

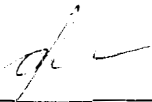
Министерство образования и науки Республики Казахстан
Инновационный Евразийский Университет

Кафедра «Педагогика »

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Содержание и технологии развивающего обучения
в дошкольном образовательном учреждении

6N0103 «Педагогика и психология»

Исполнитель  Смагулова.Р.О.

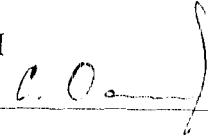
Научный руководитель

Профессор  Ушакова.Н.М.

Допущена к защите:

Зав. кафедрой ПиП

к.п.н., профессор

 Осипова.С.В.

Павлодар 2007

Содержание

Введение.....	2
Раздел 1. Научно – теоретические основы развития личности детей дошкольного возраста	10
1.1 Физиологическое развитие ребенка дошкольного возраста	10
1.2 Интеллектуальное развитие ребенка дошкольного возраста	28
1.3 Модель интеллектуального развития ребенка дошкольного возраста	42
Выводы по первому разделу.....	48
Раздел 2. Экспериментальные исследования интеллектуального развития детей 5 – 6 лет	51
2.1 Методики диагностики готовности детей к обучению.....	51
2.2 Методика организации экспериментальной работы	54
2.3 Характеристика готовности детей к обучению в школе	63
Выводы по второму разделу	71
Раздел 3. Содержание и технология развивающего обучения в детском саду № 126 г. Павлодара	72
3.1 Общая характеристика концепции развивающего обучения.....	72
3.2 Технология развивающего обучения детей 5 -6 лет	75
3.3 Содержание развивающего обучения детей 5 – 6 лет	84
3.3.1 Программа развивающего обучения детей 5 – 6 лет.....	88
3.3.2 Методы, приемы и средства развивающего обучения детей 5 – 6 лет.....	99
3.3.3 Результат опытно – экспериментальной работы	104
3.3.4 Методические рекомендации по организации развивающего обучения в детском саду.....	114
Выводы по третьему разделу	115
Заключение.....	117
Список использованных источников.....	121
Приложение	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современной социокультурной ситуации все большее значение приобретает ценность развития личности в системе образования. Развитие личности ребенка требует проектирования особой системы образования.

Своеобразие ситуации, сложившейся в последние несколько лет в системе дошкольного образования, состоит в том, что государственные нормы и ограничения, транслируемые дошкольным учреждениям со стороны системы управления образованием, в основном стали носить ценностный характер. Можно с уверенностью утверждать, что одной из основных целей реформы дошкольного образования является замена традиционных ценностей обучения маленького ребенка на ценности развития его личности. Тем не менее, практика показывает, что механизмы передачи такого рода ценностей никак нельзя считать разработанными. В результате ценности личностного развития ребенка предстают перед практиками в виде слишком общих (но при этом нормативных) требований, почти совершенно не обеспеченных в их сознании ни знанием законов развития ребенка, ни конкретными образовательными технологиями, которые призваны это знание дополнить и операционализировать.

В настоящее время в среде дошкольного образования распространение получил термин «развивающего обучения». Проблемами развивающего обучения занимались такие ученые, как Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, Ю.К.Бабанский, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Л.А.Венгер, Н.А.Бетлугина, Н.Н.Поддьяков, И.Д. Зверев, В.В. Запорожец, И.Я. Лернер, А.М. Савенков, Г.И.Щукина и др. В содержание термина «развивающее обучение» вкладывается разный смысл. Одни видят в нем реализацию индивидуализации в обучении через реализацию индивидуального подхода в обучении, через организацию и предъявление учебного материала разного уровня трудности (отсюда деление детей на сильных и слабых). Другие связывают его с инновационными процессами в дошкольном образовании,

активизировавшимися в последние годы в связи с открытием детских садов нового типа: гимназий, центров развития, садов профильного направления, где используются разные формы обучения и воспитания.

В последнее время в сфере дошкольного образования появилось большое количество различных программно - методических разработок. Дошкольные образовательные учреждения активно используют возможности, открывшиеся в изменении содержания образования. Однако педагоги-практики иногда стремятся к использованию как можно большего количества образовательных программ и технологий, не всегда, будучи способны оценивать их качество, особенно с точки зрения развития детей. Современные дети дошкольники с развитым интеллектом легче учатся, быстрее запоминают материал, более уверены в собственных силах, легче адаптируются в новой обстановке.

Технология развивающего обучения в учебно-воспитательном процессе постоянно привлекает внимание исследователей и практических работников, поскольку есть необходимость в совершенствовании педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Современные исследования педагогов, направленные на изучение различных аспектов обучения детей дошкольного возраста, показывают, что продуктивность личностного и интеллектуального развития детей в целом зависит не только от того, как организован процесс обучения, но и от обратной связи в этом двустороннем процессе - от позиции самого ребенка, его активности.

Совершенно очевидно, что результат познавательной активности тогда выше, когда налицо психологически и педагогически правильное и наиболее целесообразное соединение в этом процессе активности педагога и ребенка.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью кардинальных перемен не только в содержании образования (что связывается обычно с изменением учебных планов, программ, внедрением учебников нового поколения), но и в технологии образовательного процесса,

понимаемого как своеобразное сочетание обучения (нормативно сообразной деятельности общества) и учения – индивидуально-значимой деятельности отдельного субъекта, в которой реализуется опыт его жизнедеятельности. Специально организуемое обучение является основным, но далеко не единственным источником этого опыта.

Развивающее обучение детей дошкольного возраста опирается на следующие основные положения:

- развивающее обучение должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности ребенка, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности;

- образовательный процесс развивающего обучения предоставляет каждому ребенку, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, деятельности, поведении, повысив при этом свой уровень владения навыками и умениями;

- критериальная база развивающего обучения учитывает не только уровень достигнутых знаний, умений и навыков, но и сформированность определенного интеллекта (его свойства, качества, характер проявлений);

- образованность как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей является важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных качеств ребенка-дошкольника, что выступает основной целью современного образования;

- обученность и образованность не тождественны по своей природе и результатам. Обученность через овладение знаниями, умениями, навыками обеспечивает социальную адаптацию в обществе. ●образованность формирует индивидуальное восприятие мира, возможность его творческого преобразования, широкое использование субъективного опыта в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе личностно-значимых ценностей и внутренних установок.

В данном контексте традиционное обучение не может быть ведущим в целостном образовательном процессе. Значимыми становятся те составляющие, которые развивают индивидуальность ребенка, создают все необходимые условия для его саморазвития, самовыражения.

Анализ психолого – педагогической литературы и анализ школьной и дошкольной практики свидетельствуют о том, что проблеме развития личности ребенка дошкольного возраста в процессе развивающего обучения уделялось недостаточное внимание, что оказывает влияние на уровень готовности дошкольника к обучению. Это в свою очередь является одной из существенных причин снижения интереса дошкольника к процессу обучения. В подобном случае наблюдается **противоречие** между объективными возможностями развивающего обучения в развитии готовности к обучению у детей дошкольного возраста и степенью реализации этих возможностей в практике работы дошкольных учреждений. Разрешение этого противоречия затрудняется тем, что **проблема** развития личности ребенка дошкольного возраста в процессе развивающего обучения во многом сдерживается недостаточной теоретической разработанностью и методической оснащенностью соответствующего направления дошкольных учреждений.

Актуальность и неразработанность данной проблемы в педагогической науке, ее теоретическое значение и практическая необходимость определили выбор **темы исследования**: «Содержание и технология развивающего обучения в дошкольном учреждении».

Объект исследования — педагогический процесс в дошкольном учреждении.

Предмет исследования – развитие личности ребенка дошкольного возраста в процессе развивающего обучения.

Цель исследования теоретическое обоснование и экспериментальное исследование интеллектуального развития дошкольника в процессе развивающего обучения.

Гипотеза. Если в дошкольном учреждении использовать технологию развивающего обучения, то личность дошкольника будет развиваться целенаправленно.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы были поставлены следующие **задачи исследования:**

- изучить теоретический материал по данной проблеме и на основе анализа литературных источников уточнить следующие понятия: «личность», «развитие», «готовность», «развивающее обучение»;
- выявить практическую значимость развивающего обучения и разработать методику интеллектуального развития детей 5 – 6 лет в процессе развивающего обучения;
- доказать необходимость применения развивающей методики в педагогическом процессе дошкольного учреждения.

В процессе исследования использованы следующие **методы:**

- анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- изучение авторских программ для дошкольных образовательных учреждений;
- анализ современного подхода к технологии развивающего обучения;
- наблюдение за ходом педагогического процесса;
- анализ уровня развития ребенка дошкольного возраста;
- проведение диагностических работ, тестирования;
- математические методы обработки данных;
- анализ результатов исследования.

Методологической основой исследования послужили теоретические основы концепции развивающего обучения, системный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы готовности детей 5 – 6 лет к обучению в школе.

Теоретическая основа исследования составили концепции развивающего обучения, концепции развития личности, теории развития интеллекта.

Источники исследования: концепция дошкольного образования, государственный стандарт образования, «Закон об образовании Республики Казахстан», педагогическая, психологическая, философская, социологическая литература.

Этапы исследования:

На первом этапе (2003-2005 г.г.) были определены основные положения и психологическая основа исследования. Проводился анализ состояния исследуемой проблемы в философской, социальной, психолого-педагогической литературе. Обоснован научный аппарат исследования, сбор, анализ и классификация достоверных педагогических фактов по исследуемой проблеме.

На втором этапе (2005-2006 г.г.) интерпретация собранных педагогических фактов по теории и практике развивающего обучения, проведена диагностическая работа по выявлению готовности детей к обучению в школе. Проведено экспериментальное исследование интеллектуального развития детей 5 – 6 лет.

На третьем этапе (2006 - 2007 г.г.) проведена статистическая обработка данных, полученных в ходе экспериментального исследования. Результаты исследования оформлены в виде магистерской диссертации.

Новизна полученных результатов исследования заключается в том, что:

1. Определены психолого - педагогические аспекты применения развивающего обучения в детском саду;
2. Определены особенности использования технологий развивающего обучения в дошкольном учреждении;
3. Разработана методика развития интеллектуально – познавательной деятельности дошкольника;

4. Разработаны практические рекомендации по организации развивающего обучения в детском саду.

Практическая значимость полученных результатов в том, проведено экспериментальное исследование интеллектуального развития детей 5 – 6 лет; разработаны методические рекомендации для воспитателей детского сада № 126 г. Павлодар по организации развивающего обучения в детском саду.

Достоверность и обоснованность обеспечена согласованностью выдвинутой гипотезы и результатов экспериментального исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Интеллектуальное развитие детей 5 – 6 лет будет происходить успешнее, если в дошкольном учреждении применять технологии развивающего обучения.
2. Технология развивающего обучения для дошкольного учреждения включает 3 компонента: диагностическую часть, коррекционную часть, игровую часть.
3. Внедрение технологии развивающего обучения для дошкольного учреждения должно иметь научно – методическое сопровождение: программа развивающего обучения, методы и средства развивающего обучения, методические рекомендации для воспитателя.

База исследования - Центр эстетического развития «Салтанат», детский сад № 126 г. Павлодара.

Апробация результатов диссертации: осуществлялась в ходе экспериментальной работы и докладывалась на педагогическом совете в детском саду; по теме диссертации подготовлено 2 статьи: «Пути формирования готовности детей 5 – 6 лет к обучению в школе» (в печати), «Технология развивающего обучения и современные формы организации занятий» (в печати «Вестник ИнЕУ»).

Структура и объем работы: работа состоит из введения, трех разделов, заключения, списка использованных источников и приложения.

Магистерская диссертация имеет объем 148 страниц печатного текста, включает 23 таблицы, 3 рисунка.

Раздел 1. Научно – теоретические основы развития личности детей дошкольного возраста

1.1 Физиологическое развитие ребенка дошкольного возраста

Современные преобразования в обществе, новые стратегические ориентиры в развитии экономики, открытость общества, его быстрая информатизация и динамичность кардинально изменили требования к образованию. Основной целью образования является не простая совокупность знаний, умений и навыков, а основанная на них личная, социальная и профессиональная компетентность – умение самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, умение рационально и эффективно жить и работать в быстро изменяющемся мире. Достижение нового качества образования возможно в условиях непрерывного образования, первой ступенькой которого является дошкольное воспитание и образование [1]. Основная задача системы образования Республики Казахстан, в том числе и дошкольного воспитания и обучения, определена в законе РК «Об образовании» «... создание необходимых условий для получения образования, направленных на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей достижений науки и практики» [2].

Современная психолого-педагогическая наука все чаще обращается к ребенку как к субъекту учебной деятельности, как к личности, стремящейся к самоактуализации и самореализации. Поэтому все прогрессивные педагогические технологии в большей степени направлены на реализацию этой идеи [3], [4], [5], [6]. Современные педагогические технологии рассматривают ребенка как уникальную личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открытости для восприятия нового опыта, способности на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Проблема развития и формирования личности имеет многовековую историю. Она многоаспектна и рассматривается на стыке разных наук. Развитие идей о факторах формирования личности нашло отражение в прогрессивной философской и психолого-педагогической мысли Э. Роттердамского, Я.А. Коменского, К.А. Гельвеция, Д. Дидро, А. Дистерверга, К.Д.Ушинского, В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, З. Фрейда, Д. Дьюи, Э. Торндайка, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, Л.С. Выготского, Э.И. Моносова, Л.И. Божовича, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова и др.

В психологии имеются различные трактовки понятия «личность», но большинство из них сводится к тому, что личность есть индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности [12]. Самым существенным признаком личности является то, что она несёт в себе социальный смысл, выполняет социальные функции. В то же время личность имеет определённый уровень психического развития (темперамент, характер, способности, уровень умственного развития, потребности, интересы).

Личность – это интегративная система, некоторая нерасторжимая целостность. Исследователи, занимающиеся изучением личности, признают возникновение у неё «ядра», которое обозначается ими как «Я - система», или просто «Я» [12].

Интересна позиция А.А.Леонтьева, который определяет личность как уникальную динамическую систему психологических и физиологических свойств человека, в которой воплощается универсальная суть индивидуума как представителя человеческого рода, реализующего свой индивидуальный жизненный путь в определенном социокультурном пространстве [12].

В психологическом словаре личность определяется как системное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности, характеризующее его со стороны включенности в общественные отношения [15].

Г.К. Селевко характеризует личность как психическую, духовную сущность человека, выступающую в разнообразных обобщенных системах качеств:

- совокупность социально значимых свойств человека;
- система отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой;
- система деятельности, осуществляемых социальных ролей, совокупность поведенческих актов;
- осознание окружающего мира и себя в нем;
- система потребностей;
- совокупность способностей, творческих возможностей;
- совокупность реакций на внешние условия и т.д.

Все это образует содержательное обобщение «личность» [13].

Важнейшими признаками личности являются её разумность, ответственность, свобода, личное достоинство, индивидуальность. Личность тем более значительна, чем больше отражает она в своих качествах и деятельности тенденции общественного прогресса, чем ярче и специфически выражены в ней социальные черты и качества, в какой мере её деятельность носит творческий характер. Индивидуальность характеризует непохожесть, своеобразие и отличие одного человека от другого, одной личности от другой. Индивидуальность, как правило, выделяется особыми чертами характера и темперамента (например, уравновешенно - волевой и целеустремлённый человек), своеобразием творческой деятельности и способностей [12].

Анализом структуры личности занимались многие педагоги такие, как А.Г. Козалёв, К.К. Платонов, М.С.Каган, В.С. Леднев и др.

Особый интерес вызывает концепция В.С. Леднева. Автор, анализируя известные ему точки зрения на проблему, даёт собственное толкование. Его анализ проблемы показал, что, принимая во внимание разносторонние аспекты структуры личности, наиболее целесообразно выделить три основные её стороны:

- функциональные механизмы психики;
- опыт личности;
- обобщённые типологические свойства личности [14].

Функциональные механизмы психики и соответствующие им психические процессы являются, по мнению автора, основой опыта личности. К ним относятся такие механизмы, как восприятие информации, мышление, память, психомоторика, регуляции высшего уровня, обеспечивающие управление психическими процессами, поведением человека, включающие в себя механизмы эмоций, внимание, волю и т.д.

Спыт предполагает характеристику знаний, умений, навыков, привычек, направленности личности, познавательных, эстетических и других качеств.

Третья сторона личности характеризует такие её свойства, как характер, темперамент, способности, онтогенетические особенности развития.

К.К.Платонов в качествах личности рассматривает сочетание наследственных (биологических) и приобретенных при жизни (социальных) составляющих. По их соотношению в структуре личности различаются четыре иерархических уровня-подструктуры, носящих следующие условные названия:

- уровень темперамента включает качества, наиболее обусловленные наследственностью: они связаны с индивидуальными особенностями нервной системы человека (особенности потребностей и инстинктов, половые, возрастные, национальные и некоторые другие качества личности);
- уровень особенностей психических процессов образуют качества, характеризующие индивидуальный характер ощущений, восприятий, воображения, внимания, памяти, мышления, чувств, воли. Мыслительные логические операции (ассоциации, сравнения, абстрагирование, индукция, дедукция и т.п.), называемые способами умственных действий, играют огромную роль в процессе обучения;

- уровень опыта личности, куда входят такие качества, как знания, умения, навыки, привычки. В них выделяют те, которые формируются в процессе изучения школьных учебных дисциплин - ЗУНы, и те, которые приобретаются в трудовой, практической деятельности (сфера действенно-практическая);

- уровень направленности личности объединяет социальные по содержанию качества, определяющие отношение человека к окружающему миру, служащие направляющей и регулирующей психологической основой его поведения: интересы, взгляды, убеждения, социальные установки, ценностные ориентации, морально-этические принципы и мировоззрение. Направленность (вместе с потребностями и Я - концепцией) составляет основу самоуправляющего механизма личности.

Названные уровни можно представить в виде концентрических слоев, в центре которых находится ядро биологически обусловленных качеств, а оболочку образует «направленность» - социальная сущность человека.

Однако в структуре личности имеется ряд качеств, которые могут проявляться на всех уровнях, как бы «пронизывая» их по радиусам. Эти качества, точнее, группы качеств: потребности, характер, способности и Я-концепция личности - образуют вместе с уровнями определенный «каркас» личности. Все группы качеств личности тесно взаимосвязаны, обуславливают и зачастую компенсируют друг друга, представляя сложнейшую целостную систему [16].

Таким образом, считается возможным определить, на какие стороны и свойства личности нам следует ориентироваться при разработке адекватной этой личности системы обучения. Чтобы обучение можно было считать развивающим, оно должно опираться на:

- уровень обученности, степень общего развития, культуры, т.е. ранее приобретённый опыт;

- особенности психического склада личности (памяти, мышления, восприятия, умения управлять и регулировать свою эмоциональную сферу и т.п.);
- особенности характера, темперамента [11].

Каждый возраст вносит свой существенный вклад в развитие личности ребенка. Почти все основные свойства и личностные качества человека складываются в детстве, за исключением тех, которые приобретаются с накоплением жизненного опыта и не могут появиться раньше того времени, когда человек достигнет определенного возраста.

