности в субъективном восприятии. В исследованиях этих ученых представления рассматриваются в качестве элементов субъективной реальности как индивидуально своеобразная система отражения субъектом взаимодействий с внешним миром. Единицами субъективной реальности, по определению А. М. Эткинда, являются психические образы во всем их диапазоне: от

сенсорных до речемыслительных, одновременно отражающие в своих характеристиках и свойства объекта, и отношение к нему субъекта.

Обратим внимание на то, что значительный вклад в разработку проблемы представлений как формы отражения действительности на уровне сознания субъекта внес Б. Г. Ананьев, который считал, что, развивая учение о диалектическом характере перехода от ощущения к мысли, психология показала, что представление есть опосредующее звено в этом переходе. В этом заключено и понимание познавательной природы представления в его внутренних связях с ощущением, из которого оно возникает, и с мышлением, в которое оно переходит.

Исследователи выделяют единичные и общие представления. К единичным представлениям относятся более индивидуальные и конкретные по своей наглядной основе представления, но в тоже время содержат в себе некоторое обобщение, в связи с тем, что они представляют собой суммированные образы отдельно воспринятых объектов. Именно в этом состоит важнейшее познавательное значение представлений, как своего рода «переходной ступени» к абстрактно-логическому виду мышления. Представления отличаются от абстрактных понятий своей наглядностью, в них еще не выделены внутренние, скрытые закономерные связи и отношения» [21, с. 57].

К основным характерным особенностям детских представлений на ранних этапах развития относится следующее: их смутность, слитность, клочкообразность, бессистемность, неподвижность. Эти отличительные черты представления довольно четко прослеживаются в разных видах деятельности ребенка дошкольного возраста, давая характеристику как его памяти, так и воображению.

Исходя из вышесказанного, стоит отметить, придерживаясь точки зрения Л. Я. Карпенко, что под понятием «представление» в рамках нашего исследования мы будем понимать как образы предметов, сцен и событий,

возникающие на основе их припоминания или непродуктивного воображения.

Время как философская категория рассматривается в качестве всеобщей формой существования материи, и потому, все объекты и явления окружающего мира, все виды деятельности человека обладают временными характеристиками: продолжительностью, последовательностью ритмом, темпом [14]. Отражение в сознании человека объективного времени называется восприятием времени. Однако не существует специального анализатора времени. Поэтому восприятие времени имеет две различные, но взаимно дополняющие друг друга формы отражения:

1) непосредственное ощущение длительности, называемое «чувством времени»;

2) опосредованная ориентировка во времени, базирующаяся на использовании временных эталонов – принятых в социуме словесных обозначений условно выделенных интервалов времени [16, с. 54].

Слово «время» происходит от древнерусского «версия», что означает «вращение». Это понятие включает в себя длительность событий и явлений, их последовательность, прерывность и непрерывность, ритмичность и периодичность, связь настоящего с прошлым и будущим.

Время имеет ряд особенностей, к которым относятся следующие [21]:

1. Оно характеризуется текучестью: ни одна, даже самая маленькая, единица времени не может быть воспринята сразу, «одномоментно», а только в своем последовательном течении, т. е. фиксируется начало какого-либо события, а когда наступает его конец, то о начале можно лишь вспомнить.

2. Время – необратимо: нельзя вернуть тот момент, который прошел. Прошедшее, настоящее и будущее не могут поменяться местами.

3. Время недоступно непосредственному созерцанию: его «не видно», «не слышно»; оно не имеет наглядных форм.

4. Со временем нельзя совершать какие-либо действия. Любые действия протекают во времени, но не со временем. Время можно только прожить.

5. Словесные обозначения времени условны, относительно, нестабильны и носят переходный характер (утро становится днем, а день, в свою очередь, вечером).

Время – это направленная величина (вектор). Определение времени опирается на общепринятую систему мер – эталонов: секунда, минута, час, сутки, месяц, год, век. Каждая из этих единиц имеет определенное числовое выражение. Отправной точкой, от которой ведется отсчет времени, является настоящее («сейчас»), которое разделяет время на предшествующее ему прошлое и последующее будущее. Система мер с постоянной точкой отсчета позволяет людям успешно ориентироваться во времени. Время может быть таким же раздражителем, как любой другой: свет, звук, температура. Возможна выработка условных рефлексов на время. Считается, что любой анализатор, с помощью которого воспринимаются различные свойства предметов, отражает и их временные особенности.

Специального анализатора для восприятия времени у человека нет, но кинестетический и слуховой анализаторы играют ведущую роль в восприятии времени. Помимо двигательных и слуховых ощущений, при восприятии времени особое значение имеют внутренние органические ощущения. Ритм движений при ходьбе, биение сердца, дыхательные движения сигнализируют о той или иной длительности этих явлений. Различные свойства времени отражаются с помощью комплекса анализаторов, работающих как единая система. В отличие от взрослого у ребенка пока еще нет слаженности в работе анализаторов [15, с. 69].

В различении времени огромную роль играют циклические природные явления: заход и восход солнца, морские приливы и отливы, смена дня и ночи и многое другое. Важнейшие системы организма человека также работают циклично. Мозг за день получает раздражения, утомляется, затем

восстанавливает свою работоспособность. Пищеварительный канал периодически то занят пищей, то освобождается от нее и т.д. Любое состояние человеческого органа фиксируется в больших полушариях мозга. Это и является основанием для того, чтобы отличать один момент времени от другого.

Следовательно, сам жизненный процесс, совершающийся в организме и вне его, с постоянными циклами, ритмами, темпом является основой для переживания времени.

Р. А. Непомнящая отмечает, что ориентировка во времени жизненно необходима ребенку как будущему члену общества, служит базисом его личностной культуры. Умение ориентироваться во времени дает детям возможность успешно развиваться, овладевать различными видами деятельности, познавать окружающий мир и, таким образом, готовиться к школе. Уровень развития временных представлений у детей является одним из важных показателей интеллектуальной готовности к школе и выявляется посредством педагогической и психологической диагностики [32, с. 79].

Несмотря на то, что жизнь и деятельность детей изначально протекают во времени, представления о нем складываются у них сравнительно поздно. В работах Е. В. Звоновой, С. Д. Луцковской, А. А. Люблинской, Т. Д. Рихтерман, О. А. Фунтиковой, Н. И. Чуприковой, Е. И. Щербаковой и других исследователей отмечалось, что дети дошкольного возраста испытывают трудности в восприятии времени из-за отсутствия наглядных форм: время не подлежит чувственному созерцанию, поэтому воспринимается опосредованно, через движение или какую-то деятельность, связанную с определением времени или через чередование каких-то постоянных явлений. Кроме того, восприятие времени осложняют такие специфические особенности времени, как непрерывность (любое выделение единиц времени носит условный характер), текучесть (любая единица времени не может быть воспринята одновременно в ее начале и конце),

необратимость (невозможность вернуть прошедшее), одномерность (невозможность поменять местами настоящее и будущее) [20, с. 67].

Употребляемые в речи взрослых людей словесные обозначения временных отношений (сегодня – вчера, сейчас – потом и др.) имеют относительный характер: при тождественности значения этих временных интервалов конкретный момент времени, на который они указывают, непрерывно сдвигается. Достаточно условный характер имеют и общепринятые словесные обозначения временных интервалов (утро – день, зима – весна и др.): характеризующие их внешние признаки (состояние живой и неживой природы, характер деятельности людей) не являются строго фиксированными. В связи с этим дети дошкольного возраста часто спрашивают у взрослых: «Сегодня уже завтра?», «Сейчас вечер или уже ночь?» и т.п. [36, с. 59].

Таким образом, подводя итоги данного параграфа, стоит сделать следующие выводы:

- в нашем исследовании под понятием «представление» мы будем понимать как образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или непродуктивного воображения;

- понятие «время» мы будем характеризовать как длительность событий и явлений, их последовательность, прерывность и непрерывность, ритмичность и периодичность, связь настоящего с прошлым и будущим.

1.2 Особенности развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста

Восприятие времени – это отражение объективной длительности, скорости и последовательности явлений и событий [32, с. 6]. В восприятии времени можно выделить две формы: непосредственное восприятие длительности и собственно восприятие времени.

Непосредственное восприятие временной длительности – это способность чувствовать и оценивать время без всяких вспомогательных

средств. Эта способность получила название «чувство времени» и проявляется в деятельности как ощущение темпа, ритма и скорости.

«Чувство времени» начинает формироваться с самого раннего возраста на основе опыта и обучения и совершенствуется на протяжении всей жизни человека. Развитое «чувство времени» выполняет роль регулятора деятельности.

Собственно, восприятие времени – более сложная форма его отражения, включающая знание и использование единиц измерения. В этом случае привлекается общечеловеческий опыт восприятия и оценки различных параметров времени. Этот опыт зафиксирован в словесно-понятийной форме – в виде системы знаний об эталонах (мерах времени) [12, с. 60].

Обе формы тесно связаны между собой: «чувство времени» является более развитым, если человек в совершенстве владеет эталонами времени.

Восприятие же времени включает в себя «чувство времени» как необходимую составляющую. В восприятии времени выделяются: восприятие временной длительности и восприятие временной последовательности. И то, и другое может протекать на чувственном (непосредственном) или рациональном (опосредованном) уровнях. Они тесно связаны между собой и могут взаимопроникать друг в друга.

В старшем дошкольном возрасте развивается интерес к разным параметрам времени: ребенка интересует длительность того или иного явления, количественная характеристика мер времени [45]. Для детей дошкольного возраста время уже не исчерпывается настоящим. Короткое время включается в другое, более длинное и общее, к пониманию его длительности ребенок подходит уже не ощущением, а размышлением о чем-то таком, что существует вместе с событиями, но и как бы отдельно от них. У дошкольников образуется ясное для конкретных событий представление о прошедшем, настоящем и будущем. Многие педагоги отмечают этот чисто конкретный характер временных представлений дошкольников. О днях,

месяцах, часах дети говорят как о предметах и даже олицетворяют время: «Куда ушло вчера?».

Для того чтобы формировать у детей первоначальные понятия об основных календарных единицах времени и дать правильное толкование этих мер, педагогу необходимо знать об истории происхождения мер времени.

В какой степени дети овладевают этими мерами времени, понимают ли их реальное содержание, знают ли количественную характеристику каждой меры, последовательность и взаимосвязь системы мер. Одним из методов обследования можно использовать индивидуальную беседу, в ходе которой ребенку задаются вопросы: «Какое сегодня число? Как узнать, какое сегодня число?» В целях выяснения знаний детей о днях недели задаются такие вопросы: «Какие ты знаешь дни недели? Какой сегодня день недели?» [12, с. 123].

В старшей группе детям уже вполне доступно выражение «идет день за днем», т.е. сутки за сутками. На этой основе осуществляется ознакомление детей с днями недели, формирование знаний о неделе как мере рабочего времени. Сосредоточение внимания на том, что люди пять дней в неделю работают, два дня отдыхают, помогает осознать количественный состав числа 7 (дней недели). Для того чтобы дети лучше усвоили название дней недели, их последовательность, их знакомят с происхождением названий дней.

Название дней недели, особенно вначале, требует объединения с конкретным содержанием деятельности. Так, воспитатель обращается к детям с вопросом: «Какой сегодня день недели? Правильно, сегодня вторник. Занятие по математике всегда будет во вторник». Уточняется последовательность дней недели: «Какой день недели был вчера? Какой день недели предшествует вторнику?» Эта работа осуществляется не только во время занятий, но и в повседневной жизни: дети ежедневно называют утром текущий день недели, а также говорят, какой день недели был вчера, какой будет завтра [22, с. 36].

Такие дни недели, как воскресенье, суббота, пятница, понедельник, дети знают лучше, чем вторник, среда и четверг. Следовательно, названия дней недели усваиваются ребенком в связи с его жизненным опытом, характером деятельности, эмоциональными переживаниями, возникшими в связи с ее содержанием в разные дни недели.

Другие дни недели часто путают, заменяют название одного дня недели другим, или вместо дня недели называют месяц, время года и даже какой-либо праздник, или говорят «сегодня», «завтра» [9].

Владея некоторыми конкретными представлениями, дети затрудняются в соотнесении их с нужным понятием. Знания их о разных временных отрезках неточны и никак не систематизированы. Даже в старших группах, как правило, дети не могут назвать все дни недели.

Дети лучше знают предыдущий, прошедший день, чем настоящий, не говоря уже о будущем. Порядок следования отдельных дней недели усваивается детьми сравнительно легче тогда, когда они знают названия всех дней недели в их последовательности.

Кроме того, в старшей группе проводится работа по формированию у детей представлений о временах года. Каждый отрезок времени года отличается от другого не только явлениями природы, но и характерными видами труда, общественными праздниками и т.д. Представление о движении времени, о сменяемости одного отрезка другим должно быть отчетливым. Это позволяет детям понять и те условные мерки, которыми измеряется год: месяцами и количеством дней в каждом из них [22].

Е. И. Щербакова считает, что со временами года лучше всего знакомить попарно: зима и лето, весна и осень, используя круговую модель года. Проводя беседу с детьми, педагог спрашивает: «Какое время года сейчас? Какие вы еще знаете времена года? Сколько их всего? Правильно, год состоит из четырех времен года. Вот круг. Пусть это будет год. Разделим его на четыре части. Каждая часть разного цвета». Воспитатель предлагает условно сравнить каждую часть круга с определенным временем года [52].

Е. И. Щербакова считает возможным объяснить старшим дошкольникам, что для удобства люди разделили год на 12 меньших отрезков, которые назвали месяцами. Наблюдения за явлениями в природе и деятельности людей создают нужные ассоциации в представлениях детей о каждом месяце.

Например, январь – елочка, украшенная огнями; февраль – вьюга, длинная ночь, занесенные снегом дома; март – березка, над которой кружат грачи, строят гнезда и т.д.

При закреплении у детей представлений о месяцах и временах года широко используются картинки и словесный материал: рассказы, сказки, стихи, загадки, пословицы, например, сказка С. Я. Маршака «Двенадцать месяцев». Дети запоминают названия месяцев по порядку и для каждого сезона: зимние, весенние, летние, осенние [51, с. 52].

Неравномерность в усвоении детьми названий месяцев, как и дней недели, объясняется, очевидно, разным содержанием деятельности, эмоциональных переживаний, в связи с чем одни месяцы запоминаются больше других. Так, сентябрь связан с переходом в новую возрастную группу, с началом учебного года в школах, о котором дети много слышат, март – с «маминым праздником» и т. п. Январь, связанный с посещением новогодних елок, чаще и называется детьми как «новый год».

У детей старшего дошкольного возраста при отсутствии систематической работы по ознакомлению со временем и способами его измерения складываются весьма отрывочные, неточные представления о календарном времени. Заучивание названий и последовательности дней недели, месяцев носит чисто формальный характер, не связано с формированием основных понятий о длительности, емкости мер времени, о текучести, необратимости, о смене и периодичности времени. Сведения об отдельных временных обозначениях являются поверхностными, вне системы временных отношений. Осознание временных отношений и характер использования детьми временных мер во многом случайны, ибо зависят от

того, каким конкретным содержанием наполняется каждый из временных эталонов.

В старшем дошкольном возрасте возможно и необходимо познакомить детей с календарем. Это облегчит им ориентировку в окружающей действительности, так как распорядок жизни в детском саду строится по определенному плану, связанному с днями недели. С помощью календаря определяется и время наступления праздников, вызывающих повышенный интерес у детей. Знакомство с календарем поможет осознать также последовательность времен года, с которыми связаны сезонные изменения, являющиеся предметом изучения. Наконец, знакомство с календарем необходимо в плане подготовки детей к школе, к твердому распорядку занятий по дням недели [37].

В свое время Ф. Н. Блехер писала, что отрывной календарь дает наглядное представление о том, что «дни уходят», «события приближаются», прошел месяц – наступил новый. Ожидание дает ребенку почувствовать течение времени. Ф. Н. Блехер предупреждала, что не может быть и речи о заучивании с детьми последовательности времен года, месяцев, их названий. Она рекомендовала использовать в работе с детьми отрывной календарь, как наиболее наглядный прибор измерения времени. Дети легко усваивают, что листок – это день; чтобы сорвать следующий листок, надо ждать целые сутки [36].

Т. Д. Рихтерман предложила свой вариант модели календаря, отражающей в материальной форме отношения между взаимосвязанными единицами времени. Ее вариант включает не только отрывной календарь, но и серию ящичков для размещения оторванных листков. Автор отмечала, что необходимо, чтобы дети активно действовали с материалами модели календаря, переживая длительность всех представленных промежутков времени, и на этой основе осознанно овладевали эталонами времени.

В старшем дошкольном возрасте развивается и познавательный интерес к разным параметрам времени, что является сильнейшим мотивом

обучения. В 6-7 лет ребенка интересуют длительность того или иного явления, количественная характеристика мер времени, приборы измерения времени.

Наконец, знакомство с календарем необходимо в плане подготовки детей к школе, к твердому распорядку занятий по часам и по дням недели.

Знания и навыки, связанные с характеристикой временных промежутков, с овладением четкой системой временных эталонов, довольно сложные (их можно отнести ко второй категории трудности для дошкольников по классификации знаний для дошкольников А. П. Усовой). Овладение знаниями о календарных временных эталонах предполагает [49]:

- 1) освоение ребенком умений измерять время, пользуясь общепринятыми приборами измерения времени;
- 2) овладение знанием временных эталонов, их количественной характеристикой и восприятием их продолжительности;
- 3) осознание зависимости между отдельными звеньями этой сложной системы временных эталонов.

Определяя категории сложности знаний, А. П. Усова указывала, что знания второй категории трудности могут быть усвоены только в процессе специального обучения на занятиях [10].

Таким образом, уже в дошкольном возрасте может закладываться прочная основа системы знаний о времени, где каждая единица времени имеет определенное место и количественное выражение и связана с другими в единое целое. Уровень знаний ребенка о времени непосредственным образом связан с системой педагогической работы по умственному и речевому развитию. Одним из видов деятельности в старшем дошкольном возрасте становится ознакомление детей с календарем. На данном возрастном этапе дети усваивают такие единицы времени, как неделя, дни недели, месяца, времена года.

1.3 Педагогические условия развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста в процессе моделирования

Логика данного параграфа предполагает рассмотрение педагогических условий исследования с теоретической точки зрения.

Итак, мы предположили, что процесс развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста будет протекать успешно при следующих педагогических условиях:

- использование метода моделирования в процессе познания представлений о времени.
- создание развивающей предметно-пространственной среды по развитию представлений о времени;
- организация взаимодействия педагогов с родителями по развитию представлений о времени.

Рассмотрим данные педагогические условия более подробно. *Первое педагогическое условие – использование метода моделирования в процессе познания представлений о времени.*

Моделирование – это замещение изучаемого объекта или отношения специально созданным заменителем, акцентирующим существенные для данного объекта или отношения свойства на наглядно воспринимаемом уровне.

Н. Н. Поддьяков дает более развернутое определение, характеризуя моделирование как опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не интересующий нас объект, а вспомогательная, искусственная или естественная система, находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом, способная при его исследовании в конечном итоге получить информацию о самом моделируемом объекте [40].

В. И. Логинова рассматривает моделирование как процесс создания моделей и их использование в целях формирования знаний о свойствах,

структуре, отношениях и связях объектов [12]. Моделирование делает наглядным скрытые от непосредственного восприятия свойства, связи, отношения объектов, которые являются существенными для понимания фактов и явлений, при формировании знаний, приближающихся по содержанию к понятиям.

Возможность и целесообразность использования моделирования в работе с детьми дошкольного возраста была доказана в исследованиях В. В. Брофмана, Л. А. Венгера, А. М. Вербенец, Т. В. Лаврентьевой, С. А. Лебедевой, Н. Н. Поддьякова, Г. А. Репиной. Авторы указывают, что в основе моделирования лежит принцип замещения реального предмета другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком. Как отмечает А. В. Белошистая, моделирующая деятельность ребенка на разных возрастных этапах реализуется в различных видах: в младшем и старшем дошкольном возрасте – в виде предметного конструирования, далее – в виде графического, а затем – символического моделирования. Сначала дети учатся строить модель, используя всю возможную вещественную наглядность (палочки, бечевку, геометрические фигуры, собственные пальцы, различные конструкторы, лист бумаги и т.п.), постепенно переходя к использованию графических средств (схема, рисунок, чертеж), а затем начиная активно использовать символику (цифры, буквы, знаки действий, математические записи) [2].

Соответственно в процессе формирования у детей дошкольного возраста представлений о времени находят применение разные виды моделей: предметные, в которых воспроизводятся конструктивные особенности, пропорции, взаимосвязь частей каких-либо объектов (например, глобус, модель часов); предметно-схематические модели, в которых отражаются существенные признаки, связи и отношения (модель суток, недели, года; календарь); графические модели, в которых обобщенно (условно) передаются признаки, связи и отношения (календарь погоды) [8].

В работах Л. А. Венгера приводится несколько иная классификация моделей. Автор кладет в основу критерий не формы выражения, а степени обобщенности представленного в моделях содержания, выделяя иконические (детально отражающие свойства и структуру объекта), обобщенные (выражающие наиболее значимые свойства), символьные (представляющие более абстрактные отношения объектов в условном виде) модели [6, с. 35].

Модель, предлагая детям дошкольного возраста, должна быть аналогична объекту, четко отражать основные выделяемые признаки, содержать элемент обобщения, быть простой для восприятия, построения и использования, а также быть действенной [36].

Благоприятные возможности для использования в работе с детьми различных моделей складываются в старшем дошкольном возрасте. Как было установлено в исследовании А. М. Вербенец, детям 4-5 лет доступно освоение представлений о свойствах предметов в сочетании с овладением моделированием как средством их познания [7]. Сложность в решении вопросов применения модели в обучении дошкольников продиктованы неоднозначным пониманием сущности моделирования в современных исследованиях (как метода, средства обучения, знаково-символической деятельности, интеллектуальной способности) [8, с. 51].

В психолого-педагогических исследованиях выявлены особенности развития действий моделирования (Венгер Л. А., Говорова Р. И., Дьяченко О. М., Лоренсо Л., Сапогова Е. Е. и др.); влияние модели на успешность освоения содержания (знаний и умений) (Булычева А. И., Венгер Л. А., Давыдов В. В., Кондратьева Н. Н., Матвеева А. К., Рихтерман Т. Д. и др.); эффективность различных видов моделей (Будякова Т. П., Венгер Л. А., Ветрова Н. И., Непомнящая Н. И., Смольникова Е. К. и др.).

В исследованиях Л. А. Венгера была обозначена последовательного развития умений моделирования: от совершенствования действий замещения – к использованию готовых моделей и далее к опосредованному моделью решению интеллектуальных задач [6]. Н. Г. Салмина выделяет другую

последовательность: от повышения интереса к моделированию – к расширению представлений о данном методе и далее к освоению отдельных практических умений [36]. В работах С. А. Лебедевой представлены следующие этапы работы: развитие умений подбирать модели к предмету – использование моделей для группировки объектов – самостоятельное создание моделей [26, с. 71].