Детство – период, когда закладываются фундаментальные качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, позитивные нравственные ориентации на людей, жизнеспособность и целеустремленность. Сегодня любой человек на вопрос о том, что такое детство, ответит, что детство – это период усиленного развития, изменения и обучения. Но только ученые понимают, что это период парадоксов и противоречий, без которых невозможно представить себе процесс развития. О парадоксах детского развития писали В.Штерн, Ж.Пиаже, И.А.Соколянский и многие другие [17]. Д.Б. Эльконин говорил, что парадоксы в детской психологии – это загадки развития, которые ученым еще предстоит разгадать [18]. Он неизменно начинал свои лекции с характеристики двух основных парадоксов детского развития, заключающих в себе необходимость исторического подхода к пониманию детства. Человек, появляясь на свет, наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. По физическому строению, организации нервной системы, по типам деятельности и способам ее регуляции человек – наиболее совершенное существо в природе. Однако по состоянию в момент рождения в эволюционном ряду заметно падение совершенства – у ребенка отсутствуют какие-либо готовые формы поведения. Как правило, чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство, тем

беспомощнее это существо при рождении. Таков один из парадоксов природы, который предопределяет историю детства [18].

Понять психику ребенка как целостное и системное образование, роль детства в последующей жизни взрослого можно благодаря понятию развитие.

Уместно вспомнить слова Гете, который писал:

«Кто хочет что-нибудь живое изучить,
Сперва его он убивает, потом на части разлагает,
Но связи жизненной ему там не найти».

Именно развитие выполняет функцию этой жизненной связи. Очевидно, что понятие «развитие» является ключевым в психологии развития детской психики. Сегодня насчитывают около двух десятков концептуальных подходов к психологии развития: от теории созревания А. Гезелла, этологических теорий К.Лоренца, Н. Тинбергена и Дж. Боулби, психолого-педагогической теории М. Монтессори, организационной теории Т.Вернера, условно-рефлекторных теорий И.П.Павлова, Дж. Уотсона, Б.Скиннера, теории социального научения А.Бандуры, психоаналитической теории З.Фрейда, теорий когнитивного развития Ж.Пиаже и Л. Колберга, теории аутизма Б. Беттельгейма, теории развития детского опыта Э. Шехтеля, экологической теории Дж. Гибсона, теории лингвистического развития Н.Хомского, теории подросткового периода К.Юнга, стадийной теории Э. Эриксона до культурно-исторической теории Л. Выготского и ее модифицированных современных вариантов в виде деятельного подхода А.Н.Леонтьева – А.А. Лурия и теории поэтапного формирования умственной деятельности П.Я.Гальперина [19]. Подобная пестрота взглядов подчеркивает значимость и актуальность проблемы развития. А.Г. Асмолов, анализируя возможные теоретические концепции психического развития человека, выделяет три основных подхода к пониманию хода этого развития, в которые укладываются множество отдельных теорий и концепций [20].

Во-первых, это биогенетический подход, в центре внимания которого «находятся проблемы развития человека как индивида, обладающего

определенными антропогенными свойствами (задатки, темперамент, биологический возраст, пол, тип телосложения, нейродинамические свойства мозга, органические побуждения и др.), который проходит различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы в онтогенезе» [20].

Во-вторых, это социогенетический подход, представители которого делают акцент на изучении процессов «социализации человека, освоения им социальных норм и ролей, приобретения социальных установок и ценностных ориентаций...» [20].

Представители персоногенетического подхода во главу угла ставят «проблемы активности, самосознания и творчества личности, формирования человеческого «Я», борьбы мотивов, воспитания индивидуального характера и способностей, самореализации личностного выбора, непрерывного поиска смысла жизни в ходе жизненного пути индивидуальности» [20].

Анализ множества взглядов на ход психического развития позволяет выделить не только определенное сходство методологических позиций, но определенные принципы этого развития. В качестве ведущих В.А. Аверин выделяет следующие общесистемные принципы психического развития человека [21].

1. Принцип дифференциации-интеграции, выступающий в качестве критериев развития структуры. Если интеграция необходима для образования новых связей, обеспечивающих адаптацию к более широкому кругу ситуаций, то дифференциация – это процесс расчленения общей структуры на части, обладающие разными, более специфическими функциями. Как отмечено у Н.И. Чуприковой, эти принципы выступают в качестве наиболее важных критериев «высоты или степени организации системы. Об уровне развития (организации) системы судят по количеству входящих в нее разнородных элементов (степень разнообразия), количеству разных их уровней (степень иерархичности), количеству и разнообразию связей между элементами и уровнями [22].

2. Наряду с принципом дифференциации-интеграции введен также принцип цельности как критериев развития функции. В отличие от предыдущего, характеризующего структуру органа, принцип цельности – это важнейшая характеристика функции, уровня ее сформированности.

Цельность – это интегральная функциональная характеристика целого, характеризующая единство целей и средств их достижения, обеспеченная повторяемостью, соподчиненностью, соразмерностью и уравновешенностью структурных элементов целого [22]. Иными словами, цельность показывает меру связанности элементов целого.

Повторяемость означает единство целого по его ведущему признаку, когда ведущие характеристики, к примеру, личности (ее направленность, параметры саморегуляции) связаны с другими личностными параметрами [23].

Соподчиненность – это единство, достигаемое объединением всех элементов целого вокруг его главного элемента. Примером соподчиненности может быть иерархия личностных образований в структуре личности [23].

Соразмерность – это единство, обеспечиваемое общей множественной закономерностью. В факторной структуре личности соразмерность означает согласование размеров (дисперсий) факторов в целом [23].

Уравновешенность – это единство согласованных противоположностей. Уравновешенность структуры человека выражается в сбалансированности его составляющих – индивида, личности, субъекта, что и обеспечивает ее стабильность [23].

3. Принцип взаимодействия тенденций к сохранению и изменению (наследственности-изменчивости) как условие развития системы [20]. Функция тенденции к сохранению принадлежит наследственности, которая передает без искажений информацию из поколения в поколение, а функция тенденции к изменению – изменчивости, проявляющейся в приспособлении вида к среде обитания.

4. Принцип устойчивого динамического неравновесия как источник развития системы. «Без неустойчивости нет развития, - пишут Е.Н.Князева и С.П. Курдюмов, - только системы далекие от равновесия, системы в состояниях неустойчивости, способны спонтанно организовывать себя и развиваться. Устойчивость и равновесность – это тупики эволюции. Неустойчивость означает развитие, развитие происходит через неустойчивость, через случайность» [24].

Наряду с названными, А.Г. Асмолов выделяет еще два принципа: принцип возможности превращения избыточной (преадаптивной) активности элементов системы в адаптивную и принцип возрастания влияния избыточных элементов системы на выбор дальнейшей траектории ее развития в неопределенных критических ситуациях. [20].

Воспользуемся определением понятия «развитие», данным В.А. Авериным: «развитие» – это закономерное изменение психических процессов во времени, обусловленное действием факторов активного программирования, наряду с факторами чистой случайности, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях» [21].

«Рост - это количественные изменения в процессе совершенствования той или иной психической функции, - говорит Д.Б. Эльконин и уточняет: Если не удастся обнаружить качественных изменений – это рост» [18].

Успехи ребенка дошкольного возраста в школе будут во многом определяться его готовностью к ней. Выбор условий обучения связан с особенностями не только психического, но и физического развития, которое тоже совершает «скачок».

Прежде всего, важно, чтобы он пошел в школу физически развитым, здоровым. Рассмотрим особенности анатомо - физиологического развития дошкольника.

В этом возрасте идет процесс активного созревания организма. Так, вес ребенка увеличивается в месяц в среднем на 200 г, рост — на 0,5 см. Увеличение роста связано с усилением функционирования эндокринных

желез, ростом трубчатых костей ног и рук. В то же время изгибы позвоночника в области шеи и груди у детей окончательно не оформлены, при неправильной посадке за партой возможно нарушение осанки и даже искривление позвоночника. Требуется особого внимания зрение школьников. При нарушении гигиенических требований к наглядным пособиям, к чередованию видов познавательной деятельности на уроке появляется опасность развития близорукости или дальнозоркости.

Изменяются пропорции его тела. В шесть лет у ребенка уже относительно хорошо сформирована двигательная сфера: он умеет ходить с разной скоростью, шаг равномерный, широкий, бежит он легко и быстро. Он овладевает и такими сложными движениями, как лазание, прыжки с разбега, учится бегать на коньках, ходить на лыжах, плавать. Разнообразны, ритмичны и пластичны его движения на музыкальных занятиях; он ловок, быстр, меток в играх и упражнениях. Вместе с тем, укрепление нервной системы будущих школьников, охрана их зрения, голоса, формирование правильной осанки требуют дальнейшего развития всех физических качеств ребенка — ловкости, выносливости, гибкости, скорости, силы.

Раньше педагоги развивали эти качества одновременно. Но исследования последних лет показывают, что важнейшая физическая способность среди перечисленных — это выносливость. Ведь она тесно связана с работоспособностью, качеством, нужным для достижения успеха в любом деле, в том числе и в овладении учебной программой.

Положительное влияние на физическую работоспособность детей оказывает увеличение произвольной двигательной активности и целенаправленное, с акцентом на точность выполнения движений.

Медицинскими критериями готовности детей к обучению в школе являются:

- уровень физического развития ребенка;
- состояние здоровья ребенка.

Под физическим развитием понимают непрерывно протекающие физиологические процессы, характеризующиеся комплексом морфофункциональных свойств, присущих организму в каждый данный момент времени и складывающихся под влиянием генетических и средовых факторов.

Показателями при оценке физического развития ребенка дошкольного возраста являются: рост стоя, рост сидя, масса тела (вес), окружность грудной клетки.

Функциональными показателями физического развития дошкольников являются частота сердечных сокращений; артериальное давление; жизненная емкость легких; мышечная сила рук.

По физическому развитию выделяют четыре группы детей:

- первая группа – нормальное физическое развитие;
- вторая группа – дети с дефицитом массы тела, отставанием окружности груди или обоих показателей;
- третья группа - дети с избытком массы тела;
- четвертая группа – дети с резким отставанием, с общей задержкой физического развития [27] .

Важно, чтобы ребенок пошел в школу физически готовый к ней. Однако необходима и психологическая готовность.

Говоря о взаимосвязи между ростом и развитием, следует сказать, что развитие включает в себя явления роста как предпосылку и характеристику количественной стороны преобразований.

Далее мы рассмотрим факторы психического развития.

Факторы психического развития – это ведущие детерминаторы развития человека. Ими принято считать наследственность, среду и активность развития. Если действие фактора наследственности проявляется в индивидуальных свойствах человека и выступает в качестве предпосылок развития, а действие фактора среды (общества) – в социальных свойствах

личности. то действие фактора активности – во взаимодействии двух предшествующих.

О действии наследственности говорят следующие моменты: свернутость инстинктивной деятельности младенца, длительность детства, беспомощность новорожденного и младенца, которая становится обратной стороной богатейших возможностей для последующего развития. М.С.Егоров и Т.Н. Марютина, сопоставляя значение наследственного и социального факторов развития, подчеркивают: «Генотип содержит в себе прошлое в свернутом виде, во-первых, информацию об историческом прошлом человека, во-вторых, связанную с этим программу его индивидуального развития» [20]. Генотипические факторы типизируют развитие, т.е. обеспечивают реализацию видовой генотипической программы. Именно поэтому человек обладает способностью к прямохождению и речевой коммуникации, универсальностью руки.

Вместе с тем генотип индивидуализирует развитие. Генетиками установлен огромный полиморфизм, определяющий индивидуальные особенности людей. Получается, что каждый человек – это уникальный генетический эксперимент, который никогда не будет повторен.

Стараясь подчеркнуть значение среды как фактора развития психики, обычно говорят: «личностью не рождаются, но становятся». В связи с этим уместно вспомнить теорию конвергенции В.Штерна, согласно которой душевное развитие – это результат внутренних данных с внешними условиями развития. Поясняя свою позицию, В.Штерн писал: «Духовное развитие не есть простое выступление прирожденных свойств, но и не простое выступление приобретенных свойств, а результат конвергенции внутренних данных с внешними условиями развития. Ни о какой функции, ни о каком свойстве нельзя спрашивать: «Происходит ли оно извне или изнутри?», а нужно спрашивать: «Что в нем происходит извне? Что изнутри?» [25]. Ребенок — это биологическое существо, но благодаря воздействию социальной среды он становится человеком. В то же время В.А.

Аверин указывает, что вклад каждого из этих факторов в процесс психического развития до сих пор не определен [20].

Особый интерес вызывает действие третьего фактора – активности. Активность может быть понята как системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды. Для понимания природы активности полезно вспомнить один из принципов развития – принцип устойчивого динамического равновесия. В силу активности, выступающей в разных видах и формах, процесс взаимодействия среды и человека (ребенка) – это двусторонний процесс, являющийся причиной развития. Об уровне активности ребенка обычно судят:

- по реактивным действиям ребенка на внешние стимулы (произвольность, торможение, выражение желаний и потребностей);
- по тому, как простые одноактные движения (одергивает руки, кричит, поворачивает голову), превращаются в сложную деятельность: игру, рисование, учение;
- по мере овладения мыслительной деятельностью.

Активность ребенка выражается в подражательных (слова, манера поведения, игры), исполнительских (ребенок совершает действия, к которым его понуждает взрослый) и самостоятельных действиях.

Далее уместно рассмотреть механизм психического развития ребенка.

Для понимания механизма психического развития ребенка, его значения в ходе психического развития ребенка выделим основные составляющие.

1. Первым основным понятием механизма психического развития является так называемая социальная ситуация развития ребенка. Это та конкретная форма отношений, в которых ребенок находится с взрослыми в тот или иной период своей жизни. Социальная ситуация развития – это исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка в течение данного возрастного периода. Она полностью определяет формы и пути развития ребенка, приобретаемые им новые

психические свойства и качества. Образ жизни ребенка обусловлен характером социальной ситуации развития, т.е. сложившейся системой взаимоотношений ребенка с взрослыми [26]. Каждый возраст характеризуется специфической, единственной и неповторимой социальной ситуацией развития. Выяснив и поняв ее, мы тем самым можем выяснить и понять, как из жизни ребенка возникают те или иные психологические новообразования, которые являются результатом возрастного развития.

Именно в рамках социальной ситуации развития возникает и развивается ведущий вид деятельности. Это одно из центральных понятий механизма психического развития ребенка.

2. Ведущая деятельность – это деятельность ребенка в рамках социальной ситуации, выполнение которой определяет возникновение и формирование у него основных психологических новообразований на данной ступени развития.

Каждая стадия психического развития ребенка (каждая новая социальная ситуация развития) характеризуется соответствующим типом ведущей деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности. Ведущая деятельность характеризует определенный этап развития, выступает значимым критерием для его диагностики. Она (ведущая деятельность) не появляется сразу, а проходит свое развитие в рамках той или иной социальной ситуации. Важно отметить, что появление в каждом периоде развития новой ведущей деятельности не отменяет предшествующую. Ведущая деятельность обуславливает основные изменения в психическом развитии и, прежде всего, появление новых психических образований. Период от 3-х до 6-ти лет – ведущая деятельность игровая или сюжетно-ролевая игра, период от 6-ти до 10-11 лет – ведущей становится учебная деятельность.

В рамках ведущей деятельности происходит тренировка и развитие всех психических функций ребенка, что, в конечном счете, приводит к их

качественным изменениям. Растущие психические возможности ребенка естественным образом являются источником противоречий в системе взаимоотношений ребенка с взрослыми. Эти противоречия находят свое выражение в несоответствии новых психологических возможностей ребенка старой форме его взаимоотношений с окружающими людьми. Именно в этот момент наступает так называемый кризис развития.

3 Кризис развития -- это следующий основной элемент механизма развития ребенка. Л.С. Выготский под кризисом понимал сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка [26]. Кризис - это цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях. Сущностью каждого кризиса, отмечал он, является перестройка внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением. Противоречия, составляющие суть кризиса, могут протекать в острой форме, порождая сильные эмоциональные переживания, нарушения в поведении детей, в их взаимоотношениях с взрослыми.

Кризис развития означает начало перехода от одного этапа психического развития к другому. Он возникает на стыке двух возрастов и знаменует собой завершение предыдущего возрастного периода и начало следующего. Источником возникновения кризиса выступает противоречие между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка и ранее сложившимися формами его взаимоотношений с окружающими людьми и видами (способами) деятельности. Каждый из нас встречается с проявлениями таких кризисов. Нас в данный момент интересует кризис 7 лет -- момент перехода ребенка к школьному обучению.

Первым в научной литературе был описан кризис полового созревания. Позднее был открыт кризис 3-х лет. Еще позднее был изучен интересующий нас кризис семи лет. Наряду с ними выделяют кризис новорожденности и

кризис одного года. Таким образом, ребенок от момента рождения и до периода юношества переживает пять кризисных периодов.

Для понимания психического содержания и значения кризиса для последующего развития ребенка, нам следует рассмотреть две его стороны.

Первая из них – это разрушительная сторона кризиса. Детское развитие включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового непременно означает отмирание старого. Процессы отмирания старого сконцентрированы преимущественно в кризисных возрастах. Но негативная сторона кризиса – это обратная, теневая сторона позитивной, конструктивной стороны. Речь идет об уже известных нам психологических новообразованиях.

Каким же образом протекает кризис развития? Знание этого механизма протекания поможет нам в дальнейшем качественно сделать выводы по результатам исследовательской работы.

Во-первых, для него характерна нечетливость границ, отделяющих начало и конец кризиса от смежных возрастов. Поэтому педагогам, воспитателям и родителям важно знать психологическую картину кризиса, а также индивидуальные особенности ребенка, накладывающие отпечаток на его протекание.

Во-вторых, мы сталкиваемся с трудновоспитуемостью детей в этот момент. В целом следует иметь в виду, что этап кризиса всегда сопровождается снижением темпа продвижения ребенка в ходе обучения. И здесь на первое место выступает выбор педагогом технологии обучения.

Наличие кризисных периодов в развитии ребенка предполагает существование стабильных периодов. Если для них характерно прогрессивное развитие ребенка, то развитие самого кризиса носит негативный, разрушительный характер. Происходит затухание прогрессивного характера развития.

4. Психологическое новообразование. Именно в процессе развития, а не роста, возникают качественно новые психологические образования, и именно они составляют сущность каждого возрастного этапа.

Психологическое новообразование – это, во-первых, психические и социальные изменения, возникающие на данной ступени развития, и определяющие сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период времени. Во-вторых, новообразование – это обобщенный результат этих изменений, всего психического развития ребенка в соответствующий период времени, когда он становится исходным для формирования психических процессов и личности ребенка следующего периода [26].

Каждый возрастной период характеризуется специфическими для него психологическими новообразованиями. Под новообразованиями следует понимать широкий спектр психических явлений от психических процессов (например, наглядно-действенное мышление в раннем детстве) до отдельных свойств личности (скажем, рефлексия в подростковом возрасте).

Значимость этого понятия состоит в том, что появление принципиально новых психических характеристик существенным образом меняет психологическую картину возраста. Уже сама эта новая картина может вызвать неадекватную реакцию родителей и педагогов. Для педагогов и родителей новое в поведении ребенка нередко кажется проявлением их упрямства или капризом.

Подведем итог анализа основных понятий, описывающих процесс психического развития ребенка. К ним относятся социальная ситуация развития, ведущая деятельность, периоды кризисного и стабильного развития ребенка, психологические новообразования.