Обобщая данные разных авторов, условно можно выделить два взаимосвязанных направления в работе с моделями: опосредованное освоение детьми содержания, определяемого логикой познания свойств и отношений объектов и явлений, и накопление детьми опыта моделирования в разных видах деятельности. Наиболее простой моделью, отражающей последовательность временных интервалов, является линейная модель «Части суток», в которой части суток обозначены четырьмя разноцветными квадратами или кругами, выложенными сверху вниз или слева направо друг за другом. При этом решается задача развития умения устанавливать соотношение обозначаемого и обозначающего. Организуя беседу с детьми, воспитатель помогает им понять, почему, к примеру, черный квадрат означает ночь, а серый – вечер.

Предварительно, используя методы наблюдения за природными явлениями и рассматривания пейзажных картинок, педагог обращает внимание детей на преобладание голубого цвета в утренние часы, желтого в дневные, серого в вечерние и черного в ночное время. Признак цвета, таким образом, служит показателем различных частей суток, т.е. цветные квадраты (круги) становятся частями модели, символизируя один из значимых признаков каждой части суток – ее цветовую гамму. В таком цветном знаке можно отразить существенные признаки каждой из частей суток, связанные с различным положением солнца и степенью освещенности земной поверхности [23].

Обобщенные знаки служат наглядным материалом, как для распознавания частей суток, так и для установления последовательности между

ними, помогая детям составить представление о продолжительности суток. Ребенок, выкладывая отдельные элементы, запоминает названия эталонов времени, их последовательность, начинает осознавать, что общая длительность утра, дня, вечера и ночи составляет сутки [11].

Однако, как показывает в своих исследованиях Т. Д. Рихтерман, использование плоскостного наглядного материала в линейном расположении не всегда формирует у детей правильные представления об основных свойствах времени. В представлениях многих из них последовательность частей суток имеет одну постоянную точку отсчета – утро [15, с. 40]. Поэтому в работе с детьми старшей группы необходимо использовать также круговую модель. «Круговое движение» подводит ребенка к пониманию непрерывности, текучести времени [16].

Вместе с тем круговая модель именно подводит детей к такому пониманию, но не решает проблему. Важно показать, что новый день тоже состоит из тех же частей, что и прошедший, но это уже не вчерашнее утро и не вчерашний вечер, а совершенно новые. Именно понимание сути данного движения и затрудняет дошкольников. Дети не видят новизны, изменения.

Цикличность явления в природе воспринимается ими как простое повторение. Данное обстоятельство искажает суть времени как последовательности существования сменяющихся друг друга явлений и не формирует у детей общего представления о диалектической связи будущего с прошлым через настоящее. Это, по мнению Н. Локоть, О. А. Фунтиковой, Е. И. Щербаковой, обуславливает необходимость применения в образовательном процессе объемной модели времени в виде спирали, характеризующей путь развития возвратом к исходным пунктам, но на новой основе [29, с. 55].

Созданная Н. Локоть, О. А. Фунтиковой объемная модель времени позволяет наглядно показать динамику и основанные свойства времени: одномерность, необратимость, текучесть и периодичность. В процессе использования этой модели дети легко и достаточно быстро доходят до

самой сути такого сложного не столько математического, сколько философского понятия время [29, с. 55].

Таким образом, использование различных моделей позволяет сформировать у детей представление о цикличности времени, последовательности сменяющих друг друга явлений, о диалектической связи будущего с прошлым через настоящее. Первоначальное ознакомление детей с той или иной моделью предполагает проведение беседы. В дальнейшем включаются разнообразные дидактические игры и дидактические упражнения, позволяющие совершенствовать соответствующие представления детей на основе использования моделей.

Рассмотрим второе педагогическое условие – организация взаимодействия педагогов с родителями по развитию представлений о времени.

Важным для нашего исследования является определение А. В. Хуторского, который под компетентностью понимает владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. В свою очередь, компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов [37, с. 59].

В связи с заявленным условием гипотезы целесообразным представляется необходимость конкретизировать понятие «педагогическая компетентность». Данная проблема представлена в исследованиях П. П. Блонского, И. В. Гребенникова, П. Ф. Каптерева, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, П. Ф. Лесгафта, В. М. Миниярова, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шацкого, С. Н. Щербаковой и др.

В таком случае ряд современных ученых трактуют педагогическую компетентность родителей как широкое общекультурное понятие, составляющее часть педагогической культуры (Т. В. Бахуташвили, Е. В. Бондаревская, Ю. А. Гладкова, Т. В. Кротова, Т. А. Куликова и др.);

единство теоретической и практической готовности родителей к осуществлению педагогической деятельности, способность понять потребности детей и создать условия для их удовлетворения (Е. П. Арнаутова, В. П. Дуброва, О. Л. Зверева и др.); интегративное, системное, личностное образование, совокупность личностных и деятельностных характеристик, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье (С. С. Пиюкова, В. В. Селина и др.).

Таким образом, мы придерживаемся в данном исследовании определения Е. П. Арнаутовой, В. П. Дуброва, О. Л. Зверевой, которое в первую очередь подчеркивает теоретическую и практическую готовность родителей к осуществлению образования ребенка, создания условий для его развития. Прежде всего, нам интересно это понятие тем, что любая практическая деятельность основывается на комплексе теоретических знаний, представлений, поэтому в повышении педагогической компетентности родителей большую роль играет повышение их общей культуры и приобретение теоретическим осмыслением интересующей проблемы.

Необходимо отметить, что согласно «Федеральному закону об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012» (статья 44) «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [53]. Очевидно, что родители в соответствии с данным положением как главные «воспитатели» собственных детей выходят на первый план. Особенно, в первую очередь, это касается вопросов социализации, нравственного, морального и, конечно же, развития представлений о календарном времени у детей дошкольного возраста. Значимость этого педагогического условия для развития ребенка дошкольного возраста доказывается и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС). Одной из

важнейших его задач является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [51].

Опираясь на идеи О. В. Солодянкиной, повышение педагогической компетентности родителей основывается на взаимодействии педагогов и семьи детей дошкольного возраста и осуществляется в основном через [32]:

- приобщение родителей к педагогическому процессу;
- расширение сферы участия родителей в организации жизни образовательного учреждения;
- пребывание родителей на занятиях в удобное для них время;
- создание условий для творческой самореализации педагогов, родителей, детей;
- информационно-педагогические материалы, выставки детских работ, которые позволяют родителям ближе познакомиться с спецификой учреждения, знакомят его с воспитывающей и развивающей средой;
- объединение усилий педагога и родителей в совместной деятельности по воспитанию и развитию ребенка: эти взаимоотношения следует рассматривать как искусство диалога взрослых с конкретным ребенком на основе знания психических особенностей его возраста, учитывая интересы, способности и предшествующий опыт ребенка;
- проявление понимания, терпимости и такта в воспитании и обучении ребенка, стремление учитывать его интересы, не игнорируя чувства и эмоции;
- уважительные взаимоотношения семьи и образовательного учреждения.

В свою очередь повышение педагогической компетентности родителей происходит с использованием различных форм взаимодействия ДООУ и семьи. На основании исследований О.Л. Зверевой и Т.В. Кротовой можно

утверждать, что выделяют следующие группы этих форм [18], которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Формы взаимодействия ДООУ и семьи

Группа форм	Формы, входящие в эту группу
Традиционные формы	<ul style="list-style-type: none"> – родительские собрания, – консультации, – анкетирование по разным вопросам, – семинары, – организация работы родительского комитета детского сада, – Дни открытых дверей, – утренники, – оформление информационных стендов, буклетов.
Нетрадиционные формы	<ul style="list-style-type: none"> – защита семейных проектов, – родительский клуб, – участие родителей в творческих конкурсах, – участие в массовых мероприятиях детского сада, – выставки родительских работ по изобразительной деятельности, – презентация детского сада, – онлайн общение на сайте детского сада в Интернете.

Ориентируясь на исследования той же Т. А. Фалькович, выделяем следующие методы активизации родителей [52, с. 123]:

1. «Мозговой штурм» – метод коллективной мыслительной деятельности, позволяющий достичь понимания друг друга, когда общая проблема является личной для целой группы.

2. «Реверсионная мозговая атака, или Разнос»: этот метод отличается от «мозгового штурма» тем, что вместо отсрочки оценочных действий предлагается проявить максимальную критичность, указывая на все недочеты и слабые места процесса, системы, идеи.

3. «Список прилагательных и определений»: Такой список прилагательных определяет различные качества, свойства и характеристики объекта, деятельности или личности, которые необходимо улучшить.

4. «Ассоциации»: На листе бумаги рисуется символ, олицетворяющий проблему или ее существенный момент, затем по ассоциации изображают другой символ, пока не придет подходящая идея решения.

5. «Коллективная запись»: Каждый из участников получает записную книжку или лист бумаги, где сформулирована проблема и дается информация или рекомендации, необходимые для ее решения. Родители независимо друг от друга, определяют наиболее важные для них рекомендации, заносят в записную книжку.

6. «Запись на листах»: При обсуждении проблемы каждый из родителей получает листы бумаги для заметок. Педагог формулирует проблему и просит всех предлагать возможные решения.

7. «Эвристические вопросы». К ним относятся 7 ключевых вопросов: кто, что, где, чем, как, когда? Если перемешать эти вопросы между собой, получится 21 вопрос. Последовательно вытягивая такие смешанные вопросы и отвечая на них, родители могут получить новый, интересный взгляд на проблему.

8. «Мини-эксперимент». Этот метод позволяет включить родителей в исследовательскую деятельность, создать познавательный конфликт и использовать интеллектуальные чувства родителей (интерес, любопытство).

Таким образом, в связи с выше изложенным, можно констатировать, что в системе развитие представлений о календарном времени у детей старшего дошкольного возраста важную роль играет повышение педагогической компетентности родителей по этому вопросу. Под данным понятием мы понимаем теоретическую и практическую готовность родителей к осуществлению образования ребенка, создания условий для его развития. В след за О. Л. Зверевой, Т. В. Кротовой, Т. А. Фалькович и С. Ю. Прохоровой нами была выделена классификация форм взаимодействия ДОО с родителями, рассмотренные выше.

Рассмотрим третье педагогическое условие – создание развивающей предметно-пространственной среды по развитию представлений о времени.

Подчеркнем, что понятие «предметно-развивающая среда» в педагогических исследованиях появилось в конце 80-х годов 20 столетия. Рассматривая его в широком (социальном) смысле, стоит отметить, что

развивающая среда характеризуется как «любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности, понимаемый как социализация».

Стоит отметить, что развивающая предметная среда детства представляет собой систему условий, обеспечивающих всю полноту развития деятельности ребенка и его личности. Она включает в себя ряд основных компонентов, которые необходимы для полноценного познавательного, физического, эстетического и социального развития детей [18].

Предметная среда детства дает детям возможность для творческого духовного развития. Данная среда должна соответствовать принципам обогащенности и наукоемкости, включать в себя природные и социокультурные средства для разнообразной деятельности ребёнка. Развивающая среда является движущей силой становления и развития личности детей, она помогает обогащать личностное развитие.

В рамках нашего исследования под развивающей предметно-пространственной средой стоит понимать «естественную комфортную обстановку, рационально организованную в пространстве и времени, насыщенную разнообразными предметами и игровыми материалами». Только в такой развивающей среде представляется возможным одновременное включение в активную познавательную деятельность всех детей в группе [41, с. 94].

В соответствии с ФГОС дошкольного образования выделяются следующие принципы построения развивающей предметно-пространственной среды [12]:

1. Насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы. В рамках нашей темы стоит отметить, что важно для формирования представлений о календарном времени детей обогащение среды разнообразными предметами, которые способствуют стимулированию и развитию детского моделирования.

2. Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

3. Полифункциональность материалов предполагает возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.

4. Вариативность среды предполагает периодическую сменяемость различного материала, появление новых предметов, стимулирующих формирование представлений о календарном времени.

5. Доступность среды предполагает свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим формирование представлений о календарном времени в группе.

6. Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

Подводя итог данного параграфа, отметим:

– моделирование – это замещение изучаемого объекта или отношения специально созданным заменителем, акцентирующим существенные для данного объекта или отношения свойства на наглядно воспринимаемом уровне. Соответственно в процессе формирования у детей дошкольного возраста представлений о времени находят применение разные виды моделей: предметные, в которых воспроизводятся конструктивные особенности, пропорции, взаимосвязь частей каких-либо объектов; предметно-схематические модели, в которых отражаются существенные признаки, связи и отношения; графические модели, в которых обобщенно (условно) передаются признаки, связи и отношения;

– важным элементом развития представлений о времени является активное включение родителей в данный процесс. В связи с этим мы считаем

необходимым повышать педагогическую компетентность родителей, т.е. повышать их теоретическую и практическую готовность. Для реализации данного процесса целесообразно использовать различные активные методы работы с родителями;

– одно из важнейших мест в формировании представлений о времени занимает создание развивающей предметно-пространственной среды. Благодаря организации данного процесса, у детей формируется самостоятельное использование и применение данных представлений в повседневной жизни.

Выводы по первой главе

Изложенные в данной главе материалы позволяют сформулировать следующие выводы, которые дают представление о всей сути содержания первой главы работы.

В нашем исследовании под понятием «представление» мы будем понимать как образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или непродуктивного воображения. Понятие «время» мы будем характеризовать как длительность событий и явлений, их последовательность, прерывность и непрерывность, ритмичность и периодичность, связь настоящего с прошлым и будущим.

Уже в дошкольном возрасте может закладываться прочная основа системы знаний о времени, где каждая единица времени имеет определенное место и количественное выражение и связана с другими в единое целое. Уровень знаний ребенка о времени непосредственным образом связан с системой педагогической работы по умственному и речевому развитию. Одним из видов деятельности в старшем дошкольном возрасте становится ознакомление детей с календарем. На данном возрастном этапе дети усваивают такие единицы времени, как неделя, дни недели, месяца, времена года.

В ходе исследования нами были определены следующие педагогические условия, которые, по нашему мнению, эффективно способствуют развитию представлений о времени у детей:

- будет использован метод моделирования в процессе познания представлений о времени.

- будет создана развивающая предметно-пространственная среда по развитию представлений о времени;

- будет осуществляться взаимодействие педагогов с родителями по развитию представлений о времени.

Мы предполагаем, что совокупность выявленных нами условий должна представлять собой комплекс, поскольку случайные условия не будут способствовать развитию представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста, а в иных случаях могут даже препятствовать этому. Данное предположение мы проверим во второй главе нашего исследования.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ

2.1 Состояние проблемы развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста в практике МБУ ЦПД г. Копейск

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе МБУ ЦПД г. Копейск. Для проведения эксперимента нами были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ). В эксперименте участвовало 30 детей в возрасте 5-6 лет (по 15 человек в каждой из групп).

В ходе исследования немаловажным стоит считать выбор критериев, которые позволяют выявить первоначальный уровень развития представлений о времени детей старшего дошкольного возраста. Стоит отметить, что критерий характеризуется как главный признак измеряемого явления или предмета, а проявление основного признака выражает показатель.

Под критерием (греч. *kriterion* – мерило для оценки чего-либо) стоит понимать средство проверки утверждения, теоретического построения, практической деятельности [11].

В качестве показателей принято считать то, что доступно восприятию, поэтому в качестве показателей развития представлений о времени детей старшего дошкольного возраста мы рассматриваем глубину и объем, степень проявления качеств, частоту воспроизведения, самостоятельность умений. В качестве основного метода исследования сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста использовалась диагностическая методика, разработанная И.К. Куроптевой, Г.Г. Хазиевой. Исходя из методики, мы выделили компоненты развития представлений о времени, мы выделили следующие критерии: представление о временах года, представление о днях недели. Раскроем каждый критерий через признаки, показатели, характеризующие его в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии развития представлений о времени детей старшего дошкольного возраста

Критерий	Показатели
Представление о временах года	- наличие, - полнота, - осознанность.
Представление о днях недели	- наличие, - осознанность, - обобщенность

Совокупность выбранных критериев позволила обеспечить проверку влияния педагогических условий на эффективность первоначального этапа развития представлений о времени детей старшего дошкольного возраста, процесс реализации которых мы рассмотрим в параграфе 2.2.

Планируя результаты первоначального этапа развития представлений о времени, мы исходим из уровневого подхода. Это, прежде всего, обосновывается тем, что в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования как результаты овладения программой являются целевые ориентиры, которые в свою очередь соответствуют старшему для данного возраста уровню. Тем временем, каждый ребенок индивидуален, часть из них может отставать от нормы и соответствовать низкому уровню, а другая часть опережать старший уровень и находиться на высоком.

Все уровни взаимосвязаны друг с другом, каждый предыдущий обуславливает последующий и включается в его состав. В таблице 2 содержится характеристика уровней развития представлений о времени детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 2 – Критериально-уровневая шкала развития представлений о времени детей старшего дошкольного возраста

Критерий	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Представление о	Ребенок правильно определяет только	Ребенок самостоятельно	Ребенок самостоятельно

времена года	часть времен года, указывает только 1-2 признака,	правильно называет и показывает все времена года, указав при этом	правильно называет и показывает все времена года, указав на каждой
--------------	---	---	--

Продолжение таблицы 2

Критерий	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
	подтверждающих его мнение, правильно называет последовательность времен года с помощью наводящих вопросов взрослого.	только 3-4 признака, подтверждающих его мнение и правильно называет последовательность времен года с помощью наводящих вопросов взрослого.	картинке не менее 2 признаков (всего не менее 8 признаков) и правильно называет последовательность времен года
Представление о днях недели	Ребенок самостоятельно называет количество дней в неделе, с указанием последовательности (допускает 5-6 ошибок). Даже с помощью взрослого ребенок не может перечислить дни недели в обратном порядке с использованием названий дней недели.	Ребенок самостоятельно называет количество дней в неделе, с указанием последовательности (допускает 1-2 ошибки). С помощью взрослого ребенок правильно перечисляет дни недели в обратном порядке с использованием названий дней недели.	Ребенок понимает смысл вопроса «Какой сегодня день недели?» Самостоятельно называет количество дней в неделе, с правильным указанием последовательности (в том числе и обратной), с использованием названий дней недели.

Перейдем к описанию констатирующего этапа экспериментальной работы. Целью данного этапа являлось определение исходного уровня развития представлений о времени детей старшего дошкольного возраста. Для работы были выбраны две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы в количестве 15 человек каждой из групп.

Таким образом, нами было обозначено первое направление констатирующего этапа, связанное с изучением уровня сформированности представлений о временах года.

Полученные нами результаты показывают, что значительная часть детей (64,3%) не обладают представлениями о временах года. В то же время детей со средним уровнем сформированности представлений 35,7%, что говорит о том, что эта часть имеет представления о временах года, но

допускает ошибки в ходе выполнения заданий. В таблице 3 представлены данные нулевого среза по критерию – представления о временах года.

Таблица 3 – Результаты изучения уровня сформированности представлений о временах года в экспериментальной и контрольной группах (в % отношении)

Группа	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	64,3	35,7	0
КГ	57,1	35,7	7,2

Представим данные результаты по критерию «представления о временах года» на констатирующем этапе экспериментальной работы (нулевой срез) на рисунке 1.

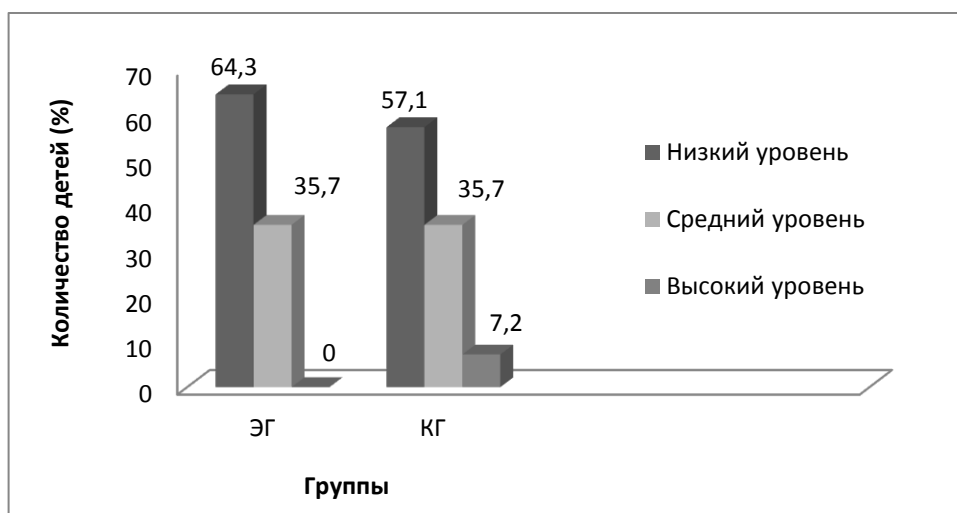


Рисунок 1 – Результаты нулевого среза изучения критерия «представления о временах года»

Второе направление проведения констатирующего этапа экспериментальной работы было связано с изучением уровня сформированности представлений о днях недели у детей старшего дошкольного возраста.

Проведенный анализ результатов показывает, что у значительной части детей (60 %) на низком уровне находится понимание дней недели. В

таблице 4 и на рисунке 2 представлены сравнительные данные нулевого среза по критерию – «представления о днях недели».