1.2 Интеллектуальное развитие ребенка дошкольного возраста

Развитие интеллекта как усложняющейся структуры в онтогенезе, начиная с самого раннего этапа – установления сенсомоторного уровня интеллектуального развития ребенка (0 – 2 года), - исчерпывающе раскрыто Ж. Пиаже. Он исследовал интеллект, представляющий структуру мыслительной деятельности, на примере развития логического мышления ребенка. «Центральная задача его исследования состояла в том, чтобы изучать психологические механизмы логических операций, устанавливать постепенное возникновение стабильных, целостных логических структур интеллекта». Изучение онтогенетического развития логики ребенка основывалось в теории Ж. Пиаже на следующем:

- интеллектуальное развитие стремится к равновесию, где последнее есть уравниваемая структура частей и целого;
- каждый уровень интеллектуального развития как приобретенный опыт оформляется в схемы действий;
- соотношение между 1) функциями (динамическими процессами) как способами взаимодействия субъекта со средой: организацией и адаптацией, состоящей из равновесия ассимиляции и аккомодации, и 2) структурами как прижизненно складывающимися умственными системами «обеспечивает непрерывность, преемственность развития и его качественное своеобразие на каждой возрастной ступени».

Развитие логики мышления, по Ж. Пиаже, есть развитие операций, «это действия, которые перенесены внутрь, обратимы и скоординированы в системе, подчиняющейся законам, которые относятся к системе как целому», где обратимость как перевод в противоположное действие (например, соединение в разъединение) является основополагающей категорией. Построение операций, по Ж. Пиаже, проходит четыре стадии: от «моторных действий», в которых только вырисовывается определенная тенденция к обратимости, - к дооперационному периоду, характеризующемуся обратимостью только сенсомоторных действий; - к конкретным операциям,

когда «логические операции ... вырастают как продукт координаций действий соединения, разъединения, упорядочивания и установления соответствий, обретших форму обратимых систем», и, наконец, - к пропозициональным, или формальным операциям, «когда у ребенка формируется логика взрослого ... способность мыслить гипотезами».

Такое понимание интеллектуального (логического) развития ребенка на основе операционализма соотносится с общедидактическим определением этого процесса в целом как инволюционно — эволюционного, поступательного, где на основе совершенствования, развития аналитико — синтетической деятельности (С.Л. Рубинштейн) происходит все большее структурирование интеллекта, образование его целостной структуры, изменение соотношения компонентов, которое продолжается и в период взрослости. В этой структуре все четче выделяются определенные связи между каждой из интеллектуальных функций, которые соединяются в целое. Таким образом, изменение познавательной сферы ребенка, развивающейся под влиянием (и при участии) взрослых, предметно — коммуникативной деятельности самого ребенка и обучения, с возрастом выявляется в виде постепенного усложнения его умственной деятельности и формирования целостной структуры интеллекта в таких его компонентах, как сенсорно — перцептивный (ощущение, восприятие), мнемический (память, мышление), атенционный (внимание), по Б.Г. Ананьеву.

Долгое время об уровне умственного развития ребенка судили по количеству выявленных у него знаний, по объему его «умственного инвентаря», который выявляется в словарном запасе.

Определенный кругозор, запас конкретных знаний о живой и неживой природе, людях и их труде, общественной жизни необходимы дошкольнику как фундамент, основа того, что будет им в дальнейшем освоено в школе. Однако ошибочно думать, что словарный запас, специальные умения и навыки — это единственное мерило интеллектуальной готовности ребенка к школе.

Существующие программы, их усвоение требуют от ребенка умения сравнивать, анализировать, обобщать, делать самостоятельные выводы, т. е. достаточно развитых познавательных процессов

В исследованиях обнаружено, например, что к старшему дошкольному возрасту дети, пользуясь усвоенной системой общественно выработанных сенсорных эталонов, овладевают некоторыми рациональными способами обследования внешних свойств предметов. Применение их дает возможность ребенку дифференцированно воспринимать, анализировать сложные предметы.

Оказалось, что дошкольникам доступно понимание общих связей, принципов и закономерностей, лежащих в основе научного знания. Так, например, в 6—7 лет ребенок способен усвоить не только отдельные факты о природе, но и знания о взаимодействии организма со средой, о зависимости между формой предмета и его функцией, потребностью и поведением. Однако достаточно высокого уровня познавательной деятельности дошкольники достигают, только если обучение в этот период направлено на активное развитие мыслительных процессов и является развивающим, ориентированным на «зону ближайшего развития» [25].

Логическая форма мышления хотя и доступна, но еще не типична, не характерна для него. Тип его мышления специфичен. Высшие формы наглядно-образного мышления являются итогом интеллектуального развития дошкольника.

Опираясь на них, ребенок получает возможность вычленить наиболее существенные свойства, отношений между предметами окружающей действительности. При этом дошкольники без особого труда не только понимают схематические изображения, но и успешно пользуются ими (например, планом комнаты для нахождения спрятанного в ней предмета - «секрета», схемой типа географической карты для выбора верной дороги, графическими моделями при конструктивной деятельности и т.п.). Однако, даже приобретая черты обобщенности, его мышление остается

образным, опирающимся на реальные действия с предметами и их «заместителями».

Учителю следует принимать во внимание о ведущей роли практической деятельности в развитии детей, о важной роли наглядно-действенного и наглядно-образного мышления — специфически, дошкольных форм мышления. Исследования психологов убеждают, что данные формы мышления таят в себе не менее мощные резервы, чем логическое мышление. Важно подчеркнуть, они выполняют свои специфические функции в общем процессе умственного развития детей не только дошкольного, но и школьного возраста,

В дошкольные годы ребенок должен быть подготовлен к ведущей в младшем школьном возрасте деятельности — учебной. Важное значение при этом будет иметь формирование у ребенка соответствующих умений.

Владение этими умениями, как показало исследование педагога Д.П.Усовой, обеспечивает ребенку «высокий уровень обучаемости» [25].

Характерной его особенностью является умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Такая операция требует от поступающего в школу ребенка способности удивляться и искать причины, замеченной им перемены, новизны. Тут педагог может опереться на острую любознательность подрастающего человека, на его неисчерпаемую потребность в новых впечатлениях.

Однако в каждой группе есть дети интеллектуально пассивные. Это приводит их в итоге в число отстающих, слабоуспевающих учеников. Причины такого рола пассивности часто лежат в ограниченности интеллектуальных впечатлений, интересов ребенка. Вместе с тем, будучи не в состоянии справиться с самым простым учебным заданием, они быстро выполняют его, если оно переводится в практическую плоскость или в игру.

Такие дети требуют особого внимания к ним: развития любознательности, кругозора. Но внимания требуют и дети, чья познавательная активность имеет «теоретическую направленность».

Надо включать ребят в осмысленную деятельность, в процессе которой они бы сами смогли обнаружить все новые свойства предметов, замечать их сходство и различие. При этом нельзя отмахиваться от детских вопросов, давать сразу готовые знания. Надо дать возможность приобрести их самостоятельно.

Многочисленные опросы старших дошкольников и наблюдения за их играми свидетельствуют о большой тяге детей к школе.

Школа привлекает детей главным образом своей основной деятельностью — учением деятельности.

Если ребенок не готов к социальной позиции школьника, то даже при наличии необходимого запаса умений и навыков, высокого уровня интеллектуального развития ему будет трудно в школе.

Такие первоклассники ведут себя в школе, как говорится, по-детски, учатся очень неровно. Их успехи налицо, если занятия вызывают у них непосредственный интерес. Но если его нет, и дети должны выполнять учебное задание из чувства долга и ответственности, то такой первоклассник делает его небрежно, наспех, ему трудно достичь нужного результата.

Еще хуже, если дети не хотят идти в школу, и хотя число таких детей невелико, они вызывают особую тревогу. Причина подобного отношения к школе, как правило, — ошибки в воспитании детей. Нередко к нему приводят запугивание детей школой, что очень опасно, вредно, особенно по отношению к робким, неуверенным в себе детям.

Положительное отношение к школе включает как интеллектуальные, так и эмоциональные компоненты. Стремление занять новое социальное положение, т. е. стать школьником, сливается с пониманием важности школьного обучения, уважением к учителю, к старшим товарищам по школе, в нем отражаются и любовь, бережное отношение к книге как к источнику знаний.

Исследования показывают, что возникновение осознанного отношения ребенка к школе определяется способом подачи информации о ней. Важно, чтобы сообщаемые детям сведения о школе были не только понятны, но и прочувствованы, пережиты ими. Подобный эмоциональный опыт обеспечивается, прежде всего, через включение детей в деятельность, активизирующую как мышление, так и чувства.

Особо важную роль имеет игра, в которой дети находят применение имеющимся у них знаниям, возникает потребность в приобретении новых знаний, развиваются навыки, необходимые в учебной деятельности.

Личностная и социально-психологическая готовность к школе включают и формирование у детей таких качеств, которые помогли бы им общаться с одноклассниками в школе, с учителем.

Каждому ребенку необходимо умение войти в детское общество, действовать совместно с другими, уступать в одних обстоятельствах и не уступать в других. Эти качества обеспечивают адаптацию к новым социальным условиям.

Значительная часть трудностей в обучении дошкольника связана с тем, что дети не могут долго слушать и слышать педагога, принимать и удерживать задачу, сосредоточиваться на учебном действии.

Исследование, проведенное под руководством М. И. Лисиной, показало, что причины подобных трудностей надо искать и в сфере общения взрослого с ребенком [61].

Е.О.Смирнова установила, что положительное значение здесь имеет наличие у ребенка личностных форм общения с взрослым, не зависящих от конкретных ситуаций. Такое общение характеризуется потребностью ребенка во внимании и сопереживании взрослого и ее удовлетворением со стороны взрослого. Для детей, достигших этой формы общения, типично внимание к взрослому, стремление услышать и понять их обращение, а также уверенность в таком же внимании к себе со стороны взрослого. Выявлена и такая особенность этих детей, как способность различать функции взрослого,

соответствующие разным ситуациям общения (на улице, в своем доме, в чужом доме, в учреждении. В силу этого осознания такие дети проявляют адекватное отношение и к взрослому, учителю. Если же у ребенка потребность в подобном общении еще не сформировалась, то и такое отношение к взрослому пока не возникает, что затрудняет процесс обучения. В целом, можно сказать, что если наиболее адекватными и специфичными для учения являются познавательные мотивы, то и коммуникативная готовность к обучению обеспечивается мотивами общения с взрослыми. Знание выявленных закономерностей требует от педагогов осуществлять с детьми не только ситуативно-деловое, внеситуативно - познавательное, но и личностное общение. Проявить интерес к личности ребенка, его внутреннему миру педагог может и должен не только на занятии, но и общаясь с ним в быту, на прогулке, в процессе игр, развлечений.

Серьезного внимания требует и формирование волевой готовности будущего первоклассника. Ведь его ждет напряженный труд, от него потребуются умение делать не только то, что ему хочется, а и то, что от него потребует учитель, школьный режим, программа.

К шести годам происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты. Так, выделяемые цели не всегда достаточно устойчивы и осознанны; удержание цели в значительной степени определяется трудностью задания, длительностью его выполнения.

К шести годам ребенок «мало-помалу эмансипируется в своих действиях от непосредственных влияний материальной среды; в основу действий кладутся уже не один чувственные побуждения, но мысль и моральное чувство; само действие получает через это определенный смысл и

становился поступком» [29]. Все исследователи развития воли у детей отмечают, что в дошкольном возрасте цель достигается успешнее при игровой мотивации и при оценке поведения со стороны сверстников (в случае командной игры).

Значительно изменяется к 6 годам степень произвольности движений ребенка. Так, если в 3 года ребенок осознает результат и способ действий с предметом, но не способен еще осознать отдельные операции и движения, то в 6 — 7 лет сами движения становятся объектом сознательной волевой деятельности. Как отмечала Я. З. Неверович, «возрастающее умение анализировать собственные движения и внимание к точности рисунка движений говорят о психологической готовности ребенка к обучению в условиях школы, о возможности сознательно приобретать двигательные умения уже трудового порядка, сложные формы умений и навыка типа письма, рисования, игры на инструментах, танца и т.д.» [56].

Произвольность в поведения шестилетнего ребенка проявляется не только в этом. Она и в преднамеренном заучивании стихотворения, в способности побороть непосредственное желание, отказаться от привлекательного занятия, игры ради выполнения поручения взрослого, общественного поручения (дежурство по столовой и т.п.), оказания помощи маме, она и в умении побороть боязнь (войти в темную комнату, в кабинет зубного врача), преодолеть боль, не заплакать при ушибе.

Шестилетний ребенок оказывается способным соподчинить мотивы своего поведения. Поэтому в этом возрасте необходимо развивать способность действовать по моральным мотивам, при необходимости отказываясь от того, что непосредственно привлекает.

Эффективность познавательной деятельности еще мала, поэтому учителю следует соблюдать постепенность в повышении требований к познавательной деятельности детей, учитывать их возможности, интересы и потребности.

Следует иметь в виду и тот факт, что отличительной чертой волевой регуляции поведения дошкольников является характерное для ребенка отношение к трудностям и типичные для него способы их преодоления.

Поэтому, как показывают специальные исследования (В.К. Котырло и др.), первостепенное значение в формировании воли имеет воспитание мотивов достижения цели. Формирование у детей не боязни трудностей (принятие их, стремление не «пасовать» перед ними, а разрешать их, не отказываться от намеченной цели при столкновении с препятствиями поможет ребенку самостоятельно или при незначительной помощи преодолеть трудности, которые возникнут у него в первом классе [61].

Развитие дисциплинированности, организованности и других качеств, помогающих дошкольнику овладеть, управлять своим поведением, в большой мере зависит от степени его восприимчивости к требованиям взрослого, как носителя социальных норм повеления, правил. Среди факторов, обуславливающих развитие этого рода восприимчивости, важное место занимает характер взаимоотношений ребенка и взрослого, овладение детей содержанием требований взрослых посредством «словесных инструкций, знаковых средств» [25].

Решение проблемы полноценного развития ребенка, предполагающее разработку развивающих педагогических технологий, требует формирования у психологов и педагогов четких представлений о личностных новообразованиях дошкольного детства.

К возникновению личностных новообразований, как мы уже указывали выше, приводит взаимодействие социальной ситуации и ведущего типа деятельности через разрешение противоречий кризисного периода. На основании этого теоретического положения Е.Е.Кравцова сделала вывод о том, что «магистральная линия развития в дошкольном возрасте связана с развитием произвольности в эмоциональной сфере, а психологический механизм произвольности эмоций связан с развитием воображения. [30].

По мнению Т.И. Чириковой, особое место в структуре новообразований психического развития ребенка-дошкольника должно быть отведено автономности. Это связано с тем, что именно она обеспечивает социальную и физическую независимость от взрослого. Т.И. Чирикова определяет автономность как основу саморазвития с 3-х лет. [31]. Внутри развивающейся и обогащающейся автономности возникает такое новообразование, как компетентность, на которой делается акцент во многих авторских программах обучения и воспитания дошкольников программы «Развитие» [32], «Истоки» [33], «Детство» [33], «Программа дошкольной подготовки детей 6-7 лет» [34], «Детское экспериментирование» [35]. Приведем основные базисные характеристики личности дошкольника, которые определены в концептуальных основаниях этих программ.

1. Произвольность. Рассматривается как одна из форм волевого поведения, возможность управления своим поведением в соответствии с нормами и правилами. К концу дошкольного возраста ребенок приобретает способность адекватно вести себя на основе внутренних побуждений, а не только в условиях ожидания какого-либо поощрения со стороны взрослых или сверстников. На этой основе возникает соподчинение мотивов. Важнейшими условиями формирования произвольности являются внутренняя мотивация и овладение нормами поведения.

2. Самостоятельность. Данная форма активности ребенка отражает актуальный уровень его развития, обеспечивает возможность постановки и решения жизненных проблем без помощи взрослого. Важнейшим фактором, влияющим на развитие самостоятельности, является стиль общения ребенка и взрослого; гипер- и гипопека негативно влияют на формирование самостоятельности.

3. Инициативность. Это один из показателей развития детского интеллекта, познавательной деятельности. Инициативность непосредственно связана с любознательностью, изобретательностью, возможностью творческого решения проблем во всех видах детской деятельности.

4. Креативность. Способность к созданию нового оригинального продукта детской деятельности. Креативность непосредственно связана с уровнем развития мышления, памяти, воображения, восприятия, осведомленности ребенка, а также произвольности его поведения.

5. Свобода поведения. Должна рассматриваться как показатель нормального развития ребенка, так как только нормально развивающийся ребенок, уверенный в своих силах, способен самостоятельно сделать выбор средств и способов достижения определенной цели. Свобода, понимаемая в позитивном аспекте, позволяет ребенку уважать себя и других, считаться с их мнением.

6. Безопасность поведения. Рассматривается, прежде всего, в отношении самого ребенка, связана с развитием способности предвосхищать последствия своих и чужих действий и явлений. Данная способность основывается на понимании причинно-следственных связей и усвоения, социально обусловленных запретов как охраняющих жизнь и здоровье ребенка.

7. Ответственность. Связана с развитием эмоционально-волевой сферы ребенка. Развитию ответственности ребенка за свои действия способствует, прежде всего, переживание им последствий своих действий по отношению к другим людям. Со стороны взрослых необходимо создание условий, позволяющих выработать единую систему требований, которой придерживались бы все участники воспитания.

8. Самосознание. Развитие образа «Я» ребенка идет на основе оценок окружающих его взрослых, опыта переживания им успехов и неудач в общении со сверстниками, отделения себя и своей деятельности от взрослого. Для детей дошкольного возраста в наибольшей степени характерна завышенная самооценка, которую необходимо рассматривать не как нарушение, а как стимул к саморазвитию.

Базисные характеристики личности динамичны и специфичны для каждого возрастного этапа развития. Их своевременное возникновение

является залогом успешного развития ребенка. Тем не менее, в психологической науке отсутствует детально разработанная классификация новообразований, что препятствует созданию научно-обоснованных условий для их развития в практической деятельности образовательного учреждения [36].

Из рассмотренного выше можно сделать вывод, что проблема осуществления развивающего обучения может быть решена через четкое осознание закономерностей развития личности ребенка, его источников и движущих сил.

Для изучения уровня развития познавательных интересов детей мы рассмотрим следующую таблицу (таблица 1).

Таблица 1 - Уровень развития познавательных интересов

Критерии сформированности познавательного интереса	Уровни проявления признаков		
	высокий	средний	низкий
1.Познавательная активность	Высокая самопроизвольная	Познавательная активность требует побуждения извне	Познавательная инертность
2.Содержательный аспект интересов	Интерес к сущности явлений	Интерес к накоплению информации	Ситуативный интерес к занимательным сторонам явлений
3.Характер самостоятельной работы	Интенсивно и увлеченно работает самостоятельно	Интенсивность и увлеченность самостоятельной работы зависит от ситуации	Нуждается в постоянной помощи взрослого
4.Стремление к преодолению трудностей	Настойчивость в преодолении трудностей	Преодоление трудностей при помощи взрослого	Полная бездеятельность при затруднениях
5.Эмоциональное отношение к	Проявление устойчиво-	Положительные эмоции	Положительные эмоции

деятельности	положительных эмоций	появляются при дополнительном стимулировании	отсутствуют
6.Сформированность ЗУНов	Ребенок самостоятелен при выполнении заданий, ищет рациональные способы выполнения задания	То же, только при помощи педагога	Ребенок беспомощен при выполнении продуктивных заданий

Какие же возможности для формирования интереса к самостоятельной познавательной деятельности проявляет система развивающего обучения?