Таблица 4 – Результаты изучения уровня сформированности представлений о днях недели в экспериментальной и контрольной группах (в % отношении)

Группа	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	57,1	42,9	0
КГ	64,3	28,5	7,2

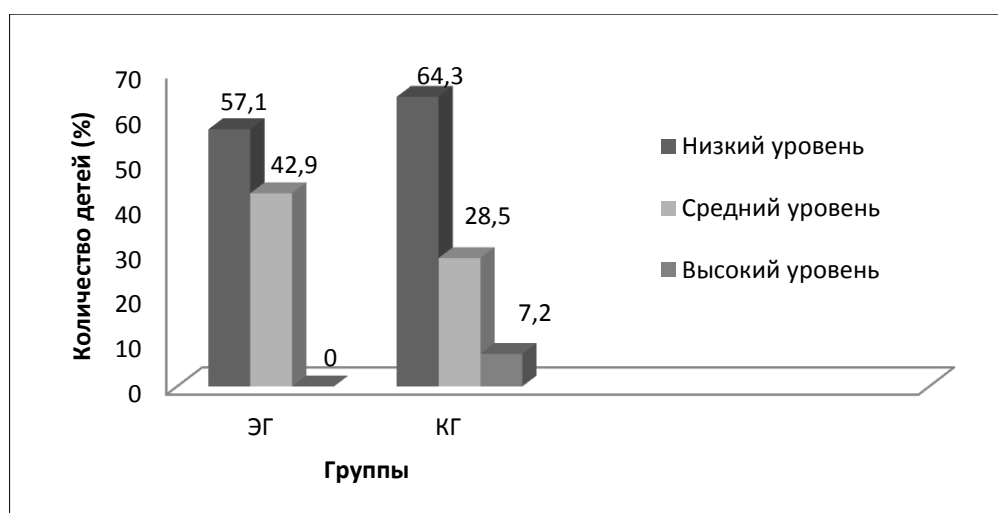


Рисунок 2 – Результаты нулевого среза изучения представлений о днях недели у детей старшего дошкольного возраста

Для дальнейшего проведения экспериментальной работы и возможностей обобщения полученных данных в соответствии с выделенными нами уровнями развития представлений о времени детей старшего дошкольного возраст, которым присваиваем следующие обозначения: низкий – Н, средний – С, высокий – В. Для того, чтобы определить границы уровня, мы воспользуемся средним арифметическим значением. Полученные данные представим в таблице 5 и 6, где отразим общий уровень развития представлений о времени детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 5 – Оценка уровня развития представлений о времени на констатирующем этапе у детей экспериментальной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня развития представлений о времени		Уровень развития представлений о времени
		1 критерий	2 критерий	
1.	Ребенок 1	С	С	С
2.	Ребенок 2	Н	Н	Н
3.	Ребенок 3	С	С	С
4.	Ребенок 4	Н	С	С
5.	Ребенок 5	Н	Н	Н
6.	Ребенок 6	Н	С	С
7.	Ребенок 7	Н	Н	Н
8.	Ребенок 8	Н	Н	Н
9.	Ребенок 9	Н	Н	Н
10.	Ребенок 10	В	В	В
11.	Ребенок 11	Н	Н	Н
12.	Ребенок 12	Н	Н	Н
13.	Ребенок 13	С	С	С
14.	Ребенок 14	Н	Н	Н
15.	Ребенок 15	С	С	С

Таблица 6 – Оценка уровня развития представлений о времени на констатирующем этапе у детей контрольной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня развития представлений о времени		Уровень развития представлений о времени
		1 критерий	2 критерий	
1.	Ребенок 1	Н	Н	Н
2.	Ребенок 2	Н	Н	Н
3.	Ребенок 3	Н	Н	Н
4.	Ребенок 4	Н	Н	Н
5.	Ребенок 5	С	С	С
6.	Ребенок 6	Н	Н	Н
7.	Ребенок 7	С	С	С
8.	Ребенок 8	Н	Н	Н
9.	Ребенок 9	С	С	С
10.	Ребенок 10	Н	Н	Н
11.	Ребенок 11	С	С	С
12.	Ребенок 12	С	С	С
13.	Ребенок 13	В	В	В
14.	Ребенок 14	Н	Н	Н
15.	Ребенок 15	С	С	С

На основании полученных данных дети были сгруппированы по трем уровням. Основанием такой дифференциации послужила качественная и

количественная характеристика уровней. Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты констатирующего этапа эксперимента (в % отношении)

Группы	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	57,1	42,9	0
КГ	64,3	28,5	7,2

Количественный и качественный анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, показал, что в экспериментальной группе к *высокому уровню* отнесено 0% детей, а в контрольной группе – 7,2%. Дети этой группы самостоятельно правильно называют и показывают все времена года, указав на каждой картинке не менее 2 признаков (всего не менее 8 признаков), правильно называют последовательность времен года, понимают смысл вопроса «Какой сегодня день недели?» Самостоятельно называют количество дней в неделе, с правильным указанием последовательности (в том числе и обратной), с использованием названий дней недели.

К *среднему уровню* отнесено в экспериментальной группе 42,9%, в контрольной – 28,5%. Эти дети самостоятельно правильно называют и показывают все времена года, указав при этом только 3-4 признака, подтверждающих его мнение, правильно называют последовательность времен года с помощью наводящих вопросов взрослого, самостоятельно называют количество дней в неделе, с указанием последовательности (допускает 1-2 ошибки), с помощью взрослого правильно перечисляют дни недели в обратном порядке с использованием названий дней недели.

К *низкому уровню* в экспериментальной группе относятся 57,1%, а в контрольной группе – 64,3%. Такие дети правильно определяют только часть времен года, указывают только 1-2 признака, подтверждающих его мнение, правильно называют последовательность времен года с помощью наводящих

вопросов взрослого, самостоятельно называют количество дней в неделе, с указанием последовательности (допускает 5-6 ошибок), даже с помощью взрослого не могут перечислить дни недели в обратном порядке с использованием названий дней недели.

Для большей наглядности полученные результаты на этапе констатирующего эксперимента представлены на рисунке (см. рис. 3).

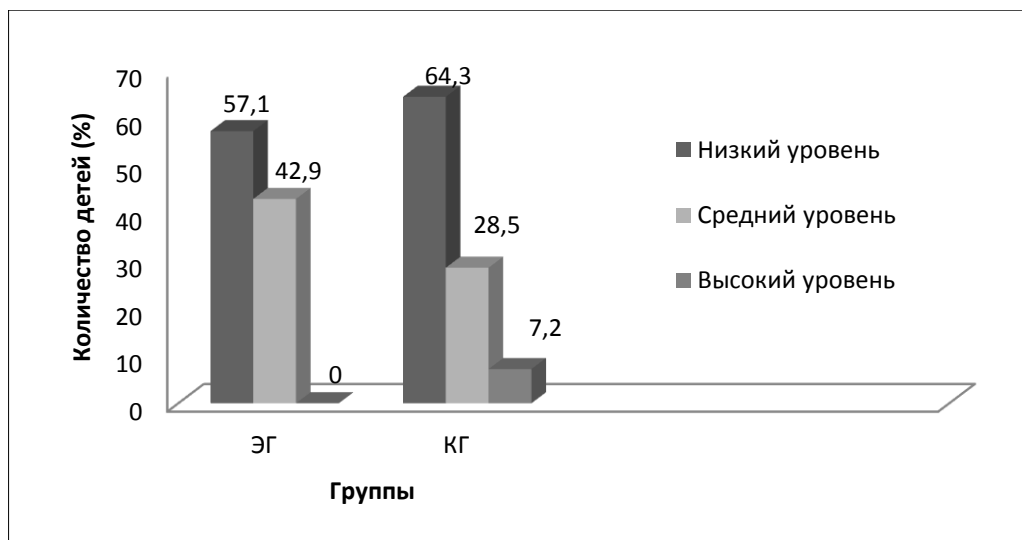


Рисунок 3 – Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по общему уровню развития представлений о времени детей старшего дошкольного возраста

Таким образом, исследование показало, что у детей старшего дошкольного возраста низкий уровень развития представлений о времени. Необходима организация целенаправленной работы по развитию данных представлений.

2.2 Реализация педагогических условий развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста в процессе моделирования

В рамках гипотез исследования нами были выделены следующие педагогические условия:

- будет использован метод моделирования в процессе познания представлений о времени.

- будет создана развивающая предметно-пространственная среда по развитию представлений о времени;

- будет осуществляться взаимодействие педагогов с родителями по развитию представлений о времени.

Рассмотрим реализацию каждого условия в практике дошкольной организации более подробно.

Для работы с детьми нами был составлен перспективный план работы по формированию у них представлений о календарном времени, который имеет блочный характер и включает 4 блока, различающихся целевыми ориентирами.

Целью I блока является формирование у детей умения различать времена года, ориентируясь на признаки времени года.

Целью II блока является формирование у детей умения использовать условные знаки (цветные фишки) для обозначения времен года и дней недели.

Целью III блока является ознакомление детей с линейной моделью и формирование на ее основе представлений о прямой последовательности дней недели.

Целью IV блока является ознакомление детей с круговой моделью и формирование на ее основе умения определять прямую и обратную последовательность времен года от любого элемента.

Представим перспективный план в таблице 8.

Таблица 8 – Перспективный план работы по развитию представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста

№ п/п	Дидактические задачи	Методы работы
Блок I. Формирование умения различать отдельные времена года, дни недели		
1	Уточнить представления детей о явлениях в природе, которые происходят в разное время года.	Лото «Время года»
2	Уточнить представления детей о предметах, которыми пользуются люди в разное время года. Развивать внимание и наблюдательность.	Дидактическое упражнение «Четыре картинки»

Продолжение таблицы 8

№ п/п	Дидактические задачи	Методы работы
3	Закрепить последовательность дней недели. Развивать память, внимательность.	Дидактическое упражнение «Собери букет»
4	Закрепить последовательность дней недели, цвета радуги. Развивать память, логическое мышление, внимательность.	Дидактическое упражнение «Сказочный лабиринт»
Блок II. Формирование умения использовать условные знаки (цветные фишки) для обозначения времен года, дней недели		
5	Закрепить последовательность дней недели, цвета радуги. Развивать мышление, память и внимательность.	Беседа «Какой день недели?»
6	Закрепить последовательность дней недели, цвета радуги. Развивать внимательность. Тренировать зрительную память.	Домино «Дни недели»
7	Закрепить последовательность дней недели, цвета радуги, последовательность цифр от 1 до 7.	Дидактическое упражнение «Что сначала, что потом?»
8	Совершенствовать умение соотносить цвет фишки с обозначаемым временем года	Дидактическая игра «Угадайка»
9	Упражнять детей в определении времен года по описанию характерных признаков и соотнесении их с фишкой.	Дидактическое упражнение «Отгадай загадку»
Блок III. Формирование представлений о прямой последовательности дней недели на основе линейной модели		
10	Познакомить детей с линейной моделью дней недели, уточнять представление об условном обозначении дней недели и их последовательности.	Беседа «Знакомство с линейной моделью дней недели»
11	Упражнять детей в построении линейной модели дней недели	Дидактическое упражнение «Вагончики»
12	Упражнять детей в установлении последовательности дней недели, начиная с понедельника	Дидактическое упражнение «Разложи по порядку»
13	Закрепить умение устанавливать последовательность дней недели, начиная с понедельника	Дидактическое упражнение «Дни недели, стройтесь»
14	Упражнять детей в воспроизведении прямой последовательности дней недели	Дидактическое упражнение «Что за чем?»
15	Упражнять детей в определении и назывании недостающего элемента в модели дней недели	Дидактическое упражнение «Что пропущено?»
16	Совершенствовать умение достраивать линейную модель дней недели	Дидактическое упражнение «Строители»

Продолжение таблицы 8

№ п/п	Дидактические задачи	Методы работы
Блок IV. Формирование умения определять прямую и обратную последовательность времен года от любого элемента на основе круговой модели		
17	Познакомить детей с круговой моделью времен года	Беседа «Времена года»
18	Упражнять детей в определении и назывании последовательности времен года от любого элемента	Дидактическое упражнение «Разложи по порядку, начиная с...»
19	Упражнять детей в нахождении пропущенного элемента в круговой модели времен года.	Дидактическое упражнение «Найди пропущенную часть»
20	Упражнять в назывании прямой последовательности времен года от любого элемента.	Дидактическое упражнение «Что наступит после...»
21	Закреплять умение называть времена года в прямой последовательности, начиная от заданного элемента.	Дидактическая игра «Я начну – ты продолжай, времена года называй»
22	Упражнять детей в назывании времен года в обратной последовательности с помощью круговой модели	Дидактическое упражнение «Что было сначала?»
23	Упражнять детей в определении и назывании предыдущих и последующих времен года по отношению к заданному времени года	Дидактическое упражнение «Назови соседей»
24	Совершенствовать умение называть предыдущее и последующее время года	Дидактическое упражнение «Соседи»
25	Закреплять умение называть времена года в прямой и обратной последовательности	Дидактическая игра «Лови, бросай, времена года называй»

Мероприятия проходили в первой половине дня, 3 раза в неделю. Дети выполняли задания с удовольствием и заинтересованностью.

Для пополнения развивающей предметно-пространственной среды мы используем следующие предметы:

- временная спираль,
- река времени,
- различные календари,
- настольно-печатные игры («Времена года»; «Дни недели»),

- дидактические игры («Когда это бывает?», «Назови соседей», «Незнайкина неделя», «Времена года», «Найди ошибку», «Не ошибись!», «Неделя стройся!», «Когда это бывает» и т.д.),
- репродукции картин художников (И Остроухов «Золотая осень», также работы И. Левитана, Н. Рериха и др.),
- художественная литература (произведения С. Маршака, А. Барто, Е. Трутневой, Я. Акима, С. Баруздина В. Бирюков, Е.Я. Ильина и др.),
- альбомы с временами года и художественным словом (стихотворения, загадки, пословицы и поговорки),
- плакаты (времена года, дни недели).

Для работы с родителями нами был разработан перспективный план, представленный в таблице 9.

Таблица 9 – Перспективный план работы с родителями по проблеме развития представлений о времени

№	Название мероприятия	Цель
1	Консультация «Формирование временных представлений у детей старшего возраста»	Повышение педагогической компетентности родителей по данной теме
2	Методические рекомендации «Игры для развития и уточнения временных представлений»	Овладение необходимыми приемами работы с детьми, которые позволят решать вопросы развития у детей восприятия времени в повседневной жизни
3	Информационный лист «Значимость развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста»	Способствовать педагогической грамотности родителей и их заинтересованности по данной теме
4	Семинар-практикум «Комплекс упражнений формирования у детей представления о времени»	Овладение необходимыми приемами работы с детьми, которые позволят решать вопросы развития у детей восприятия времени в повседневной жизни
5	Практические советы: «Как научить ребенка понимать времена года и дни недели»	Предоставление родителям педагогической информации по данной теме
6	Подбор фотографий для «Лент времени»	Привлечение родителей к активному участию в развитии своего ребенка.
7	КВН по теме «Дети и временные понятия»	Закреплять представления детей о последовательности дней недели, месяцев года.

Мероприятия с родителями проводились раз в месяц. Длительность мероприятия час. Родители принимали активное участие в работе, проявляли заинтересованность в проблеме развития представлений о календарном времени у детей.

Таким образом, нами был разработан перспективный план с использованием моделирования как средства развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста, обогащена развивающая предметно-пространственная среда, апробирован перспективный план по работе с родителями старшей группы.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы по развитию представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста в процессе моделирования

Для определения эффективности реализации комплекса педагогических условий и выявления динамики уровня развития представлений о времени в ходе экспериментальной работы, нами был проведен контрольный срез и получены данные, характеризующие уровень развития представлений о календарном времени по двум критериям: представления о временах года и о днях недели. Определение уровня сформированности данных критериев на контрольном срезе осуществлялось на основе того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе. В таблице 10 и на рисунке 4 представлены результаты контрольного среза по критерию «представления о частях суток» детей в экспериментальной группе.

Таблица 10 – Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности представлений о временах года в экспериментальной и контрольной группах (в % отношении)

Группа	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	35,7	57,1	7,2
КГ	49,9	42,9	7,2

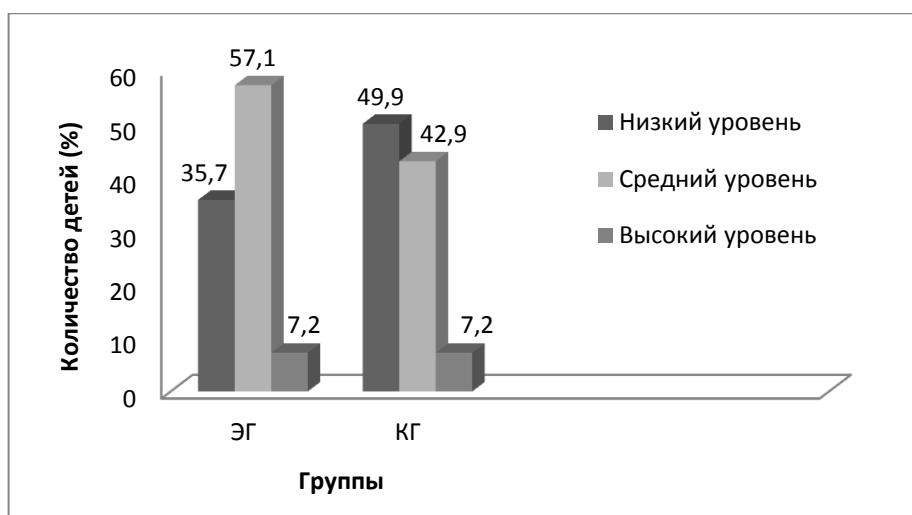


Рисунок 4 – Результаты изучения уровня развития представлений о временах года детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе

Исходя из полученных данных, мы делаем вывод, что проведенная работа оказала влияние на уровень сформированности представлений о временах года у детей старшей дошкольной группы. Это можно заметить на рисунке 5.

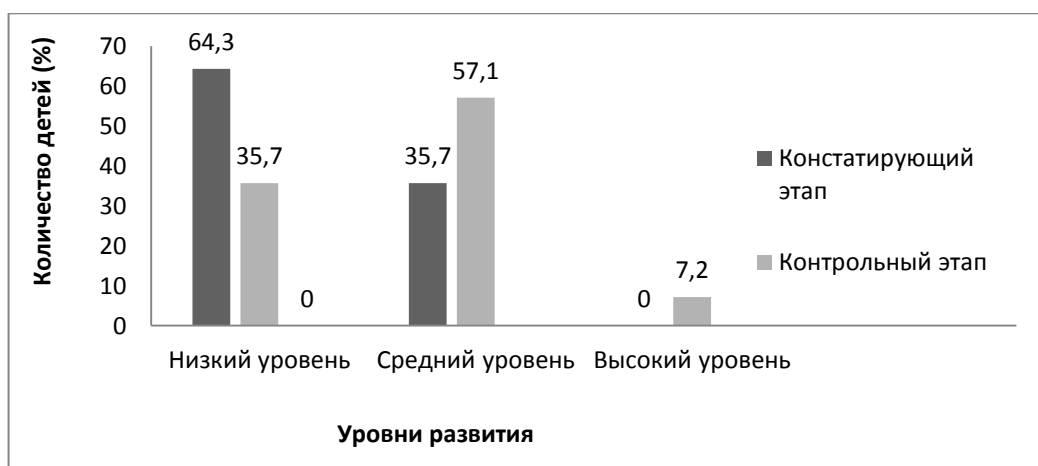


Рисунок 5 – Сравнительный анализ эффективности педагогических условий на развитие представлений о времени в экспериментальной группе по критерию «Представления о временах года»

Рассматривая рисунок, мы видим, что уменьшилось количество детей с низким уровнем сформированности представлений о временах года на 28,6%, в то время как количество детей с высоким и средним уровнями увеличилось

на 21,4% и 7,2% соответственно. Это доказывает эффективность проведенной работы на формирующем этапе эксперимента.

Следуя логике исследования, необходимо отследить эффективность влияния проведенной работы на следующий критерий, такой как «Представления о днях недели». Результаты этого исследования мы представим в таблице 11 и рисунке 6.

Таблица 11 – Результаты контрольного среза по изучению уровня развития представлений о днях недели в экспериментальной и контрольной группах (в % отношении)

Группа	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ	28,5	57,1	14,4
КГ	57,1	35,7	7,2

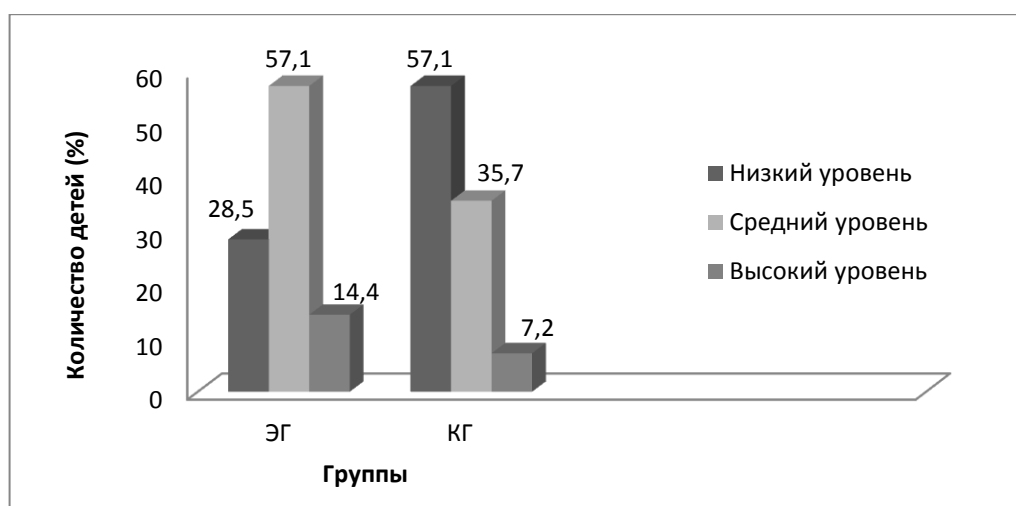


Рисунок 6 – Результаты изучения уровня развития представлений о времени по критерию «Представления о днях недели»

Следовательно, можно сделать вывод, что представления о времени по данному критерию также повысились и улучшились под действием выделенных нами и проведенных педагогических условий. Для доказательства этого факта обратимся к рисунку 7, на котором представлены сравнительные данные по рассматриваемому критерию.

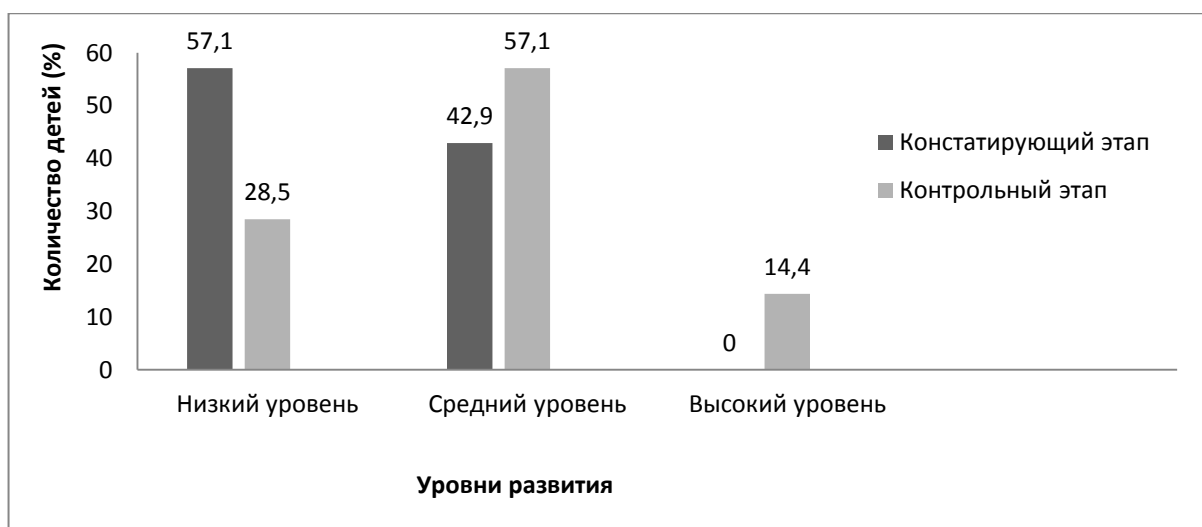


Рисунок 7 – Сравнительный анализ по критерию «Представления о днях недели» в системе представлений о времени детей старшего дошкольного возраста

Исходя из полученных данных, мы видим, что количество детей с низким уровнем снизилось на 28,6%, в то время как высокий и средний уровень повысился на 14,2% и 14,4% соответственно, что говорит о том, что, не смотря на сложности с детьми низкого уровня развития представлений о времени, все же общая часть детей прогрессировала.