Чтобы активно шел процесс познания, необходима мотивация. Она создает установку, возбуждает интерес, чувства человека, настраивает на активную мыслительную деятельность. «А мыслить, - по словам С.Л. Рубинштейна, - человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять» [37]. Следовательно, прежде всего нужно пробудить у ребенка потребность думать над проблемой, активно искать пути ее решения. Мастерство педагога состоит в умении создавать ситуацию активного поиска, догадок, размышления, интеллектуального напряжения, столкновения различных позиций и т.д.

Психологи (С.Л. Рубинштейн, А.И.Запорожец) утверждают, что интерес возникает тогда, когда есть новизна [38]. Но интерес новизны появится там, где новое основывается на прошлом опыте ребенка. Не вызывает интереса как хорошо знакомое, так и неизвестное. Оглянемся на свой опыт: разве не бывало в нашей практике ситуаций, когда мы искренне огорчались равнодушием аудитории. Истинная же причина отсутствия интереса детей заключалась именно в том, что предлагаемый материал не был в «зоне ближайшего развития». Здесь необходимо напомнить, что же представляет из себя модель «зоны ближайшего развития», предложенная нам Л.С. Выготским [39].

Первый уровень развития ребенка – актуальный (УАР), т.е. тот уровень, которого ребенок достиг в ходе своего развития. На этом уровне ребенок способен самостоятельно решать учебные задачи. Второй уровень – возможное развитие ребенка (УВР), т.е. ребенок может выполнять учебные задачи под руководством педагога и в сотрудничестве с более способным товарищем. Расстояние между уровнем актуального и возможного развития Л.С. Выготский назвал «зоной ближайшего развития ребенка» [39]. Таким образом, обучение, ориентированное на вчерашний, а не на завтрашний день, не может быть интересным для ребенка.

Второе условие, обеспечивающее формирование познавательных интересов личности состоит в том, чтобы вести учебный процесс на оптимальном уровне развития современного ребенка, совершенствует деятельность познания, ее способов и умений, укрепляет и углубляет познавательный интерес.

1.3 Модель интеллектуального развития ребенка дошкольного возраста

Феномену интеллекта, его измерению посвящено множество исследований. Идея Ф. Гальтона – Дж. Кеттела состояла в том, что интеллект должен проявлять себя в простых отдельных функциях, идея же А. Бине, - что признаки интеллекта имеют более обобщенный комплексный характер. Оба подхода широко использовались при составлении тестов. В настоящее время одной из популярной является структурная модель интеллекта по Дж. Гилфорда [10]. Ею пользуются при диагностике, прогнозировании, обучении и развитии одаренных детей.

Дж. Гилфорд выделил в структуре интеллекта несколько общих компонентов и признаков. Его модель интеллекта содержит три блока интеллектуальных признаков (проявлений).

В первом блоке объединены основные интеллектуальные процессы:

- познание – восприятие и понимание предъявляемого материала;
- память – запоминание и воспроизведение информации;
- конвергентное мышление – логическое, однонаправленное мышление, проявляется в задачах, имеющих единственно правильный ответ;
- дивергентное мышление – альтернативное, отступающее от логики, проявляющееся в задачах, допускающих существование множества правильных ответов;
- оценка – суждение о правильности заданной ситуации.

Второй блок классификации интеллектуальных проявлений (способностей) касается содержания изучаемого материала:

- образное;
- символическое;
- семантическое;
- поведенческое (типа «социального интеллекта»).

Третий блок интеллектуальных способностей строится как результат двух первых, то есть представляется Дж. Гилфордом в виде конечного мыслительного продукта, который может быть шести видов:

- элементы (единицы объектов);
- классы;
- отношения;
- системы;
- преобразования (трансформации);
- предвидения.

Эта модель в целом включает 120 (и даже до 150) признаков характеризующих интеллект человека, то есть, как полагают, ученые она является открытой.

Соотношение конвергентного и дивергентного мышления, порождает проблему разведения понятий «интеллектуальная одаренность» и «творческая одаренность» [11].

Проявление интеллекта представляется возможным фиксировать по:

- ♦ пониманию и структурированию исходной информации;
- ♦ постановки задачи;
- ♦ поиску и конструированию решений;
- ♦ прогнозированию решений (разработки замыслов решения), гипотез.

Считалось, что интеллектуальная одаренность, выявленная по системе IQ, влечет за собой высокие результаты в творчестве. Однако эксперименты проведенные соратниками и последователями Л.Термина (1989г.), показали, что высокие показатели коэффициента умственной одаренности не всегда давали хорошие результаты в творчестве.

Этой точки зрения придерживались и другие исследователи, американский ученый Э.Л. Торренс, наблюдая за своими учениками, пришел к выводу, что успешны в творчестве не те дети, которые хорошо учатся, не те, кто имеет высокий IQ. Они имеют, конечно 0 значение, но не являются единичными условиями. В российской психологии в настоящее время

имеется ряд исследований, посвященных этому вопросу (В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, М.А. Холодная и др.).

В.Н. Дружинин, анализируя подходы отечественных и зарубежных авторов по данной проблеме, выделил свои позиции: по его мнению нет необходимости разделять функции интеллектуальных способностей и творчества; для креативности необходим интеллект не ниже среднего, но в то же время он полагает, что интеллект и креативность – независимые, ортогональные способности.

Таким образом, по поводу соотношения интеллектуальных способностей и креативности нет единства мнений. Но, несомненно, что эта проблема представляет немалый интерес, как для теории, так и практики работы с детьми дошкольного возраста.

По нашему мнению, интеллект – важная составляющая умственной одаренности. Но в ее «состав», как пишет Н.С. Лейтес, входят и другие компоненты. Креативность («творческость») – одна из важнейших характеристик одаренности. «Расположенность к творчеству – высшее проявление активности человека, способность создавать что-то новое, оригинальное, она может выступать в любой сфере человеческой деятельности» [12].

Картина развития интеллекта в отрыве от развития аффективно – потребностной сферы наиболее ярко и законченно представлена в концепции Ж. Пиаже. Пиаже выводил всякую последующую ступень в развитии интеллекта непосредственно из предыдущей (впрочем, такое рассмотрение развития интеллекта у детей в разной степени присуще почти всем интеллектуалистическим концепциям).

Основные стадии развития мышления по Ж. Пиаже.

1 стадия – сенсомоторная (с момента рождения до 2 – х лет). Павлов называл его «ручное мышление». Этот вид мышления присущ приматам и человеку до 2 – х лет. Отсутствуют понятия: слово, речь. На этой стадии

основной когнитивной задачей является покорение предметов, но нет речевого, символического, образно – предметного мышления.

2 стадия – предоперационная (от 2 – 7 лет). Ребенок обретает речь, которая становится осмысленной, а мышление символическим. Когда он произносит слово, то понимает что символ называется именно так. Пользуется словами как символом, но не может думать логически. Задача этого возраста – покорение символов.

3 стадия – конкретнооперационная (7 – 11 – 12 лет). Развивается способность рассуждать логически, но эта способность относится к тем вещам, которые имели место в действительности (жизненный опыт) этого ребенка. Ребенок может построить ряд мыслительных операций:

- классифицировать предметы по признакам;
- способность понимать причины иерархического построения;
- способность отношения симметрии или однозначного построения соответствия;
- понимает принцип сохранения вещества.

Когнитивной задачей на этом этапе является овладение пониманием «классов», «отношений», формирование количественных отношений, представлений.

4 стадия – формальнооперационная (12- 15 лет). Ребенок мыслит более логично и абстрактно; мышление интроспективное, способен к рефлексии. Ребенок осваивает индуктивную сторону мышления: когда из двух частных посылок делается одно общее заключение. Ребенок делает дедуктивные умозаключения (из двух посылок делает частные выводы), способен ставить цель. К 15 – ти годам у ребенка появляется три источника радости:

- восприятие природы, как прекрасного;
- наука и искусство;
- осознанное чувство любви.

На каждом этапе детства - свои предпосылки умственного роста. В младшем школьном возрасте на первый план выступают готовность и способность запоминать, вбирать.

Переход от одного возрастного периода к другому означает не просто усиление, обогащение психических свойств, но и их подлинное *преобразование* - затухание, прекращение действия одних особенностей и возникновение новых.

В этом - *специфика* детства. Именно в годы созревания возникают своеобразные состояния психики, когда обнаруживаются особые возможности для проявления и установления тех или иных сторон интеллекта.

Каждой ступени детства присуща своя и для последующих возрастов не характерная готовность, расположенность к умственному росту. С точки зрения предпосылок развития дети как бы одареннее взрослых; но очень важно не упустить эти, на время возникающие внутренние условия развития.

Многое в способностях растущего человека зависит от того, что же сохранится и будет развито из тех свойств, которые выступают в различные периоды детства,- и насколько скажется это на чертах интеллекта.

Известно, что темп возрастного развития - неравномерен: наблюдения ряда психологов за умственным ростом учеников на протяжении ряда лет сталкивают с такими явлениями, как убыстрение или замедление умственного подъема, неожиданные “взлеты” или задержки, причем у каждого - в свои возрастные сроки. Это обнаруживается и в относительно одинаковых условиях обучения и воспитания. Такого рода различия между детьми позволяют говорить о разных вариантах, типах возрастного развития.

Ключ к пониманию раннего расцвета интеллекта в том, что у таких детей, вследствие очень быстрого темпа развития, происходит сближение, а затем и совмещение во времени возрастной чувствительности, свойств возрастной одаренности, идущих от разных

периодов детства. А это, судя по всему, на какое-то время приводит как бы к удвоению, а то и многократному усилению предпосылок развития интеллекта [18].

Таким образом, *возрастное явление* - своеобразие хода развития - сказывается на подъеме интеллекта.

Особая чувствительность и направленность активности, изменяющиеся от одной ступени детства к другой, сочетание, совмещение свойств разных возрастных периодов - это необходимые условия, предпосылки становления и расцвета интеллекта.

Но, следует учитывать и такое обстоятельство. Необычная умственная активность и энергия познавательных занятий еще не дают гарантий, что такое сохранится надолго. Могут измениться интересы и устремления. К тому же быстрый темп возрастного умственного развития часто затрагивает разные стороны интеллекта неодинаково: возрастание зрелости в чем-то одном может сочетаться с задержками по другим направлениям. Такая неравномерность умственного подъема может стать источником трудностей в дальнейшем развитии ребенка.

У немалого числа детей с ранним подъемом интеллекта те умственные достоинства, которые обнаруживаются в период ускоренного развития, в той или иной форме сохраняются в дальнейшем, приумножаются - необычность этих детей оказывается действительным предвестником их особых возможностей.

Выводы по первому разделу

Анализ психолого — педагогической литературы позволил уточнить следующие понятия: «личность», «развитие», «готовность», «развивающее обучение».

Личность - это уникальная динамическая система психологических и физиологических свойств человека, в которой воплощается универсальная суть индивидуума как представителя человеческого рода, реализующего свой индивидуальный жизненный путь в определенном социокультурном пространстве.

Развитие — это закономерное изменение психических процессов во времени, обусловленное действием факторов активного программирования, наряду с факторами чистой случайности, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях.

На каждом этапе детства - свои предпосылки умственного роста. В младшем школьном возрасте на первый план выступают готовность и способность запоминать, вбирать.

Переход от одного возрастного периода к другому означает не просто усиление, обогащение психических свойств, но и их подлинное *преобразование* - затухание, прекращение действия одних особенностей и возникновение новых.

В этом - *специфика* детства. Именно в годы созревания возникают своеобразные состояния психики, когда обнаруживаются особые возможности для проявления и установления тех или иных сторон интеллекта.

Современная педагогика также упускает из виду, что возрастные изменения не просто представляют собой некоторый непрерывный рост интеллекта ребенка, но имеют закономерные возрастные и личностные характеристики, обеспечивающие этот рост.

Главная опасность заключается в том, что интеллект ребенка развивается в ущерб его физическому, эмоциональному, личностному развитию.

Доминирование в развитии детей интеллектуального компонента, усугубляемое специализированным обучением, - это вещь очень коварная, прежде всего потому, что нарушается равномерность развития ребенка.

Позаимствуем у М. Люшера метафору – куб личности, в четырех углах которого расположены интеллектуально-продуктивная, эмоционально-волевая, физическая и социальная компоненты. Развивая интеллект в ущерб остальным составляющим, мы как бы усиливаем, нагружаем только один угол. Что происходит с кубом? Он деформируется. Так же деформируется и личность ребенка.

Цель образования – создать условия для саморазвития личности, способной к саморазвитию, к самопознанию, к самовоспитанию, к самосовершенствованию, через раскрытие их творческих и интеллектуальных возможностей. Это возможно в процессе развивающего обучения. Оно содействует самореализации и самоутверждению личности, формированию более совершенных межличностных и общественных отношений, моделированию перспективных жизненных линий, гуманизации отношений.

Успехи ребенка дошкольного возраста в школе будут во многом определяться его готовностью к ней. Готовность - специфическое состояние, возникающее в случае наличия какой-нибудь потребности и ситуации, ее удовлетворения, установка личности к совершению определенной деятельности, направленной на удовлетворение ее актуальной потребности. Готовность к школе как комплексную характеристику, включающую определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции познавательной деятельности и социальной позиции школьника. Психологическая готовность формируется у ребенка на

протяжении всего дошкольного детства и является комплексным структурным образованием, включающим интеллектуальную, личностную, социально-психологическую и эмоционально-волевою готовность.

Раздел 2. Экспериментальные исследования интеллектуального развития детей 5 – 6 лет

2.1 Методики диагностики готовности детей к обучению

В последнее время задача подготовки детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в развитии представлений психологической науки.

Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению. В современной психологии, к сожалению, пока не существует единого и четкого определения понятия «готовности», или «школьной зрелости».

А. Анастаси трактует понятие школьной зрелости как «овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческими характеристиками».

И. Шванцара более емко определяет школьную зрелость как достижение такой степени в развитии, когда ребенок «становится способным принимать участие в школьном обучении». В качестве компонентов готовности к обучению в школе И. Шванцара выделяет умственный, социальный и эмоциональный компоненты.

С проблемой диагностики психологической готовности детей к школьному обучению сталкиваются практические психологи, работающие в учреждениях народного образования. В разных школах существуют свои способы и методы организации приема детей. Сегодня практически во всех школах определяется уровень психологической готовности детей к школьному обучению. При этом каждый психолог в меру своей компетентности, теоретических предпочтений использует различный набор методических процедур, позволяющих получать данные о сформированности психологической готовности к школьному обучению.

Психолог проводит как массовые, так и индивидуальные психодиагностические обследования. При массовых (групповых) обследованиях детей обнаруживается в общих чертах уровень интеллектуального развития, развития тонкой моторики руки, координация движения рук и зрения, умение ребенка подражать образцу. Для реализации этих целей, чтобы составить общее представление об уровне развития готовности ребенка к школьному обучению можно использовать ориентационный тест школьной зрелости Керна – Йерасека.

Тест Керна - Йерасека

Ориентировочный тест школьной зрелости Я. Йерасека является модификацией теста А. Керна. Тест состоит из трех заданий: рисование мужской фигуры по представлению, подражание письменным буквам, срисовывание группы точек. Йерасек ввел дополнительное четвертое задание, которое заключается в ответах на вопросы (каждому ребенку предлагается ответить на 20 вопросов).

Рисунок мужчины нужно выполнить по представлению. При срисовывании написанных слов должны быть обеспечены одинаковые условия, как и при срисовывании группы точек, объединенных в геометрическую фигуру. Для этого каждому ребенку раздаются листы бумаги с представлениями образцами выполнения второго и третьего задания. Все три задания предъявляют требования в плане тонкой моторики руки.

Инструкция к заданию 3: «Посмотри, здесь нарисованы точки. Попробуй и нарисуй здесь, рядом, такие же».

Корректурная проба, или умеете ли вы сосредоточиваться? (Тест Бурдона)

Цель: исследование степени концентрации и устойчивости внимания.

Материал. Обследование проводится с помощью специальных бланков с рядами расположенных в случайном порядке букв (цифр, фигур, может быть использован газетный текст вместо бланков). Исследуемый

просматривает текст или бланк ряд за рядом и вычеркивает определенные указанные в инструкции буквы или знаки.

Тест креативности П. Торранса

Цель:

- исследование развития одаренности учащихся;
- индивидуализация обучения в соответствии с потребностями одаренных детей и его организация в особых формах;
- разработка коррекционных и психотерапевтических программ для одаренных детей, имеющие проблемы с обучением;
- оценка эффективности программ и способов обучения, учебных материалов и пособий;
- поиск и выявление детей со скрытыми творческим потенциалом, не обнаруживаемым другим методами.

Все задания предназначены для детей в возрасте от детского сада и до окончания школы.

Тест состоит из 2-х частей: вербальные и фигурные тесты.

Вербальные тесты включают семь заданий по 5-10 мин. каждое и занимает в целом 45 мин.

Фигурные тесты состоят из трех заданий, на выполнение каждого из которых отводится 10 мин., т.е. 30 мин. в общей сложности.

2.2 Методика организации экспериментальной работы

В настоящее время совершенствуется система народного образования, повышается уровень обучения и воспитания молодого поколения, улучшается его подготовка к самостоятельной, трудовой, творческой жизни.

Детский сад, являясь первой ступенью в системе образования, выполняет важную функцию в подготовке детей к школе. От того, насколько качественно и своевременно будет подготовлен ребенок к школе, во многом зависит успешность его дальнейшего обучения.

Подготовка детей к школе включает в себя две основные задачи: всестороннее развитие и воспитание ребенка (физическое, умственное, нравственное, эстетическое) и специальная подготовка к усвоению тех предметов, которые он будет изучать в школе.

В связи с этим нами был проведен констатирующий эксперимент, цель которого состояла в определении уровня развития готовности дошкольника к обучению. Нами были выделены такие компоненты готовности дошкольника к обучению как:

- интеллектуальная готовность;
- эмоционально-волевая готовность;
- личностная готовность.

Подготовительная группа «А» группа (контрольная группа) - 25 человек, из них 10 мальчиков и 15 девочек (список прилагается). Физически и умственно все дети здоровы. 13 детей посещают детский сад со старшей группы, т.е. обучаются в детском саду в течение 2 лет.

Подготовительная группа «Б» (экспериментальная группа) - 22 человека, из них 10 мальчиков и 12 девочек (список прилагается). Физически и умственно все дети здоровы. 17 детей посещают детский сад с 3-х летнего возраста.

За период с 9 сентября по 30 сентября 2005 года была проведена комплексная диагностика (которая проводится ежегодно в данный отрезок времени) детей подготовительных групп детского сада № 126 г. Павлодара с

целью выявления общего уровня психического развития личности – познавательной сферы ребенка. Всего в диагностике приняло участие 47 человек.

Основной задачей на этом этапе диагностики является определение уровня развития интеллектуального и творческого потенциала каждого ребенка.

С целью оценки познавательной сферы у ребенка с различных сторон был подобран комплекс диагностических методик.