Подводя итог вышесказанному, необходимым предоставляется рассмотреть сравнительные данные по общему уровню развития представлений о времени у детей экспериментальной группы. Для этого мы составим таблицу 12 и 13, где представим эффективность педагогических условий для развития представлений о времени. В соответствии с выделенными нами уровнями развития представлений о времени детей старшего дошкольного возраст, которым присваиваем следующие обозначения: низкий – Н, средний – С, высокий – В.

Таблица 12 – Оценка уровня развития представлений о времени на контрольном этапе у детей экспериментальной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня развития представлений о календарном времени		Уровень развития представлений о календарном времени
		1 критерий	2 критерий	
1.	Ребенок 1	В	В	В
2.	Ребенок 2	Н	Н	Н

Продолжение таблицы 12

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня развития представлений о времени		Уровень развития представлений о времени
		1 критерий	2 критерий	
3.	Ребенок 3	В	В	В
4.	Ребенок 4	С	С	Н
5.	Ребенок 5	С	С	С
6.	Ребенок 6	С	С	С
7.	Ребенок 7	С	С	С
8.	Ребенок 8	Н	Н	Н
9.	Ребенок 9	Н	Н	Н
10.	Ребенок 10	В	В	В
11.	Ребенок 11	Н	Н	Н
12.	Ребенок 12	С	С	С
13.	Ребенок 13	Н	Н	Н
14.	Ребенок 14	С	С	С
15.	Ребенок 15	С	С	С

Таблица 13 – Оценка уровня развития представлений о времени на контрольном этапе у детей контрольной группы

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня развития представлений о времени		Уровень развития представлений о времени
		1 критерий	2 критерий	
1.	Ребенок 1	Н	Н	Н
2.	Ребенок 2	Н	Н	Н
3.	Ребенок 3	Н	Н	Н
4.	Ребенок 4	Н	Н	Н
5.	Ребенок 5	С	С	С
6.	Ребенок 6	Н	Н	Н
7.	Ребенок 7	С	С	С
8.	Ребенок 8	Н	Н	Н
9.	Ребенок 9	С	С	С
10.	Ребенок 10	С	С	С
11.	Ребенок 11	С	С	С
12.	Ребенок 12	С	С	С
13.	Ребенок 13	В	В	В
14.	Ребенок 14	Н	Н	Н
15.	Ребенок 15	В	С	С

Для того, чтобы отследить развитие представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста под влиянием педагогических условий проведем сравнительный анализ и представим его в таблице 14 и на рисунке 8.

Таблица 14 – Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Этапы эксперимента	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий	0	0	35,7	42,9	64,3	57,1
Контрольный	14,4	7,2	49,9	42,9	35,7	49,9

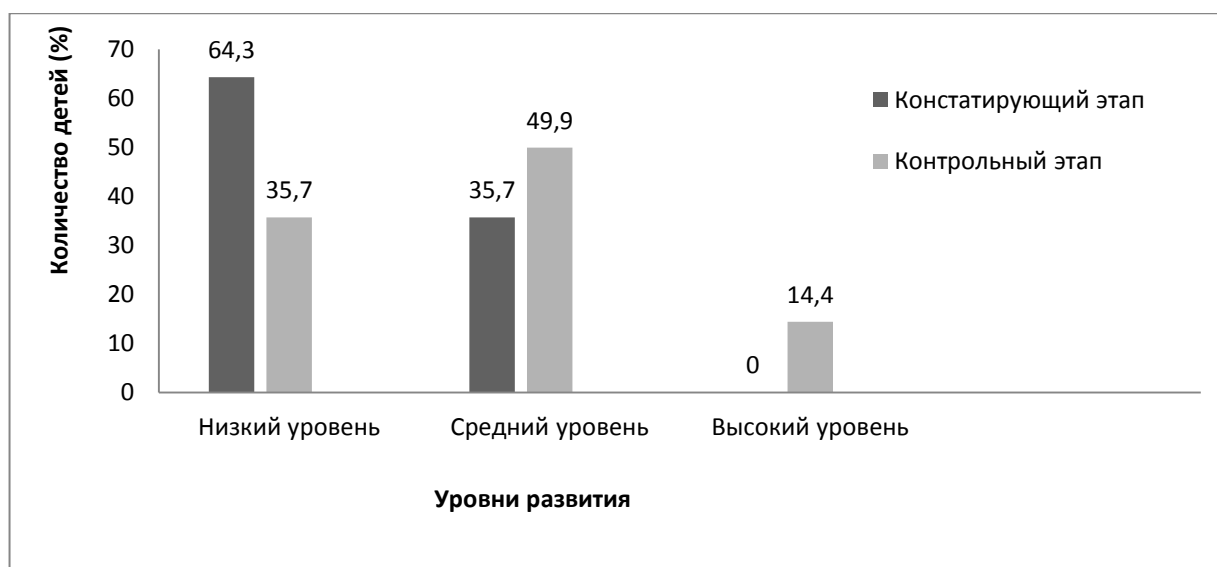


Рисунок 8 – Сравнительный анализ уровня развития представлений о времени детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы

Анализ количественных данных, приведенных в таблице 14 и рисунке 8, позволил нам сделать следующие выводы.

– к низкому уровню отнесено 35,7% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество уменьшилось на 28,6%. Такие дети правильно определяют только часть времен года, указывают только 1-2 признака, подтверждающих его мнение, правильно называют последовательность времен года с помощью наводящих вопросов взрослого, самостоятельно называют количество дней в неделе, с указанием последовательности (допускает 5-6 ошибок), даже с помощью взрослого не могут перечислить дни недели в обратном порядке с использованием названий дней недели.

– к среднему уровню отнесено 49,9% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 14,2%. Эти дети самостоятельно правильно называют и показывают все времена года, указав при этом только 3-4 признака, подтверждающих его мнение, правильно называют последовательность времен года с помощью наводящих вопросов взрослого, самостоятельно называют количество дней в неделе, с указанием последовательности (допускает 1-2 ошибки), с помощью взрослого правильно перечисляют дни недели в обратном порядке с использованием названий дней недели.

– к высокому уровню отнесено 14,4% детей. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 14,4%. Дети этой группы самостоятельно правильно называют и показывают все времена года, указав на каждой картинке не менее 2 признаков (всего не менее 8 признаков), правильно называют последовательность времен года, понимают смысл вопроса «Какой сегодня день недели?» Самостоятельно называют количество дней в неделе, с правильным указанием последовательности (в том числе и обратной), с использованием названий дней недели.

Таким образом, контрольный срез выявил повышение уровня развития представлений о календарном времени детей старшего дошкольного возраста, позволил установить позитивные изменения в их развитии.

В тоже время заметим, что в контрольной группе без специального вмешательства тоже происходило развитие детей, но в незначительной мере, отразим сравнительный анализ на рисунке 9.

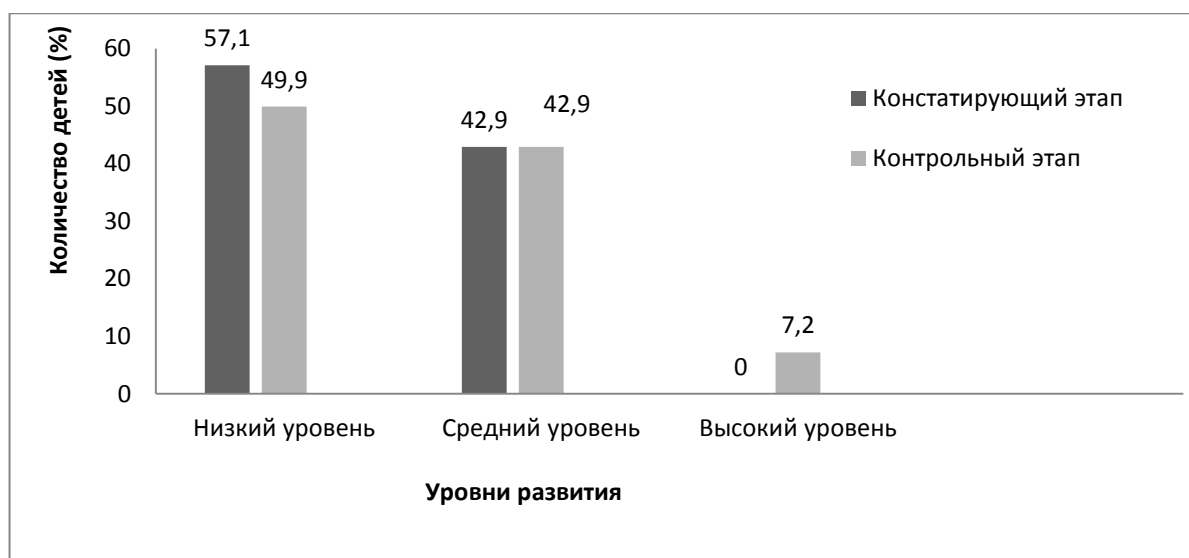


Рисунок 9 Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапа эксперимента в контрольной группе

Исходя из данных рисунка видно, что развитие представлений о времени детей старшего дошкольного возраста происходило, но не в значительной мере, как в экспериментальной группе.

Таким образом, подводя итог данного параграфа, стоит отметить, что результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 14,4 % и 14,2% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 28,6%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного этапов эксперимента показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень – результаты одинаковые, средний уровень – на 7,2%, низкий уровень – на 7,2%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 7,2%, средний – на 8,9%, низкий – на 14,2%.

Выводы по второй главе

Изложенные в данной главе материалы позволяют сформулировать следующие выводы, которые дают представление о всей сути содержания данной главы.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе МБУ ЦПД г. Копейск. Для проведения эксперимента нами были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ). В эксперименте участвовало 30 детей в возрасте 5-6 лет (по 15 человек в каждой из групп).

На констатирующем этапе в качестве основного метода исследования сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста была апробирована диагностическая методика, разработанная И. К. Куроптевой, Г. Г. Хазиевой.

На констатирующем этапе большинство детей старшего дошкольного возраста находились на низком и среднем уровнях. К высокому уровню отнесено 0% детей, а в контрольной группе – 7,2%. К среднему уровню отнесено в экспериментальной группе 42,9%, в контрольной – 28,5%. К низкому уровню в экспериментальной группе относятся 57,1%, а к контрольной группе – 64,3%. Результаты констатирующего этапа показывают, что развитие представлений о времени детей старшего дошкольного возраста находится на недостаточном уровне развития: необходима специальная, целенаправленная работа в этом направлении.

На формирующем этапе нами был разработан перспективный план по использованию моделирования в развитии представлений о времени детей старшего дошкольного возраста. Данный перспективный план затрагивал реализацию следующих блоков: Формирование умения различать отдельные времена года, дни недели, формирование умения использовать условные знаки (цветные фишки) для обозначения времен года, частей суток, формирование представлений о прямой последовательности дней недели на основе линейной модели, формирование умения определять прямую и

обратную последовательность времен года от любого элемента на основе круговой модели. Также нами была обогащена развивающая предметно-пространственная среда группы и составлен перспективный план работы с родителями группы, рассчитанный на 7 месяцев работы.

Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 14,4 % и 14,2% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 28,6%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного этапов эксперимента показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень – результаты одинаковые, средний уровень – на 7,2%, низкий уровень – на 7,2%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 7,2%, средний – на 8,9%, низкий – на 14,2%.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог данной работы, стоит сделать следующие выводы:

Решая первую задачу, мы проанализировали психолого-педагогическую литературу по проблеме. Стоит отметить, что в нашем исследовании под понятием «представление» мы будем понимать как образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания или непродуктивного воображения. Понятие «время» мы будем характеризовать как длительность событий и явлений, их последовательность, прерывность и непрерывность, ритмичность и периодичность, связь настоящего с прошлым и будущим.

Решая вторую задачу, нами были рассмотрены особенности развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста. Подчеркнем, что уже в дошкольном возрасте может закладываться прочная основа системы знаний о времени, где каждая единица времени имеет определенное место и количественное выражение и связана с другими в единое целое. Уровень знаний ребенка о времени непосредственным образом связан с системой педагогической работы по умственному и речевому развитию. Одним из видов деятельности в старшем дошкольном возрасте становится ознакомление детей с календарем. На данном возрастном этапе дети усваивают такие единицы времени, как неделя, дни недели, месяца, времена года.

Решая третью задачу, нами были определены следующие педагогические условия, которые, по нашему мнению, эффективно способствуют развитию представлений о времени у детей:

- будет использован метод моделирования в процессе познания представлений о времени.
- будет создана развивающая предметно-пространственная среда по развитию представлений о времени;

- будет осуществляться взаимодействие педагогов с родителями по развитию представлений о времени.

Мы предполагаем, что совокупность выявленных нами условий должна способствовать развитию представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста.

Решая четвертую задачу, нами была организована опытно-экспериментальная работа на базе МБУ ЦПД г. Копейск. Для проведения эксперимента нами были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ). В эксперименте участвовало 30 детей в возрасте 5-6 лет (по 15 человек в каждой из групп). В качестве основного метода исследования сформированности временных представлений у детей старшего дошкольного возраста была апробирована диагностическая методика, разработанная И.К. Куроптевой, Г.Г. Хазиевой.

Анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 14,4 % и 14,2% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 28,6%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного этапов эксперимента показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень – результаты одинаковые, средний уровень – на 7,2%, низкий уровень – на 7,2%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 7,2%, средний – на 8,9%, низкий – на 14,2%.

Таким образом, гипотеза доказана, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия времени и пространства у детей [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Москва : Просвещение, 2004. – 234 с.
2. Арапова-Пискарева, Н. А. Формирование элементарных математических представлений в детском саду [Текст] / Н. А. Арапова-Пискарева. – Москва : Мозаика-Синтез, 2006. – 112 с.
3. Барылкина, Л. П. Формирование математических представлений: занятия для дошкольников в учреждениях дополнительного образования [Текст] / Л. П. Барылкина, Т. А. Фалькович. – Москва : ВАКО, 2005. – 208 с.
4. Баряева, Л. Б. Математика для дошкольников в играх и упражнениях [Текст] / Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 288 с.
5. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников [Текст] / А. В. Белошистая. – Москва : ВЛАДОС, 2010. – 400 с.
6. Болотова, А. Формирование восприятия времени [Текст] / А. Болотова // Дошкольное воспитание. – 2005. – №11. – С. 15-17.
7. Вербенец, А. М. Особенности овладения элементами моделирования в старшем дошкольном возрасте [Текст] / А. М. Вербенец. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2000. – 217 с.
8. Воронина, Л. В. Знакомим дошкольников с математикой [Текст] / Л. В. Воронина. – Москва : Сфера, 2011. – 230 с.
9. Гильманова, Л. В. Формирование временных представлений детей дошкольного возраста [Текст] / под ред. Л. В. Гильмановой, Л. А. Штягиной, Н. А. Штягиной // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 2. – С. 57-60.
10. Гогоберидзе, А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения [Текст] / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 351 с.

11. Грибанова, А. К. Математика – дошкольникам [Текст] / А. К. Грибанова, В. В. Колечко, А. М. Пасека, Е. И. Щербакова. – Минск : Рад. школа, 2008. – 112 с.
12. Данилова, В. В. Обучение математике в детском саду [Текст] / В. В. Данилова, Т. Д. Рихтерман, З. А. Михайлова. – Москва : Академия, 2008. – 158 с.
13. Егошина, С. Н. Логико-математическое развитие дошкольников средствами моделирования [Текст] / С. Н. Егошина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь : Меркурий, 2015. – С. 76-82.
14. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М. И. Еникеев. – Москва : Проспект, 2010. – 560 с.
15. Зверева, О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект [Текст] / О. Л. Зверева, Т. В. Кротова. – Москва : Сфера, 2005. – 80 с.
16. Касицына, М. А. Дошкольная математика [Текст] / М. А. Касицына, В. Д. Смирнова. – Москва : Гном-Пресс, 2009. – 357 с.
17. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2005. – 176 с.
18. Козлова, А. В. Работа ДОУ с семьёй: Диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг [Текст] / А. В. Козлова, Р. П. Дешеулина. – Москва : Сфера, 2004. – 112 с.
19. Корнеева, Г. Современные подходы к обучению детей математике [Текст] / Г. Корнеева // Дошкольное воспитание. – 2007. – №3. – С. 22-25.
20. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст] / Т. А. Куликова. – Москва : Академия, 2000. – 232 с.
21. Лебедеенко, Е. Н. Формирование представлений о времени: Система занятий и игр для детей старшего и старшего дошкольного возраста

[Текст] / Е. Н. Лебедеко. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 80 с.

22. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста [Текст] / А. М. Леушина. – Москва : Просвещение, 2004. – 198 с.

23. Локоть, Н. Объемная модель: использование ее при формировании временных представлений у дошкольников [Текст] / Н. Локоть // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 1. – С. 15-17.

24. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях [Текст] / Под ред. Р. Л. Березиной. – Москва : Просвещение, 2007. – 175 с.

25. Метлина, Л. С. Математика в детском саду [Текст] / Л. С. Метлина. – Москва : Просвещение, 2014. – 261 с.

26. Методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду» [Текст] / Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 154 с.

27. Михайлова, З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста [Текст] / З. А. Михайлова, Е. А. Носова, А. А. Столяр, М. Н. Полякова, А. М. Вербенец. – Москва : Детство-пресс, 2008. – 392 с.

28. Мусейбова, Т. Формирование временных представлений [Текст] / Т. Мусейбова // Дошкольное воспитание. – 2008. – №3. – С. 34-35.

29. Немов, Р. С. Психология [Текст] / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

30. Непомнящая, Р. Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста [Текст] / Р. Л. Непомнящая. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2005. – 215 с.

31. Новейший психолого-педагогический словарь [Текст] / Под ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с.

32. Новикова, В. П. Математика в детском саду. Старший дошкольный возраст [Текст] / В. П. Новикова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2006. – 193 с.
33. Прохорова, С. Ю. Нетрадиционные формы проведения родительских собраний в детском саду [Текст] / С. Ю. Прохорова. – Москва : Скрипторий, 2011. – 104 с.
34. Психологический словарь [Текст] / Под ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.
35. Репина, Г. А. Математическое развитие дошкольников. Современные направления [Текст] / Г. А. Репина. – Москва : Сфера, 2008. – 128 с.
36. Репина Г. А. Математическое моделирование на плоскости со старшими дошкольниками [Текст] / Г. А. Репина. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2011. – 241 с.
37. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Д. Рихтерман. – Москва : Просвещение, 2001. – 169 с.
38. Рубинштейн, С. Л. О восприятии времени и пространства [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Мир психологии. – 2005. – №4. – С.45-48.
39. Рындак, В. Г. Педагогическое просвещение родителей: Педагогический всеобуч [Текст] / В. Г. Рындак, М. Б. Насырова, Н. М. Михайлова, Н. М. Науменко; под ред. проф. В. А. Лабузова. – Оренбург : ГУ «РЦРО», 2009 – 205 с.
40. Рысбаева, А. Влияние дидактической игры на развитие познавательных интересов у старших дошкольников [Текст] / А. Рысбаева, Г. А. Рысбаева // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 5-1. – С. 51-56.
41. Смоленцева, А. А. Математика до школы [Текст] / А. А. Смоленцева, О. В. Пустовойт, З. А. Михайлова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2006. – 153 с.

42. Солодянкина, О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьёй: Практическое пособие [Текст] / О. В. Солодянкина. – Москва : АРКТИ, 2006. – 80 с.
43. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А. И. Сорокина. – Москва : Просвещение, 2002. – 168 с.
44. Столяр, А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников [Текст] / А. А. Столяр. – Москва : Просвещение, 2010. – 376 с.
45. Тарабарина, Т. И. Детям о времени [Текст] / Т. И. Тарабарина, Е. И. Соколова. – Ярославль : Академия развития, 2006. – 196 с.
46. Тарунтаева, Т. В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников [Текст] / Т. В. Тарунтаева. – Москва : Просвещение, 2000. – 64 с.
47. Удальцова, Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников [Текст] / Е. И. Удальцова. – Минск, 2006. – 231 с.
48. Урунтаева, Г. А. Практикум по психологии дошкольника [Текст] / Г. А. Урунтаева. – Москва : Академия, 2009. – 457 с.
49. Фалькович, Т. А. Нетрадиционные формы работы с родителями [Текст] / Т. А. Фалькович. – Москва : 5 за знания, 2005. – 240 с.
50. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников [Текст] / Под ред. Р. Л. Березина, З. А. Михайлова А. А. Столяра и др. – Москва : Просвещение, 2008. – 279 с.
51. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников [Текст] / Под ред. А. А. Столяра. – Москва : Просвещение, 2009. – 340 с.
52. Фунтикова, О. А. Теоретические основы умственного развития дошкольников [Текст] / О. А. Фунтикова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 231 с.

53. Фунтикова, О. Формирование представлений и понятий о времени с помощью наглядной модели [Текст] / О. Фунтикова, Е. Щербакова // Дошкольное воспитание. – 2006. – №7. – С. 21-25

54. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.

55. Чуднова, Р. Обучение детей ориентировке во времени [Текст] / Р. Чуднова // Дошкольное воспитание. – 2000. – №1. – С.14-15.

56. Щербакова, Е. И. Методика обучения математике в детском саду [Текст] / Е. И. Щербакова. – Москва : Академия, 2000. – 272 с.

57. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников [Текст] / Е. И. Щербакова. – Воронеж : МОДЭК, 2005. – 178 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Диагностическая методика, разработанная И.К. Куроптевой,
Г.Г. Хазиевой

Времена года	
Цель	Оценка общей осведомленности ребенка о временах года с указанием их признаков и последовательности
Процедура обследования	Ребенку предлагается ответить на вопросы по серии картин «Времена года»
Вопросы	<ol style="list-style-type: none">1. Что изображено на картинках?2. Какие времена года ты знаешь? (ребенок должен назвать и показать соответствующее время года на картинках)3. Почему ты решил, что это зима (лето)? (ребенок должен объяснить, почему он так думает, указать те признаки, которые, по его мнению, свидетельствуют о том, что на данной картинке показано именно это, а не какое-либо другое время года).4. А теперь разложи картинки по порядку, начиная с зимы.
Дни недели	
Цель	Оценка общей осведомленности ребенка о днях недели с указанием их последовательности
Процедура обследования	Ребенку предлагается ответить на серию вопросов
Вопросы	<ol style="list-style-type: none">1. Сколько дней в неделе? Какие дни недели ты знаешь?2. Какой сегодня день недели?3. Назови дни недели по порядку. Назови дни недели в обратном порядке.4. Сегодня ... (день недели), а какой день был вчера? А какой день будет завтра?