По определению уровня развития основных психологических показателей применялись следующие методики:

- тест «Школьной зрелости» Керна-Йерасика для диагностики мелкой моторики руки («Имитация по образцу») и познавательных способностей («Рисунок человека»);

- методы диагностики понятийного и логического мышления («4-ый лишний», «Последовательность событий»);

- методы диагностики памяти: слуховая, зрительная, кратковременная, долговременная;

- методы речевой сферы («Звуковые прятки» Н. Гуткина);

- методы диагностики внимания: концентрация, объем (тест Бурдона);

- тест «Изучение детской креативности» (П. Торренс) по двум критериям: оригинальность и разработанность заданий.

По результатам диагностики был получен интеллектуально-творческий портрет каждого ребенка, а также обобщенные характеристики психологических показателей подготовительных групп «А», «Б». Все эти данные легли в основу дифференцированного подхода при разработке конкретных рекомендаций по оптимизации учебно-воспитательной работы. В процессе комплексной диагностики нами были получены следующие результаты.

Указанные выше методики позволили оценить познавательную сферу ребенка с различных сторон, выявляя одновременно общие тенденции в уровнях развития двух групп в целом.

Интеллектуальная готовность.

Нами выделены следующие показатели интеллектуальной готовности дошкольника:

1. Особенности развития речи;
2. Особенности развития наглядно-образного мышления;
3. Особенности развития пространственных представлений
4. Зрительно-моторная координация;

Изучая интеллектуальную сферу ребенка, мы сочли необходимым провести диагностику таких познавательных процессов как: память, внимание, речь, воображение.

• Развитие памяти и внимания

Память — один из важных компонентов, который необходим при обучении, поэтому по данному процессу мы уделили особое внимание.

Данные результатов диагностики основных видов памяти приведены в таблице 2.

Таблица 2 - Уровень развития памяти

Виды памяти	Подготовительная «А»	Подготовительная «Б»
	Уровни развития (%)	
Зрительная	80	92
Слуховая	92	56
Кратковременная	84	90
Долговременная	70	67

Анализ результатов позволяет говорить о том, что зрительная, слуховая, кратковременная и долговременная память, в общем, соответствует возрастной норме (см. таблицу 2). Данные результаты положительно влияют на процесс получения и усвоения детьми информации.

Результаты диагностики мышления представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Уровень развития мышления

Виды мышления	Подготовительная «А»			Подготовительная «Б»		
	Уровни развития (%)					
	В	С	Н	В	С	Н
1.Наглядно - действенное	7	37	31	8	41	29
2.Наглядно - образное	5	25	13	10	30	23
3.Словесно - логическое	3	10	7	3	8	11
Средний групповой показатель	5	24	17	7	26	21

Анализируя результаты можно отметить, что показатели уровня развития мышления находятся на среднем и низком уровнях в обеих группах.

- Диагностика воображения

Используя методику П. Торранса, удалось проанализировать такие показатели, как оригинальность и разработанность. Оригинальность характеризует способность к выдвижению идей, отличающихся от очевидных. Те, кто получает высокие баллы, по оригинальности обычно характеризуется высокой интеллектуальной активностью, неконформностью. Показатель разработанности характеризует способность к изобретательской и конструктивной деятельности. В таблице 4 представлены результаты диагностики воображения у детей, которые справились с заданиями на высоком и среднем уровне.

Таблица 4 - Уровень развития воображения

Воображение	Подготовительная «А»			Подготовительная «Б»		
	Уровни развития (%)					
	В	С	Н	В	С	Н
Оригинальность	6	49	25	9	41	28
Разработанность	2	31	15	7	29	22
Средний групповой показатель	4	40	20	8	35	25

Из таблицы мы видим, что средний групповой показатель уровня развития воображения в обеих группах находится на среднем и низком уровнях.

- Развитие мелкой моторики руки

Согласно проведенному тесту Керна - Йерасека, нами определялось: точность изображения рисунка, графическая правильность списанного предложения, точность воспроизведения образца, которые являются основными показателями мелкой моторики руки. В экспериментальной группе средний показатель составил 21%, низкий уровень составил 18%. Эти два уровня являются преобладающими. В контрольной группе средний уровень составил 26%, низкий – 18%. (см. таблицу 5).

Таблица 5 - Уровень развития мелкой моторики руки

Показатели мелкой моторики руки	Подготовительная «А»			Подготовительная «Б»		
	Уровни развития (%)					
	В	С	Н	В	С	Н
1.Точность изображения	1,5	30	20	4	29	21
2.Графическая правильность	1	20	14	2	14	14
3.Точность воспроизведения	2	28	20	3	22	19
Средний групповой показатель	1,5	26	18	3	21	18

- Развитие речи.

С целью определения уровня развития речи дошкольников, нами использовались методики «Четвертый лишний», «Последовательность событий» в подготовительной группе «А» и «Б». Они позволили выявить такие особенности речи детей, как:

- структурность речи – формирование у детей фонетического, лексического грамматического структурных уровней;
- функциональность речи – формирование у детей связанность речи, как средства коммуникации;

- познавательность речи – ознакомление детей со звуковой стороной слова, с составом производных слов, формирование элементарных знаний о словесном составе предложения, о строении связного высказывания.

Результаты данного исследования показали, что средний показатель развития речи в экспериментальной группе составил 30%, низкий составляет – 20%, когда средний групповой показатель в контрольной группе - 29%, а низкий – 19%, это свидетельствует о том, что речь у дошкольника развита не достаточно (см. таблицу 6).

Таблица 6 - Уровень развития речи

Показатели развития речи	Подготовительная «А»			Подготовительная «Б»		
	Уровни развития (%)					
	В	С	Н	В	С	Н
Структурность речи	1	39	22	3	26	15
Функциональность речи	4	41	26	7	43	32
Познавательность речи	1	7	9	2	21	13
Средний групповой показатель	2	29	19	4	30	20

Таким образом, показатели по данным методикам, определяющих уровень развития интеллектуальной готовности дошкольника, находятся на низком и среднем уровнях в обеих группах, которые составляют: в экспериментальной группе – 28% и 21%, в контрольной группе – 29%, 19% (см. таблицу 7).

Таблица 7 - Уровень развития интеллектуальной готовности дошкольника

Показатели развития интеллектуальной готовности	Подготовительная «А»			Подготовительная «Б»		
	Уровни развития (%)					
	В	С	Н	В	С	Н
Развитие речи	2	29	19	4	30	20
Развитие мышления	5	24	17	7	26	21
Развитие воображения	4	40	20	8	35	25
Развитие мелкой моторики	1,5	26	18	3	21	18
Средний групповой показатель	3,1	29	18	5,5	28	21

Эмоционально-волевая готовность

Согласно методике Н.Л.Кряжевой [58], нами проводились учебные занятия, включающие специально – созданные игровые ситуации, в процессе которых наблюдалась способность проявлять умение ставить цель, принимать решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в преодолении препятствия, оценить результат своего действия и т.д.

Таблица 8 - Уровень эмоционально-волевой готовности дошкольника

Показатели развития интеллектуальной готовности	Подготовительная «А»			Подготовительная «Б»		
	Уровни развития (%)					
	В	С	Н	В	С	Н
Способность к произвольным действиям	7	20	23	8	20	26
Средний групповой показатель	7	20	23	8	20	26

Анализируя данные таблицы 8, следует сделать вывод, что способность к произвольным действиям развита недостаточно, т.к. выделяемые цели не всегда достаточно устойчивы и осознаны дошкольником, в экспериментальной группе она составила 23%, а в контрольной группе – 26%.

Личностная готовность

Интеллектуальная и эмоционально-волевая готовности дошкольника важные, но не единственные предпосылки успешного обучения в школе. Подготовка ребенка к школе включает формирование у него готовности к принятию новой «социальной позиции», т.е. личностной готовности, которая выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, к учителям, к самому себе.

Проективная методика исследования личности (Детский апперцептивный тест – САТ), опубликованная Л. Беллаком и С. Беллак в 1949 г., предназначена для обследования детей в возрасте от 3 до 10 лет. Стимульный материал состоит из 10 стандартных черно – белых таблиц –

рисунков. В качестве персонажей изображенных ситуаций выступают животные, которые в большинстве случаев выполняют человеческие действия. Предполагается, что процесс проекции у детей значительно облегчается в том случае, когда в качестве персонажей выступают животные, а не люди.

Для определения коммуникативной готовности использовались экспериментальные игры, такого типа как «Выбор в действии», «У кого больше?», разработанные Коломинским Я.Л.

В процессе эксперимента на каждого испытуемого заготавливается по 3 предмета, например по три переводные картинки. До начала опыта дети не знают, в чем он будет заключаться. Им говорится: «Сейчас мы поиграем в одну интересную игру. Чтобы играть в нее, надо хорошо запомнить, где кто сидит за столом». После чего воспитатель выводит детей из комнаты. Участники эксперимента не общаются между собой. Далее, экспериментатор обращается к ребенку, вошедшему в комнату: «Мы играем в игру «У кого больше?». Вот тебе три переводные картинки. Можешь положить их по одной трем детям группы (себе класть нельзя). Выиграет тот, у кого окажется больше всего картинок. Никто не будет знать, кому ты положишь картинки. Даже мне можешь не говорить, если хочешь».

Ребенок берет картинки и вкладывает их по одной в конверты, лежащие на столах. Экспериментатор фиксирует по репликам детей, кому кто положил картинки или это можно установить после окончания эксперимента: на каждой картинке ставится порядковый номер, под которым каждый ребенок фигурирует в списке.

Обработка эксперимента происходит по таблице, в которой фиксируется наибольшее или наименьшее число выборов (это число служит показателем его положения в группе), взаимовыборов.

Таблица 9 - Уровень личностной готовности дошкольника

Показатели развития интеллектуальной готовности	Подготовительная «А»	Подготовительная «Б»
	Уровни развития (%)	

	В	С	Н	В	С	Н
Мотивационная готовность	4	11	20	5	12	21
Коммуникативная готовность	6	10	16	5	10	19
Средний групповой показатель	5	10,5	18	5	11	20

В результате данного эксперимента, мы получаем сведения не только о персональном положении каждого ребенка в системе личных взаимоотношений, но и обобщенную картину, состояния этой системы – статусную структуру группы, т.е. количественное соотношение статусных категорий с точки зрения представленности «предпочитаемых» и т.д. (см. таблицу 9). Статусная структура характеризуется особым диагностическим показателем – уровнем благополучия взаимоотношений, которая характеризует коммуникативную готовность дошкольника. Результаты исследования показывают, что уровень личностной готовности дошкольника в обеих группах (в экспериментальной и в контрольной) примерно одинаковый и находится на среднем и низком уровнях.

Таблица 10 - Уровень готовности дошкольника к обучению

Компоненты готовности дошкольника к обучению	Подготовительная «А»			Подготовительная «Б»		
	Уровни развития (%)					
		С	Н	В	С	Н
Интеллектуальная готовность	3,1	29	18	5,5	28	21
Эмоционально-волевая готовность	7	20	23	8	20	26
Личностная готовность.	5	10,5	18	5	11	20

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили сделать следующий вывод: уровень готовности (интеллектуальная готовность, эмоционально-волевая готовность, личностная готовность) дошкольника в экспериментальной и в контрольной группах находится на среднем и низком уровне. (см. таблицу 10).

В связи с этим целесообразно использование разработанной нами методики развития дошкольника в процессе развивающего обучения.

2.3 Характеристика готовности детей к обучению в школе

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время накоплен достаточный материал о готовности личности к различным видам деятельности. В исследованиях М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбович [40], В.Н.Мясищева [41], К.К.Платонова [42], А.А.Ухтомского [43], Н.Д. Левитова [44], Д.Н.Узнадзе [45], В.А. Крутецкого [46], [48] З.К. Бакчеевой [48] и др. сформулировано понятие готовности, определено ее содержание, структура, основные параметры и условия, влияющие на динамику и устойчивость готовности. В работах исследователей, посвященных этой проблеме, понятие «готовность» имеет разную трактовку.

Д.Н.Узнадзе дает такое определение понятию «готовность»:

«Готовность - специфическое состояние, возникающее в случае наличия какой-нибудь потребности и ситуации, ее удовлетворения, установка личности к совершению определенной деятельности, направленной на удовлетворение ее актуальной потребности». Он различает знаковую и фиксированную установки. «Фиксированные установки - это установка, закрепившаяся в результате ряда установочных опытов, это часть общих явлений, т.е. установки, как универсального состояния готовности к определенной активности» [45]. По его мнению, в основе состояния готовности лежат фиксированные установки, которые формируются в результате интеграции общественного и индивидуального опыта и являются внутренним регулятором поведения человека. Установки человека обеспечивают целенаправленные действия, вызывают состояние готовности. Установку как готовность, к деятельности он понимает как целостное состояние субъекта.

Физиологические же основы установки исследовались Н.А. Введенским, А.А. Ухтомским [43], которые определили «готовность» как «оперативный покой», состояние, связанное с подвижностью нервных

процессов, которые обеспечивают возможность перехода от «оперативного покоя» к «срочному действию».

В.И. Мясищев, А.К. Ковалев и Н.Д. Левитов разграничивают психические процессы и психические состояния, подчеркивая, что психическое состояние - это фон, на котором происходят психические процессы. Исходя из этой позиции, они определяют «готовность» как особое психическое состояние, заполняющее промежуточное положение между психическими процессами и свойствами личности.

Рассматривая психическое состояние, Н.Д. Левитов различал длительную готовность и временное состояние готовности. Временное состояние готовности он называет «предстартовым состоянием» и выделяет три вида: обычная готовность, повышенная готовность и пониженная готовность.

Поступление в школу знаменует собой смену социальной позиции ребенка-дошкольника, трансформацию всей социальной ситуации его развития.

Для предмета нашего исследования, важное значение имеет рассмотрение готовности дошкольника к обучению в школе.

Вопрос психологической готовности к обучению в школе достаточно широко рассматривался в отечественной и зарубежной психологии. Представители зарубежной психологической школы (А. Анастаси, Я. Йерасек, С. Штрембел) рассматривали проблему в аспекте школьной зрелости. Отечественные психологи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л. Божович) делали акцент на теоретическую разработку вопроса.

Л.С. Выготский указывал, что готовность к школе определяется умением ребенка обобщать и дифференцировать в необходимых категориях предметы и явления окружающего мира [39].

Л.И. Божович представляла готовность к школе как комплексную характеристику, включающую определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к

произвольной регуляции познавательной деятельности и социальной позиции школьника. [49].

А.И.Запорожец также выделял особенности мотивации, уровень развития познавательной и аналитико-синтетической деятельности и степень сформированности механизмов волевой регуляции как целостную систему готовности ребенка к школьному обучению [38].

Я.Л. Коломинский утверждает, что одной из важных особенностей развития старшего дошкольника является его сензитивность к усвоению нравственных норм и правил, а также к овладению целями и способами систематического обучения. Поэтому целенаправленные и систематические воздействия педагога являются существенным фактором, стимулирующим психическое развитие ребенка [50].

Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько представляют психологическую готовность к школе как «целостное состояние психики ребенка, обеспечивающее успешное принятие им системы требований, предъявляемых школой», успешное овладение новой для него деятельностью и новыми социальными ролями [50].

Л.И. Божович наиболее важным компонентом готовности считала мотивационный. Она выделяла две группы мотивов учения:

- а) мотивы, связанные с потребностью в общении;
- б) мотивы, связанные с потребностями в интеллектуальной активности.

Синтез мотивов этих двух групп и формирует, по мнению автора, «внутреннюю позицию школьника» [49].

В комплексе психологической готовности к школе особое место уделяется развитию произвольности. Д.Б. Эльконин и его сотрудники выделили несколько параметров учебной деятельности, фактически относящихся к компонентам произвольности:

- умение осознанно подчиняться правилу;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;

- умение внимательно слушать говорящего и воспроизводить задания, предлагаемые в устной форме;

- умение самостоятельно выполнить задание на основе зрительного восприятия образца.

Но выделение проблемы развития произвольности в комплексе психологической готовности к школе способствует и выдвижению противоречия. С одной стороны, низкий уровень развития произвольности отрицательно влияет на обучение в школе. С другой стороны, произвольное поведение является новообразованием младшего школьного возраста.

И.В.Дубровина выделяет также развитие речи как компонент психологической готовности к школе, так как «речь тесно связана с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления» [51]. Особый акцент в развитии речи делается на фонематический слух.

На основе обобщения теоретических подходов к решению проблемы психологической готовности к школе можно выделить ряд признаков.

1. Сильное желание учиться и посещать школу (созревание учебного мотива).
2. Достаточно широкий круг знаний об окружающем мире.
3. Способность к выполнению основных мыслительных операций.
4. Достижение определенного уровня физической и психической выносливости.
5. Развитие интеллектуальных, моральных и эстетических чувств.
6. Определенный уровень речевого и коммуникативного развития.

В контексте коммуникативного развития ребенок должен обладать рядом навыков:

- уметь вступать в контакт;
- соблюдать нормы и обычаи, принятые в школе;
- быть дисциплинированным.

Итак, психологическая готовность формируется у ребенка на протяжении всего дошкольного детства и является комплексным структурным образованием, включающим интеллектуальную, личностную, социально-психологическую и эмоционально-волевою готовность. (Таблица 11), [36].

Таблица 11 - Уровни готовности дошкольника к обучению в школе

Компоненты готовности	Содержательная характеристика		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Интеллектуальная готовность	Наличие широкого кругозора и запаса знаний. Сформированность умений учебной деятельности. Аналитическое мышление (способность постижения признаков и связей между явлениями, способность действовать по образцу). Наличие цели запоминать или припоминать и применение мнемических способов для осуществления этого. Развитие мелкой моторики и сенсомоторной координации. В описании вещей и явлений сразу находит нужные слова. Способен на	Знания об окружающем мире в общих чертах. Запас знаний ограничен. Сформированность начальных умений учебной деятельности. Наглядно – образное мышление запоминание. Развитие мелкой моторики и сенсомоторной координации. Умение выделять учебную задачу и переводить ее в самостоятельную цель деятельности. Развитие фонематического слуха. Наличие данной цели, но без применения каких – либо способов, направленных на ее осуществление. Испытывает трудности в выполнении мелких	Представления об окружающем мире заимствованы из сказок и рассказов. Отсутствие определенного запаса научных знаний. Преобладают знания на бытовом уровне. Начальные умения к учебной деятельности отсутствуют. Наглядно – действенное мышление. Отсутствие вычленения цели запоминать или припоминать. Часто прибегает к указанию на предмет вместо его названия. Не способен выполнять мелкие операции. Говорит

	длинный рассказ, речь связанная, последовательная.	операций. Затрудняется в названии вещей и явлений окружающей обстановки. При рассказывании есть связь между отдельными предложениями, но в целом изложение отрывочно и скачкообразно.	отдельными словами и короткими предложениями. Речь имеет детские недостатки произношения.
Личностная готовность	Принятие новой социальной позиции. Позитивное отношение к школе, учителям, учебной деятельности, самому себе. Желание ходить в школу. Произвольное управление своим поведением. Адекватная, иногда завышенная самооценка. Гибкое владение способами установления взаимоотношений.	Не достаточно сформирована новая социальная позиция. Нейтральное отношение к школе, учителям, учебной деятельности, самому себе. любознательности. Не достаточно сформировано желание ходить в школу. Периодически может управлять своим поведением. Недостаточная объективность самооценки. На контакт идет легко, но предпочитает. Чувствителен к особенностям организации совместной деятельности и стилю отношений со взрослыми. группировки.	Не готов к социальной позиции школьника. Отрицательное отношение к школе, учителям, учебной деятельности, самому себе, любознательности. Нет желания ходить в школу. Не произвольное управление своим поведением. Неадекватная самооценка. Не способен к взаимоотношениям, отсутствуют понятия об общественном мнении, круговой поруке, эмпатии. Гибкое владение способами установления взаимоотношений
Эмоциональ	Развитие	Понимает важность	Занимается по

но-волевая готовность	«эмоционального предвосхищения» (предчувствие и переживание отдаленных последствий своей деятельности). Эмоциональная устойчивость; Сформированность не боязни трудностей. Умение ограничивать эмоциональные порывы. Умение систематически выполнять задания. Проявляет интерес ко всем занятиям, понимает необходимость занятий для подготовки к школе. Стремиться к самостоятельному выполнению заданий различной сложности, обнаруживает уверенность и ответственность при выполнении заданий. Проявляет интерес к процессу выполнения задания и его качеству, к оценке относится спокойно. Осознает способ выполнения	занятий для подготовки к школе, проявляет интерес к занятиям с несложным материалом. Подражает в выполнении заданий товарищу, занимающемуся успешно. Самостоятельно выполняет задание при повторении материала, но не уверен, часто обращается за помощью. Интерес к качеству выполнения задания связан с желанием получить одобрение. Способ выполнения задания усваивает с помощью воспитателя, способен контролировать выполняемое действие. Выбирает более легкое задание, чтобы выполнить его хорошо. Следует плану, предложенному воспитателем, в самостоятельной работе планом не пользуется. Обнаруживает замедленный темп работы, не успевает выполнять задание.	побуждению извне, проявляет интерес только к занятиям с занимательным содержанием. Не чувствует ответственность за выполнение заданий, самоуверен, переоценивает свои возможности. Выполняет задания кое – как. Не проявляет интереса к качеству выполненного задания. Положительная оценка не приводит к улучшению качества. Соглашается с предложенным способом выполнения задания, но из-за отсутствия самоконтроля не следует ему. Не умеет выбрать посильное задание (меняет его в процессе занятия). Соглашается с планом, предложенным воспитателем, но никогда ему не следует.
------------------------------	--	--	---

	задания, предложенный воспитателем, обнаруживает наличие самоконтроля. Всегда следует намеченному плану при выполнении задания. На занятиях отвлекается очень редко. Способен видеть недостатки своей работы, правильно оценивает работу товарищей.	Проявляет точность в выполнении заданий, но иногда требует повторения указаний. Иногда отвлекается в связи с незнанием или при обращении за помощью. Завышает оценку своей работы, работу товарищей оценивает правильно.	Выполняет задание всегда торопливо, не рационально использует время занятий. Не руководствуется указаниями при выполнении заданий или торопится и выполняет их не точно. Часто отвлекается в связи с шалостями. Работу товарищей оценивает неправильно, при обнаружении недостатков в своей работе не проявляет желания их исправить.
--	--	---	--

До сих пор в отечественной педагогике и психологии имеются разнообразные точки зрения на взаимосвязь компонентов психологической готовности к школе. Спорным остается и вопрос о «ядре» такой готовности. Тем не менее, каждый из компонентов является необходимым и требует учета в процессе подготовки ребенка к систематическому обучению в школе.

В нашем исследовании мы сделали попытку определить эффективность использования в работе по подготовке детей к школе технологии развивающего обучения, доказать ее большую результативность чем традиционного обучения.

Выводы по второму разделу

В последнее время задача подготовки детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в развитии представлений психологической науки.

Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению. В современной психологии, к сожалению, пока не существует единого и четкого определения понятия «готовности», или «школьной зрелости».

А. Анастаси трактует понятие школьной зрелости как «овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческими характеристиками».

Готовность - специфическое состояние, возникающее в случае наличия какой-нибудь потребности и ситуации, ее удовлетворения, установка личности к совершению определенной деятельности, направленной на удовлетворение ее актуальной потребности. Готовность к школе как комплексную характеристику, включающую определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции познавательной деятельности и социальной позиции школьника.

Интеллектуальная готовность важная, но не единственная предпосылка успешного обучения в школе. Подготовка ребенка к школе включает формирование у него готовности к принятию новой «социальной позиции» [28].

Детский сад, являясь первой ступенью в системе образования, выполняет важную функцию в подготовке детей к школе. От того, насколько качественно и своевременно будет подготовлен ребенок к школе, во многом зависит успешность его дальнейшего обучения.

Раздел 3. Содержание и технология развивающего обучения в детском саду № 126 г. Павлодара

3.1 Общая характеристика концепции развивающего обучения детей 5 -- 6 лет

В проекте «Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года» определены цели дошкольного обучения и воспитания, одной из которых является обеспечение равных стартовых возможностей детей в получении образования. Содержание воспитания и обучения на первом уровне должно обеспечивать специфические виды деятельности и направления развития ребенка, его последующую адаптацию к школьной обстановке [52].

Целью экспериментальной работы ведущих психологов и педагогов - осуществить запуск модели образовательного учреждения – комплекса саморазвития личности с целью формирования у подрастающего поколения способностей к саморазвитию, к самопознанию, к самовоспитанию, к самосовершенствованию, через раскрытие их творческих и интеллектуальных возможностей.

Еще в начале 30-х годов Л.С. Выготский обосновал возможность и целесообразность обучения, ориентированного на развитие ребенка как на непосредственную цель. По его убеждению «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, на завтрашний день детского развития... Обучение хорошо только тогда, когда оно идет впереди развития» [26]. Разумеется, Л.С. Выготский ни в коей мере не отрицал необходимость усвоения знаний, умений и навыков. Но они являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития детей.

Наиболее полно и последовательно идеи Л.С. Выготского были развиты в рамках психологической теории деятельности у А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца. Она не только подтвердила реалистичность и плодотворность этих идей, но и, в конечном счете, привела к кардинальному пересмотру традиционных представлений о развитии и его

соотношении с обучением. Этот подход был сформулирован в начале 60-х годов Д.Б. Элькониным, который, анализируя учебную деятельность школьников, усматривал ее своеобразие и сущность не в усвоении тех или иных знаний и умений, а в самоизменении ребенком самого себя как субъекта [18]. Тем самым был заложен фундамент концепции развивающего обучения, в котором ребенок рассматривается не как объект обучающих воздействий педагога, а как самоизменяющийся субъект учения. Свой развернутый вид эта концепция приобрела в итоге ряда исследований, осуществленных в 60-80-х гг. под общим руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [18].

Исследователями было установлено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития большинства младших школьников. Это означает, что оно не создает в работе с детьми необходимых зон ближайшего развития, а тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память). Отсюда следует, что обучение должно быть направлено на создание необходимых зон ближайшего развития, которые превращались бы со временем в психические новообразования.

Конечная цель развивающего обучения состоит в том, чтобы обеспечить каждому ребенку условия для развития. В конце 80-х годов развернулась интенсивная работа по практической реализации концепции развивающего обучения. Педагог оказывается перед необходимостью сделать выбор между двумя реально существующими системами обучения.

Впервые ребенок заявляет о себе как о субъекте в конце второго – начале третьего года жизни (знаменитое «Я – сам!»). К концу дошкольного возраста он становится субъектом разнообразных видов и форм деятельности. Более того, у него активно формируется потребность в реализации себя как субъекта и в расширении сферы этой реализации, что

находит наиболее яркое выражение в ролевой игре. Именно эта потребность в первую очередь определяет степень психологической готовности к школьному обучению. Но у дошкольника нет ни потребности в самоизменении, ни способности к нему. И то и другое может сложиться только в школьном обучении. Будет реализована эта возможность или нет – зависит от ряда условий, складывающихся в процессе обучения.

Переступая порог школы, ребенок впервые оказывается в ситуации, требующей от него полного и безусловного подчинения внешним требованиям и нормам. Что, когда и как делать школьнику – все это жестко определяется программой, учителем. Для реализации ребенком себя как субъекта эта ситуация не оставляет места.

Концепция развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина нацелена прежде всего на развитие творчества как основы личности. Именно этот тип развивающего обучения они противопоставляют традиционному. Многие положения этой концепции получили подтверждение в процессе длительных экспериментов. Ее развитие и апробация продолжаются и в настоящее время. Однако эта концепция пока еще недостаточно реализуется в массовой образовательной практике.

3.2 Технология развивающего обучения детей 5 – 6 лет

В современных условиях в различных сферах человеческой деятельности получают технологии. Не является исключением и педагогическая деятельность.

Традиционная педагогика, опирающаяся на известный дидактический принцип «от частного к общему, от конкретного – к абстрактному», категорически отрицает такую возможность. Принципиально иной ответ на этот вопрос дают авторы концепции развивающего обучения. Они не только теоретически обосновали, но и практически продемонстрировали возможность раскрытия общих принципов построения тех или иных действий уже на самых начальных этапах обучения [18].

В.В.Давыдов считал, что, изменяя традиционное содержание и формы обучения, можно обеспечить необходимое умственное развитие ребенка, а в дальнейшем и общее психическое развитие, в том числе и личностное [54].

То есть выше сказанное подтверждает гипотезу о создании системы обучения, в центре которого развитие личности.

Ясли-сад развивающего обучения может строиться по представленной ниже схеме. (Таблица 12)

Таблица 12 - Технология развивающего обучения в дошкольном учреждении.

Определение:
Дошкольные учреждения, внедряющие нововведения по собственной инициативе для удовлетворения растущих потребностей родителей и педагогов, преимущественно за счет внутренних резервов, с учетом новых идей и достижений педагогики и психологии.
Назначение
Содействие самореализации и самоутверждения личности, формирование более совершенных межличностных и общественных отношений. Моделирование перспективных жизненных линий. Гуманизация отношений.
Вид
Личностно и общественно ориентированное

Принципы
Научные, объективные
Характер
Творческий, продуктивный
Цель
Развитие личности. Предупреждение тупиков развития.
Содержание
Ценности (отношения, убеждения, мотивы деятельности). Интегрированные занятия.
Учебный процесс
Преобладание индивидуально-дифференцированных форм, творческого подхода
Технология
Направленная на облегчение учебного и педагогического труда
Управление
Ребенок – субъект деятельности. Объект управления – целостная педагогическая ситуация. Поддержка творческой активности ребенка.
Стиль
Демократический, поощряющий, создающий позицию успешности.
Организация
Основанная на знании и учете закономерностей жизни растущей и развивающейся личности.
Ребенок
Источник собственного развития. Субъект деятельности.
Воспитатель
Друг детей. Гуманист. Открытый для ребенка. Ориентированный на сотрудничество.
Контроль
Внутренний, целостный
Ожидаемый результат
Мотивационная готовность к обучению, желание сотрудничать, развиваться, сплоченность, взаимопонимание, уверенность. Активная, инициативная, развитая, раскрепощенная, доверяющая себе, жизнеспособная личность.

Схема развивающего обучения появилась не на пустом месте. Она была разработана для школы, и легла в основу многих авторских программ развития, а затем трансформирована для дошкольных учреждений [53].

Анализ психолого – педагогической литературы позволил определить несколько основных направлений в технологии развивающего обучения дошкольника.

Первое направление – концепция самооценности дошкольного периода, разработанная А.В.Запорожцем [55]. Согласно данной концепции, основной путь развития ребенка – это амплификация, т.е. обогащение, наполнение процесса развития наиболее значимыми именно для дошкольника формами и способами деятельности, изменяющимися и перестраивающимися его психику. Работа в русле амплификации предполагает не ускоренное развитие ребенка с помощью обучения (переход к возможно раннему решению школьных задач), а расширение его возможностей именно в дошкольных сферах жизнедеятельности.

Второе направление – теория деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и др. Согласно их теории, развитие ребенка осуществляется в процессе различных деятельности (об этом мы подробно говорили в предыдущих главах). Для ребенка-дошкольника это, прежде всего, игра, а также конструирование, изобразительная и литературно-художественная деятельность. Развитие способностей ребенка делает его подлинным субъектом деятельности, прежде всего игровой, становление развитых форм которой происходит к концу дошкольного возраста.

Условно способности можно разделить на две большие группы. Первая группа относится к сфере познания действительности. Это способности, позволяющие ребенку с помощью моделей, схем проявить наиболее значимые для решения задачи наглядные, объективно существующие связи между предметами или частями предметов, обобщать свой познавательный

опыт. Например, ребенок использует схему для создания постройки из кубиков.

Вторая группа способностей относится к сфере выражения отношения к действительности и позволяет ребенку проявить это отношение с помощью, прежде всего, символических средств. Символические средства дают возможность ребенку обобщить и выразить свой эмоционально-познавательный опыт. Освоение символических средств происходит в основном при выполнении заданий, требующих объединения различных видов деятельности. Например, рисуя иллюстрации к сказке, ребенок средствами живописи (цвет, размер, форма, композиция) выражает свое отношение к событиям сказки.

Специальные развивающие задачи по освоению различных средств предлагаются ребенку в контексте специфических дошкольных видов деятельности. В основном в игровой форме. В игровой форме происходит и «проживание» ребенком определенных ситуаций, соединение его эмоционального и познавательного опыта.

Наряду с тем развивается и собственно познавательная деятельность ребенка – от детского экспериментирования (Н.Н. Поддьяков) до перехода к решению познавательных задач и головоломок вне игровой формы [56].

Третье направление – концепция развития способностей, разработанная Л.А. Венгером и его сотрудниками [57]. Способности понимаются как ориентировочные действия, которые осуществляются путем использования существующих в культуре средств. Для дошкольников такие средства носят, прежде всего, образный характер. Это разного рода эталоны, схемы, модели, символы. Способности позволяют ребенку самостоятельно обобщать имеющийся у него эмпирический опыт, анализировать новую ситуацию, находить решения различных задач.

В его программе уделяется внимание развитию творческих способностей ребенка. Они проявляются в самостоятельном апробировании нового материала, в совместном с взрослыми и другими детьми процессе

освоения новых способов действия, но самое главное – в формировании замыслов и их реализации. В каждом разделе программы предусмотрены задачи, прямо направленные на развитие у детей возможностей на все более высоком уровне создавать и реализовывать собственные замыслы.

Основной путь развития способностей – это постоянный переход от внешних действий с условными заместителями предметов (схемами, моделями) к действиям в уме. Как правило, дети сначала выполняют новые для них действия вместе с взрослыми, затем с другими детьми и, наконец, самостоятельно.

Что касается развития личности ребенка, то, с одной стороны, в процессе развития способностей происходит становление таких важных личностных характеристик, как произвольность и осознанность собственных действий. С другой стороны, развитие у ребенка собственной активной позиции обеспечивается предоставлением ему инициативы в самых разных видах деятельности, прежде всего в игре. И, наконец, основы развития у ребенка ответственности за себя, своих близких, окружающую среду, за свою страну складывается в работе по определенным разделам программы и осуществляется в процессе повседневной жизни ребенка. В процессе такой работы происходит переход от выделения ребенком своего «Я» в мире через сопереживание другим к активному содействию, освоению новых нравственных норм и выявлению ценностей.

Основной же путь развития личности детей – наличие привлекательных видов деятельности, внимание и уважение со стороны взрослых к каждому ребенку и к взаимоотношениям детей, подлинное сотрудничество взрослого с детьми.

Построение развивающих занятий в новом варианте предлагает развитие сотрудничества детей друг с другом. Занятия строятся таким образом, что в них предусматривается взаимодействие детей, связанное с распределением ролей, материала, функций и отдельных действий. Развитие игры и других видов деятельности во многом связано с умением детей

договориться, соблюдать элементарные правила поведения по отношению друг к другу.

При некоторых общих принципах и подходах к детям большое внимание уделяется развитию детской индивидуальности, учету темпу развития и деятельности каждого ребенка, его собственных предпочтений, выделению времени для свободной деятельности детей по выбору. Однако это не просто время, когда дети представлены сами себе, а время работы воспитателя в выбранной детьми сфере деятельности. Так, воспитатель присоединяется к детям, занимающимся рисованием, и помогает им использовать новые приемы. Возможно также в это время и наблюдение за детьми с целью выявления способностей их к взаимодействию и деятельности.

В связи с изменившейся моделью образования в Казахстане особое место отводится среде как условию разворачиванию жизнедеятельности ребенка, как результату профессиональной творческой деятельности.

Адекватная развивающая среда должна включать в себя следующие компоненты:

- игрушки и игровые пособия для развития сенсомоторных функций, формирования полноценного сенсорного восприятия (материалы для развития слухового, зрительного, тактильного и кинестетического ощущений);
- игрушки для выработки моторных навыков, ловкости (мелкие мозаики, нанизывание бусинок, веревочек, плетений, передвижение различных предметов по разнообразным лабиринтам);
- оборудование для занятий музыкой и ритмикой;
- конструктивное творчество и оборудование для рисования, лепки, шитья и вязания;
- психотерапевтические материалы (специальные средства, имитирующие окружающую среду, предметы- заместители, «ворсистые» шарики, мячи с «пупырышками»;

- оборудование для физических занятий.

Построение предметно-развивающей среды должно отвечать возрастным особенностям детей:

- для детей дошкольного возраста важна игра со сверстниками, замки, укромные уголки.

Обязательно у каждого ребенка в каждой возрастной группе должно быть место, где он смог бы прятать свои вещи, свои «драгоценности». И обязательное условие построения среды – это эстетика и санитарно-гигиеническим нормам.

Воспитатели в группах, работая по технологии развивающего обучения и воспитания, обязательно придерживаются следующих психологических правил, касающихся свободы, развития и творчества детей:

1. Оценивайте не личность ребенка, а его конкретные действия, начиная с того положительного, что вы заметили.

2. Ребенку нравится творить самому, а не быть средством достижения чьих-то целей.

3. Ребенок – самое деятельное существо в мире. Задача воспитателя – включать его в развивающую и воспитательную деятельность.

4. Нет ребенка, у которого не было бы любимого занятия. Найдите его.

5. Ребенку важно, чтобы его успех был замечен.

6. Влияйте на мотивацию деятельности и поступков ребенка.

7. Когда это необходимо, не отказывайте ребенку в ласке. Поймите: Ваши руки обладают магической силой!

8. Не бойтесь конфликтовать с ребенком, но конфликтуйте конструктивно.

9. Привлекайте детей к принятию решений, учитывайте их мнение.

10. Поощряйте самостоятельность суждений, активность, учитывайте личностные качества детей.

11. Старайтесь воздействовать на ребенка советом, просьбой, побуждением к действию.

12. Рассматривайте ребенка как полноправного партнера в общении, т.к. вы от него можете узнать много интересного.

13. Не сравнивайте ребенка с другими, а только с собой.

14. Умейте занять позицию ребенка, встать на его место, это вам поможет и в повседневной жизни.

15. Подходите к ребенку с положительным прогнозом.

16. Уважайте ребенка, проявляйте готовность поблагодарить его за что-то хорошее, а при необходимости не забудьте извиниться перед ним.

17. Подходите к ребенку с положительным прогнозом.

18. Не забывайте своих обещаний, как в наказании, так и в поощрении.

Четвертое направление – включение ценностно – значимых смыслов деятельности ребенка, которая ставит его в позицию активности освоения ценностей человеческой культуры, что и обеспечит развитие его личности. В процессе изменения интеллектуальной и ценностно – смысловой сферы ребенка происходит включение новых содержательных мотивов его учения и кардинальная перестройка основных механизмов регуляции поведения.

Результаты современных психологических и педагогических исследований (Л.А. Венгер, Н.А. Бетлугина, Н.Н. Поддьяков, А.В. Запорожец, А.М. Савенков) показывают, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста значительно выше, чем это предполагалось ранее. Так, оказалось, что дети могут успешно познавать не только внешние, наглядные свойства окружающих предметов и явлений, но и их внутренние связи и отношения. В период дошкольного детства формируются способности к начальным формам обобщения, умозаключения, абстракции. Однако такое познание осуществляется детьми не в понятийной, а в основном в наглядно-образной форме, в процессе деятельности с познаваемыми предметами, объектами. В ходе экспериментально-познавательной деятельности создаются такие ситуации, которые ребенок разрешает посредством проведения опыта и, анализируя, делает вывод, умозаключение самостоятельно овладевая представлением о том или ином физическом законе, явлении.

Наше исследование выполнено в рамках программы «Одаренный ребенок» разработанной А.И. Савенковым. Автор определяет три уровня реализации «исследовательского обучения»:

- педагог ставит проблему и намечает стратегию и тактику ее решения, само решение предстоит самостоятельно найти ребенку;
- педагог ставит проблему, но метод ее решения ребенок ищет самостоятельно (на этом уровне допускается коллективный поиск);
- постановка проблемы, поиск методов ее исследования и разработки решения осуществляются детьми самостоятельно.

Мы считаем, что представленные уровни характеризуют последовательность этапов экспериментирования в аспекте повышения самостоятельности ребенка.

3.3 Содержание развивающего обучения детей 5 – 6 лет

В качестве первого и важнейшего условия достижения конечной цели развивающего обучения его авторы рассматривают кардинальное изменение его содержания, основу которого составляет система научных понятий, определяющая принципы построения тех действий, способами, осуществления которых предстоит овладеть ребенку, а не набор правил, регламентирующих каждый из этих способов. Именно эта особенность развивающего обучения, прежде всего, бросается в глаза при ознакомлении с соответствующими программами и учебниками.[53]. Но само по себе изменение содержания обучения не делает его развивающим. Мало дать ребенку системы понятий – нужно, что бы она была им освоена, стала реальным инструментом его учебной деятельности. Способен ли это сделать дошкольник? От чего зависит решение этой важнейшей задачи развивающего обучения? Давно известна аксиома, согласно которой возможности и качество усвоения предлагаемых ребенку знаний решающим образом зависят от его собственной активности в процессе обучения.

Процесс обучения сложен. Каждое занятие перед педагогом ставит множество проблем. Решать их приходится все время в новых неповторяющихся ситуациях. Для этого педагогу необходимо выбирать актуальные, приоритетные цели и задачи, решая которые можно повысить эффективность познавательной деятельности, уровень развития детей. Одна из них – проблема интереса к познанию.

Интерес – как черта личности, заключается в направленности или сосредоточенности ее мыслей на определенном предмете, явлении, объекте. Для появления интересов существенное значение имеют как начальный этап – возникновение ситуативного интереса к какому – либо яркому, значимому объекту, так и дальнейшее его развитие. При этом индивид должен обладать определенными качествами: впечатлительностью и восприимчивостью, иметь необходимый уровень подвижности нервных процессов, способностей и пр.

Познавательный интерес – основной внутренний механизм успешного обучения детей [5].

В развивающем обучении действует особый интерес – интерес к познанию. Его область – познавательная деятельность, в процессе которой происходит овладение содержанием учебных предметов, необходимыми навыками и умениями.

Познавательный интерес характеризуется определенным уровнем устойчивости. Он может быть кратковременным, ситуативным, как эмоциональная реакция на эффективный опыт, интересный рассказ педагога и т.п.

Это в одинаковой степени относится к любому обучению – как к традиционному, так и развивающему.

Важнейший показатель уровня развития познавательного интереса – интеллектуальная активность. Она проявляется:

- в характере вопросов;
- в стремлении детей участвовать по собственному побуждению в деятельности (обсуждать вопросы проблемного характера);
- в стремлении поделиться новой информацией, полученной из разнообразных источников.

Волевые проявления определенным образом характеризуют познавательный интерес детей. Педагогу необходимо обратить внимание на следующие моменты:

- сосредоточенность внимания, слабая отвлекаемость;
- поведение ребенка при затруднениях (стремление преодолеть трудности – нежелание работать, если задание не получается; желание довести дело до конца – не выполнять трудное, перейти к легкому заданию и т.д.);
- стремление к завершенности учебных действий.

Таким образом, не прослеживается зависимости между уровнем познавательного интереса и развивающим характером обучения, а так же

необходимым для осуществления последнего творческими умениями и навыками.

В педагогической практике Л.А. Венгер в основном определяет следующие принципиальные пути развития познавательного интереса детей в процессе развивающего обучения. К наиболее значительным он относит:

- проблемный характер содержания учебного материала;
- стимуляцию познавательного интереса в процессе самостоятельной деятельности;
- привлечение занимательных примеров;
- связь изучаемого с жизнью;
- создание ситуации успеха ребенку;
- предоставление ребенку права на ошибку.

Оптимальный отбор содержания информации для самостоятельной познавательной деятельности детей в системе развивающего обучения является особенно сложной проблемой. При отборе содержания необходимо помнить, что чрезмерный объем информации мешает ребенку сосредоточить внимание на главном и, как следствие, приводит к снижению интереса.

Л.А. Венгер важным считает создание ситуации успеха в работе с детьми, он предлагает способы и приемы ее создания:

- создание атмосферы доверия, доброжелательности, появления интереса к каждому ребенку, сопереживание в его успехе;
- снятие чувства страха и других негативных эмоций;
- инструкция по выполнению задания преподносится в форме совета, помощи;
- авансирование успеха;
- похвала и поощрение;
- вселение ребенку веры в его будущий успех [28].

Конечным результатом обучения в дошкольном возрасте по системе развивающего обучения Л.А. Венгер определяет способность произвольно управлять своими познавательными процессами (направлять их на решение

учебных задач), в достижении определенного уровня развития мыслительных операций, способность систематически выполнять умственную работу, необходимую для сознательного усвоения знаний, высокий уровень познавательных интересов, воспитание самодисциплины [28].

Важнейшим специфическим результатом развивающего обучения следует считать свободное развитие каждого ребенка как личности. Единственным показателем того, что развивающее обучение даст нужные результаты, могут служить сдвиги в развитии каждого отдельного ребенка на том или ином этапе обучения. Причем речь идет не столько об абсолютной «величине» этих сдвигов (она у каждого ребенка может и должна быть своя), сколько об их направлении. Это отнюдь не означает, что при оценке результатов развивающего обучения можно игнорировать знания, умения и навыки детей. Их усвоение не является непосредственной целью развивающего обучения. Но они выступают в функции необходимого средства достижения целей. Само собой разумеется, что если дети не овладели этим средством, ни о каком развитии не может быть и речи.

Развивающее обучение оказывается не только для ребенка, но и для осуществляющего его педагога. Оно формирует у него сначала способность к педагогическому творчеству, затем склонность к нему и, наконец, потребность в нем. Это дает основание полагать, что по мере освоения технологии развивающего обучения педагогическое творчество станет нормой работы современной системы дошкольного образования. При таком подходе у педагогов дошкольных учреждений появляется возможность для более дифференцированной работы с каждой категорией детей. Кроме того, подобный подход способствует снижению учебной нагрузки, так как устраняет усредненный подход ко всем детям, а самое главное – повышает активность каждого отдельного ребенка во время познавательной деятельности, способствует развитию его как личности.

3.3.1 Программа развивающего обучения детей 5 – 6 лет

Проблема эффективности подготовки детей к школе натолкнула нас на поиск такой программы, которая давала возможность наибольшей результативности в короткий срок вывести на уровень равной стартовой готовности при поступлении в школу, что соответствовало бы требованиям, определенным в Проекте развития образования Республики Казахстан до 2015 года [52].

Термин «экспериментирование» понимается нами как особый способ духовно-практического освоения действительности, направленный на создание таких условий, в которых предметы наиболее ярко обнаруживают свою сущность, скрытую в обычных ситуациях. В образовательном процессе дошкольного учреждения учебное экспериментирование является тем методом обучения, который позволяет ребенку моделировать в своем сознании картину мира, основанную на собственных наблюдениях, опытах, установлении взаимосвязей, закономерностей и т.д. Экспериментальная работа вызывает у ребенка интерес к исследованию природы, развивает мыслительные операции (анализ, синтез, классификацию, обобщение и др.), стимулирует познавательную активность и любознательность ребенка, активизирует восприятие учебного материала по ознакомлению с природными явлениями, с основами математических знаний, с этическими правилами жизни в обществе и т.п.

Ребенку - дошкольнику по природе присуща ориентация на познание окружающего мира и экспериментирование с объектами и явлениями реальности. Уже в младшем дошкольном возрасте, познавая окружающий мир, он стремится не только рассмотреть предмет, но и потрогать его руками, языком, понюхать, постучать им и т.п. В старшем возрасте многие дети задумываются о таких физических явлениях, как замерзание воды зимой, распространение звука в воздухе и в воде, различная окраска объектов окружающей действительности и возможность самому достичь желаемого цвета на занятиях по изобразительному искусству, «пройти под радугой» и

т.п. Словесно-логическое мышление детей седьмого года жизни формируется с опорой на наглядно-действенные и наглядно-образные способы познания. Эксперимент, самостоятельно проводимый ребенком, позволяет ему создать модель естественно - научного явления и обобщить полученные действенным путем результаты, сопоставить их, классифицировать и сделать выводы о ценностной значимости физических явлений для человека и самого себя.

Ценность реального эксперимента, в отличие от мысленного, заключается в том, что наглядно обнаруживаются скрытые от непосредственного наблюдения стороны объекта или явления действительности; развиваются способности ребенка к определению проблемы и самостоятельному выбору путей ее решения; создается субъективно - новый продукт. Экспериментирование как специально организованная деятельность способствует становлению целостной картины мира ребенка дошкольного возраста и основ культурного познания им окружающего мира. Прослеживание и анализ особенностей «поведения» предметов в специально созданных условиях и составляют задачу экспериментальной деятельности. Для обозначения подобной формы деятельности применительно к детям используется введенное Н.К. Поддьяковым понятие «детское экспериментирование». Такое экспериментирование является ведущим функциональным механизмом творчества ребенка.

П.В. Симонов и П.М. Ершов отмечают, что творческие личности - это люди, сохранившие в себе черты детства с его изумлением перед окружающим миром и свежестью взгляда, не отягощенного мыслительными стереотипами и готовыми решениями. Н.К. и Е. И. Рерих проповедуют творчество, радость, преодоление преград несовершенства, созидание, неприятие отрицания и гнева. Мы же сегодня сталкиваемся с тем, что ребенок уже в четыре года говорит «Я не могу. не умею». Причем если один в эти слова вкладывает смысл «научи меня», то другой как бы говорит «не хочу и отстань от меня». Создание условий для детского экспериментирования позволяет педагогу естественно создать атмосферу творческого единодушия, рождающую радость создания нового, где

каждый ребенок может найти себе дело по силам, интересам и способностям. Творчество есть пространство свободы, поэтому творческая экспериментальная работа всегда свободна в том плане, что ребенок самореализует себя. Творчество как когнитивный, интеллектуальный процесс осуществляется в деятельности, является ее внутренней, неотъемлемой чертой и развивается согласно логике культурно - исторического процесса.

Разрабатывая содержание и технологии руководства экспериментальной деятельностью детей, мы ориентировались на принцип единства фило- и онтогенеза. Данный принцип предполагает, что ребенок в своем индивидуальном развитии повторяет культурно-исторический путь человечества. Исторически экспериментирование возникает в деятельности, когда субъект (человечество, ребенок) противопоставляет себя объекту (природе, предметам, физическим явлениям). С этого момента освоение действительности выступает как процесс постоянного совершенствования собственной деятельности и обогащения творческого опыта. Творчество в экспериментировании обуславливает создание новых реальностей и ценностей в процессе сознательного проявления способностей ребенка.

Особое внимание мы уделяем таким структурным элементам экспериментирования, как цель, идеал, предвидение способов его достижения, контроль процесса деятельности, включающим взаимодействие интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлений личности. Каждый из этих элементов является необходимым и целостным компонентом экспериментального процесса, постоянно проникающим в другие. В связи с этим можно заключить, что экспериментирование стимулирует интеллектуальную активность и любознательность ребенка.

Познавательная активность ребенка старшего дошкольного возраста характеризуется оптимальностью отношений к выполняемой деятельности, интенсивностью усвоения различных способов позитивного достижения результата, опытом творческой деятельности, направленностью на его практическое использование в своей повседневной жизни. Основой

познавательной активности ребенка в экспериментировании являются противоречия между сложившимися знаниями, умениями, навыками, усвоенным опытом достижения результата методом проб и ошибок и новыми познавательными задачами, ситуациями, возникшими в процессе постановки цели экспериментирования и ее достижения. Источником познавательной активности становится преодоление данного противоречия между усвоенным опытом и необходимостью трансформировать, интерпретировать его в своей практической деятельности, что позволяет ребенку проявить самостоятельность и творческое отношение при выполнении задания. Руководство процессом развития нестандартного мышления детей со стороны воспитателя реализуется посредством использования им различных методов и приемов активизации - интеллектуальной сферы ребенка.

Развитие способности детей экспериментировать представляет собой определенную систему, в которую включены демонстрационные опыты, осуществляемые педагогом в специально организованных видах деятельности наблюдения, лабораторные работы, выполняемые детьми самостоятельно в пространственно-предметной среде группы (например, приобретение опыта работы с магнитами, различных способов измерения предметов и др.). Каждое фундаментальное естественно - научное понятие, с которым мы предлагаем знакомить детей (температура, время, жидкость, газ, твердое тело, тяготение, движение, свет, звук и т.д.), экспериментально обосновывается и проясняется для ребенка в процессе наблюдений, мысленного и реального экспериментирования. В итоге можно сделать вывод, что основополагающие законы природы выводятся ребенком самостоятельно, как результат постановки опыта.

В обыденной жизни дети часто сами экспериментируют с различными веществами, стремясь узнать что-то новое. Они разбирают игрушки, наблюдают за падающими в воду предметами (тонет - не тонет), пробуют языком в сильный мороз металлические предметы и т.п. Но опасность такой «самодеятельности» заключается в том, что дошкольник еще не знаком с

законами смещения веществ, элементарными правилами безопасности. Эксперимент же, специально организуемый педагогом, безопасен для ребенка и в то же время знакомит его с различными свойствами окружающих предметов, с законами жизни природы и необходимостью их учета в собственной жизнедеятельности. Первоначально дети учатся экспериментировать в специально организованных видах деятельности под руководством педагога, затем необходимые материалы и оборудование для проведения опыта вносятся в пространственно – предметную среду группы для самостоятельного воспроизведения ребенком, если это безопасно для его здоровья. В связи с этим, в дошкольном образовательном учреждении эксперимент должен отвечать следующим условиям:

- максимальная простота конструкции приборов и правил обращения с ними;
- безотказность действия приборов и однозначность получаемых результатов;
- показ только существенных сторон явления или процесса;
- отчетливая видимость изучаемого явления;
- возможность участия ребенка в повторном показе эксперимента.

В процессе экспериментирования ребенку необходимо ответить не только на вопрос как я это делаю, но и на вопросы: почему я это делаю именно так, а не иначе; зачем я это делаю; что хочу узнать, что получить в результате. Усвоение системы научных понятий, приобретение «квазиисследовательских» и, экспериментальных способов позволит ребенку стать субъектом учения, научиться учиться, что является одним из аспектов подготовки к школе. Однако знакомство дошкольников с физическими явлениями окружающего мира отличается по содержанию и методам от школьного обучения. В дошкольном образовательном учреждении приобретение знаний о физических явлениях и способах их познания базируется на живом интересе, любознательности ребенка и проводится в увлекательной форме без заучивания, запоминания и повторения правил и законов в формализованном

виде. Эксперимент в детском саду позволяет знакомить детей с конкретными исследовательскими методами, с различными способами измерений, с правилами техники безопасности при проведении эксперимента. Дети сначала с помощью взрослых, а затем и самостоятельно выходят за пределы знаний и умений, полученных в специально организованных видах деятельности, и создают новый продукт - постройку, сказку, насыщенный запахами воздух и т.п. Так эксперимент связывает творческие проявления с эстетическим развитием ребенка. Особое интеллектуально активное, эмоциональное отношение к окружающему, культивируемое педагогом, проявляется в стремлении индивидуально выразить в процессе эксперимента свое личное переживание и представление о предметах и явлениях мира. Критерием результативности детского экспериментирования является не качество результата, а характеристика процесса, объективирующего интеллектуальную активность, познавательную культуру и ценностное отношение к реальному миру.

Организация самостоятельной экспериментальной деятельности ребенка, обеспечивающей его развитие, возможно при выполнении педагогом двух важных условий: стать реальным участником совместного поиска, а не только его руководителем, включиться в реальный, фактически осуществляемый ребенком эксперимент. Оценка педагогом найденных им способов должна включать анализ критериев - насколько пригоден найденный способ для достижения целей эксперимента: решения задачи или ситуации. Постановка цели и задач эксперимента, их совместное достижение, оценка найденного способа действия - таковы три составляющие личностно - развивающего обучения, исключающего следование строго определенным эталонам и образцам. Именно такое познание способствует обретению ребенком творчески парадоксального видения мира, творческого, созидательного отношения к нему. Разрешение проблемной ситуации возможно различными способами - позитивными, негативными, и в зависимости от выбора способа ее разрешения формируется общая негативная или позитивная картина мира в

сознании ребенка, а, следовательно, и стратегия его поведения во взаимоотношениях с людьми и объектами.

Таким образом, ознакомление дошкольников с явлениями неживой природы (физическими явлениями и законами) занимает особое место в системе разнообразных знаний об окружающем, поскольку предмет ознакомления присутствует, регламентирует, оказывает свое влияние и непрерывно воздействует на развитие ребенка. Включая его в процесс поиска причины того или иного физического явления, мы создаем предпосылки формирования у него новых практических и умственных действий. Результатом реализации программы «Детское экспериментирование» является приобретенный опыт видения предметов и явлений, всматривания в них, развитие внимания зрительной, слуховой чувствительности, расширение словарного запаса и обогащение речевого общения на основе культурных норм.

Целью данной программы является создание условий для формирования основ целостного мировидения ребенка старшего дошкольного возраста средствами физического эксперимента.

Предлагаемая программа позволяет решать следующие задачи:

1. формировать у детей представления о возникновении и совершенствовании приборов в истории человечества;
2. расширять представления детей о физических свойствах окружающего мира;
3. знакомить с различными свойствами веществ (твердость, мягкость, сыпучесть, вязкость, плавучесть, растворимость и т.п.);
4. знакомить с основными видами и характеристиками движения (скорость, направление);
5. развивать представления об основных физических явлениях (магнитное земное притяжение, электричество, отражение и преломление света и др.);
6. формировать у детей элементарные географические представления;

7. развивать эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру;
8. формировать опыт выполнения правил техники безопасности при проведении физических экспериментов.

В отличие от существующих работ по умственному развитию детей (И.С. Фрейдкин «Ознакомление с неживой природой», В.Н. Аванесова, Г.В. Урадовских «Ознакомление детей с некоторыми явлениями окружающей действительности» и др.), данная программа предполагает знакомство детей с физическими явлениями (свойства твердых тел, жидкостей и газов, электрические и магнитные явления, свойства света и звука и т.д.); со способами проведения эксперимента, раскрывающими скрытые свойства предметов и явлений окружающего мира, с правилами техники безопасности.

При систематизации и подборе разделов программы использован принцип «от простого к сложному». При разработке методов обучения мы опирались на теоретические положения Ю.К. Бабанского, который указывал на необходимость соблюдения следующих связей, обуславливающих создание целостного образовательного процесса: «Связи педагогического процесса с более широкими общественными процессами и условиями. Связи внутри педагогического процесса; связи между процессами обучения, воспитания и развития; между процессами воспитания и самовоспитания; процессами педагогического руководства и самостоятельности воспитуемых; между процессами воспитательных влияний всех субъектов воспитания. Связи между задачами, содержанием, методами, средствами и формами организации образовательного процесса». Эти теоретические положения позволили нам построить содержание программы «Детское экспериментирование» и развивающие технологии работы с детьми. Данная программа содержит разделы: «Измерение», «Земля и ее место в Солнечной системе», «Вещество», «Движение», «Свет и цвет», «Звук и слух», «Магнетизм», «В мире электричества», «Человек и законы природы». Содержание представленной программы разработано по таким критериям, как:

- создание условий для развития у детей интереса к физическим явлениям и свойствам окружающего мира;
- знакомство с различными свойствами веществ:
- твердость, мягкость, сыпучесть, вязкость, плавучесть, растворимость и др.;
- знакомство с основными видами и характеристиками движения причинами и способами их изменения (скорость, направление, траектория и др.);
- знакомство с некоторыми физическими явлениями (магнитное и земное притяжение, электричество и др.);
- поощрение познавательной активности и самостоятельности детей (организация игр с водой, песком, глиной, снегом; экспериментирование с магнитом, лупой и пр.);
- организация наблюдений за физическими явлениями и свойствами предметов, близких к опыту детей (таяние льда и снега; движение различных видов транспорта и т.п.);
- развитие любознательности и поддержка инициативы детей (организация проблемных ситуаций; совместное обсуждение возникающих вопросов, познавательные игры и др.);
- создание условий для развития у детей географических представлений в соответствии с их возрастными возможностями;
- рассказы о Земном шаре, атмосфере (знакомство с глобусом, картами, Северным и Южным полюсами, материками, океанами, морями и пр.);
- знакомство с различными природно-климатическими зонами, условиями жизни на Земле (рассказы о тайге, тундре, пустыне и пр.; использование художественной литературы, картин, слайдов для ознакомления детей с условиями жизни на Крайнем Севере, в джунглях и т.д.);
- рассказы о природных богатствах недр Земли (добыче и использовании угля и нефти, драгоценных камней и металлов и пр.);

- создание условий для развития у детей представлений о Солнечной системе и различных космических явлениях (наблюдение за движением Солнца и Луны; рассказы о вращении планет вокруг Солнца; с помощью иллюстративного материала знакомство с созвездиями, кометами, метеоритами, солнечным и лунным затмением и пр.);

- создание условий для развития у детей естественно - научных представлений в различных видах деятельности, в том числе в играх, на прогулках и пр.

Анализ образовательных программ позволил выявить тот факт, что в них недостаточно раскрыто содержание знаний, умений, навыков, способов познания и опыта творческой деятельности по экспериментированию, отсутствует логика работы педагога для приобретения ребенком нового знания, что не позволяет практикам реализовывать образовательную программу в полной мере, а с другой стороны - реализовывать стандарт.

Содержание программы «Детское экспериментирование» реализуется в специально организованной познавательной деятельности, имеющей разнообразные формы организации развивающего обучения:

- учебно – игровая;
- коммуникативно – диалоговая;
- экспериментально - исследовательская.

На основе программы «Детское экспериментирование» нами разработана методика развития интеллектуально – познавательной деятельности дошкольника, которая содержит следующие компоненты:

- логика научно - исследовательского процесса;
- логика методов познавательной деятельности (см. таблицу 14).

Таблица 14 - Методика развития дошкольника в процессе развивающего обучения

Логика научно - исследовательского процесса		Методы, стимулирующие познавательную деятельность
Деятельность педагога	Деятельность обучаемых	Вопросы педагога, побуждающие к постановке проблемы
Постановка проблемы	Формулирование понятий	Схематическое моделирование опыта
Определение объекта	Анализ проблемы	Вопросы, помогающие прояснить эксперимент
Формулировка правил	Поиск решений	Метод стимулирования
	Определение свойств и их группировка	Метод «первой пробы»
	Апробация способов решения	
	Самостоятельный вывод	

3.3.2 Методы, приемы и средства развивающего обучения детей 5 – 6 лет

Метод (буквально путь к чему - то) означает способ достижения цели, определенным образом упорядоченную деятельность.

Кроме метода, в педагогической деятельности широкое распространение получили такие понятия, как «прием», «средство».

Прием понимается как частное выражение метода, его конкретизация, носит по отношению к методу частный, подчинительный характер. Обычно приемы могут использоваться специалистом и без связи с методом. Это зависит от конкретной педагогической ситуации, мотивов поведения ребенка, а также от субъективных особенностей самого специалиста.

Э.Ш. Натанзон выделял «созидающие» и «тормозящие» приемы. К созидającym он относил такие, как поощрение, внимание, просьба, проявление огорчения, укрепление веры в собственные силы ребенка, доверие и др.

К тормозящим он относил такие, как приказание, намек, ласковый упрек, мнимое безразличие, мнимое недоверие, проявление возмущения, осуждение, предупреждение, взрыв и др.

Ситуация выбора для творчески работающего педагога не нова. Но если обычно ему приходится делать выбор между различными методами, формами и средствами обучения, то на этот раз он оказывается перед значительно более сложным вопросом. Авторы системы развивающего обучения предлагают ему принципиально новую цель.

Законом «Об образовании Республики Казахстан» утвержден принцип вариативности в выборе форм, методов, технологий обучения, позволяющий учителям, педагогам образовательных учреждений использовать наиболее оптимальный, на их взгляд, вариант; конструировать педагогический процесс по любой модели [2].

Рассмотрим некоторые средства развивающего обучения:

- 1) дидактические игры;
- 2) опережающий метод обучения;

3) модульное обучение;

4) теория графов.

Дидактическая игра.

Игра – одно из важнейших средств умственного и нравственного воспитания. В дошкольном возрасте игра является ведущей деятельностью. В ней происходит развитие важнейших психических новообразований ребенка: усвоение мотивов общественно – значимой деятельности, развитие умственных действий с символами и значениями, становление элементов произвольного поведения, формирование воображения.

Дидактические игры способствуют формированию мотивов к учебной деятельности. С целью достижения положительного воздействия игровой деятельности на учебный процесс, определяя способ руководства, педагог стремится обеспечить методически целесообразное сочетание игры с другими методами обучения. Сущность игры как ведущего вида деятельности заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни.

Организовать и провести дидактическую игру – задача достаточно сложная для педагога. Для этого разработана система обучающих игр. Были выделены основные условия проведения дидактических игр:

- наличие у педагога определенных знаний и умений в проведения дидактических игр;
- выразительность проведения игры;
- включение педагога в игру;
- средства и способы, повышающие эмоциональное отношение детей к игре, следует рассматривать не как самоцель, а как путь, ведущий к решению дидактических задач;
- между педагогом и детьми должна быть атмосфера уважения, взаимопонимания, доверия и сопереживания;
- наглядность должна быть простой и емкой.

Грамотное проведение игры обеспечивается ее четкой организацией. Прежде всего, педагог должен осознать и сформулировать цель игры. Благодаря проведенному исследованию, мы пришли к выводу: «при осознании педагогом необходимости использования и применения дидактической игры на любом этапе занятия нужно полностью подготовиться к ее проведению». Педагог не должен упустить ни одного элемента при подготовке к игре. Важно продумывать «любые мелочи», чтобы не нарушать всех задач при проведении игры.

Метод опережающего обучения.

Опережение – перспективно – опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении учебным процессом. Метод опережения экономит не только часы занятий, но и домашнее время - на досуг. А главное – у педагога и детей всегда хорошее настроение, потому что дела идут успешно. Экономится и время педагога.

Успех -- один из самых важных результатов опережающего обучения. От педагога зависит: путь к знаниям будет для ребенка серым и злым или добрым и розовым.

Опережение имеет варианты в зависимости от возраста детей, от целей и направленности обучения статуса, государственных и частных учебных заведений, задумок самого педагога.

В опережающем обучении к новой теме начинают подходить задолго до того, как придет ее час по программе, по несколько минут на каждом уроке, постепенно, не торопясь. Дополнительное время, постоянные упражнения позволяют всем детям хорошо понять материал.

Модульное обучение.

Учебный модуль как воспроизводимый учебный цикл имеет конструкцию, состоящую из трех структурных частей: вводной, диалогической, итоговой.

Каждый учебный модуль состоит из разного количества часов. Это зависит от часов, отведенных оп учебной программе на тему, блок тем или

раздел. Наиболее оптимальным является учебный модуль, состоящий из 7 – 12 часов.

Особенностью учебного модуля является то, что на вводную и итоговую части при любом количестве часов отводится по 1 – 2 часа. Все оставшееся время на диалоговую часть.

Во вводной части педагог знакомит детей со всей структурой учебного модуля, его целями и задачами.

Многократная проработка учебного материала обучаемыми на уровнях воспроизведения, элементарных умений и навыков и переноса знаний производится на занятиях диалоговой части.

Познавательная деятельность обучаемых строится таким образом, чтобы каждый ребенок на каждом занятии имел возможность слушать, видеть и проговаривать учебный материал, предлагаемый на трех уровнях сложности.

Итоговая часть учебного модуля – контрольная. Если на протяжении всех занятий диалоговой части поощряются взаимопомощь, взаимообучение, то в итоговой части каждый ребенок должен показать знания, умения и навыки, приобретенные в диалоговой части без посторонней помощи, соответствующие требованиям государственного стандарта образования.

Теория графов как элемент деятельно – развивающей технологии.

Главной целью математического образования является развитие умственных способностей учеников. Важными являются не только усвоенные знания, но развитие познавательной деятельности и творческого потенциала детей.

Человек быстро забывает знания, которыми постоянно не пользуется, но с ним навсегда остается его логическое мышление, развитие.

Именно графовые задачи позволяют развивать воображение, улучшать логическое мышление детей, начиная с детского сада.

Язык графов прост, понятен и нагляден. Графовый язык переводит решение задачи из абстрактно – словесного плана в конкретно – наглядный.

Графом называется множество точек, изображенных на плоскости, некоторые пары которых соединены линиями.

Элементы множеств обозначаются точками, установленное соответствие – сплошной линией, отсутствие – пунктиром. В виде графовых моделей можно описать многие объекты и ситуации, отношения между людьми. Графовые задачи обладают рядом достоинств, позволяющих использовать их для развития соображения и улучшения логического мышления детей. С их помощью можно обеспечивать детей новыми знаниями, которые облегчат им дальнейшее изучение информатики, повышать логическое и умственное развитие, приучать их к самостоятельной работе, развивать их воображение и повышать культуру общения.

3.3.3 Результаты опытно – экспериментальной работы

Дошкольный возраст – это возраст интенсивного развития творческих способностей детей, период неиссякаемых вопросов, неистощимой фантазии, разнообразия игровых замыслов. И одна из важнейших задач обучения и воспитания состоит в формировании у дошкольников общего творческого отношения к окружающему миру. Основные формы и методы обучения детей должны быть подчинены решению данной задачи. Особое значение при этом приобретают поиски новых эффективных методов, положительно влияющих на развитие интеллектуальной активности и самостоятельности дошкольников.

Нами была разработана и использована «Методика развития дошкольника в процессе развивающего обучения», которая была направлена на развитие интеллектуально – познавательной деятельности дошкольников и способствовала повышению уровней личностной и эмоционально – волевой готовности к обучению. Данное обучение осуществлялось путем организации особого вида деятельности – детское экспериментирование.

В самом общем виде эксперимент – это способ материального воздействия человека на объект с целью исследования этого объекта, познания его свойств, связей и т.д. Важнейшая особенность эксперимента состоит в том, что в процессе его осуществления человек приобретает возможность управлять тем или иным явлением: вызывать или прекращать его, изменять это явление в том или ином направлении. Все эти основные особенности эксперимента, правда еще в зачаточной форме, отмечаются и в детском экспериментировании.

Задача данной деятельности - получение новых сведений о том или ином предмете. При этом у детей ярко выражена установка на получение чего-то нового, неожиданного.

Эта деятельность не задается взрослым заранее в виде той или иной схемы, а строится самим дошкольником по мере получения новых сведений об объекте. В процессе экспериментирования с новым объектом и получения

новой информации ребенок соответственно может менять направленность этой деятельности. И в этом заключается основа чрезвычайной гибкости детского экспериментирования, способности детей перестраивать свою деятельность в зависимости от полученных результатов. По мере получения новых сведений об объекте ребенок ставит перед собой (явно или неявно) новые, все более усложняющиеся цели и пытается их реализовывать.

Для достижения новых целей, поставленных самим ребенком, требуются в ряде случаев новые способы преобразований объекта. Их поиск идет путем опробования старых способов, их комбинирования, перестройки, поэтому пробы и ошибки – обязательный и важнейший компонент детского экспериментирования. Необходимость построения новых способов действия ведет к разворачиванию поисковой деятельности, и в этом процессе у детей формируются обобщенные умения опробовать новые объекты с целью обнаружения их скрытых сторон и свойств. В ходе развития поисковой деятельности преодолевается боязнь ошибочности действий, что является важным моментом в развитии детского мышления. Важно, чтобы ребенок умел использовать результаты ошибочных действий, умел извлекать из них нужную информацию.

Часто приходится наблюдать проявления скованности детского мышления, стремление мыслить по готовым схемам, получать эти схемы от взрослого. И это результат определенного способа воспитания и в семье, и в детском саду. Описанная нами методика развития дошкольника позволяет избавиться от этой скованности, стимулирует развитие детского мышления.

Основной задачей на этапе итогового среза мы определяли эффективность методики развития дошкольника в процессе развивающего обучения.

Результатом развития дошкольника является его готовность к обучению, поэтому мы определяли уровень развития готовности дошкольника к обучению (высокий, низкий, средний). Нами были выделены такие компоненты готовности дошкольника к обучению как:

- интеллектуальная готовность;
- эмоционально-волевая готовность;
- личностная готовность.

С целью оценки познавательной сферы у ребенка с различных сторон был подобран комплекс диагностических методик (См. приложение А-Е).

По определению уровня развития основных психологических показателей применялись следующие методики:

-тест «Школьной зрелости» Керна-Йерасека для диагностики мелкой моторики руки («Имитация по образцу») и познавательных способностей («Рисунок человека») [59].;

-методы диагностики понятийного и логического мышления («4-ый лишний», «Последовательность событий»);

-методы диагностики памяти: слуховая, зрительная, кратковременная, долговременная;

-методы речевой сферы («Звуковые прятки» Н. Гуткина) [60].

-методы диагностики внимания: концентрация, объем (тест Бурдона);

-тест «Изучение детской креативности» (П. Торранс) по двум критериям: оригинальность и разработанность заданий [61].

Указанные выше методики позволили оценить познавательную сферу ребенка с различных сторон, выявляя одновременно общие тенденции в уровнях развития двух групп в целом.

Нами выделены следующие показатели интеллектуальной готовности дошкольника:

1. Особенности развития речи;
2. Особенности развития наглядно-образного мышления;
3. Особенности развития пространственных представлений
4. Зрительно-моторная координация;
- Диагностика воображения

Используя методику П. Торранса, нами были получены следующие результаты диагностики воображения у детей: в экспериментальной группе –

средний показатель уровня развития воображения составил 73%, что значительно превышает прежний показатель, рост которого составил 38%. В контрольной группе тоже произошли изменения. Средний групповой показатель составил 56%, его рост составил 16%. (см. таблицу 15).

Таблица 15 - Уровень развития воображения

Воображение	Подготовительная «А»			Подготовительная «Б»		
	Уровни развития (%)					
	В	С	Н	В	С	Н
Оригинальность	10	72	20	80	81	5
Разработанность	4	40	16	78	65	3
Средний групповой показатель	7	56	18	79	73	4

Таким образом, воображение ребенка в дошкольном возрасте претерпевает серьезные изменения. В этом возрасте оно проявляется особенно ярко, наглядно; ему присуще подвижность и изменчивость. В результате применения нашей методики, наряду с дальнейшим развитием произвольного воображения дошкольников появилось произвольное воображение, возрастает целенаправленность воображения и устойчивость его замыслов.

- Развитие мелкой моторики руки

Согласно проведенному тесту Керна - Ирасека (точность изображения рисунка, графическая правильность списанного предложения, точность воспроизведения образца), в экспериментальной группе средний показатель составил 63%, который превышает прежний показатель на 42%. Контрольная группа тоже показывает незначительные изменения в среднем показателе на 10% по сравнению с предыдущим (см. таблицу 16).

Таблица 16 - Уровень развития мелкой моторики руки

Показатели мелкой моторики руки	Подготовительная «А»			Подготовительная «Б»		
	Уровни развития (%)					
	В	С	Н	В	С	Н
1.Точность изображения	5	39	20	72	68	17
2.Графическая	1	29	10	39	54	4

правильность						
3.Точность воспроизведения	3	40	18	69	67	6
Средний групповой показатель	3	36	16	60	63	9

- Развитие речи.

Результаты данного исследования показали, что средний показатель развития речи в экспериментальной группе составил 65%, превышающий предыдущий показатель на 35%, когда средний групповой показатель в контрольной группе - 49%, который выше предыдущего показателя на 20% (см. таблицу 17).

Таблица 17 - Уровень развития речи

Показатели развития речи	Подготовительная «А»			Подготовительная «Б»		
	Уровни развития (%)					
	В	С	Н	В	С	Н
Структурность речи	3	46	8	32	68	9
Функциональность речи	3	61	20	20	70	8
Познавательность речи	3	40	14	23	54	7
Средний групповой показатель	3	49	14	25	65	8

Предложенная нами методика способствовала развитию у детей начальных представлений о словообразовательной системе родного языка, синтаксической стороны речи, связанной речи, как средства коммуникации, звуковой стороны слова, формированию элементарных знаний о словесном составе предложения, о строении связного высказывания.

Таким образом, показатели по данным методикам, определяющих уровень развития интеллектуальной готовности дошкольника увеличились в обеих группах. Однако, примененная нами методика в экспериментальной группе, позволила достигнуть больших результатов, нежели в контрольной группе (см. таблицу 18).

Таблица 18 - Уровень развития интеллектуальной готовности дошкольника

Показатели развития интеллектуальной готовности	Подготовительная «А»			Подготовительная «Б»		
	Уровни развития (%)					
	В	С	Н	В	С	Н
Развитие речи	3	49	14	25	65	8
Развитие наглядно-образного мышления	6	53	10	53	71	17
Развитие воображения	7	56	18	79	73	4
Развитие мелкой моторики	3	36	16	60	63	9
Средний групповой показатель	2,3	48	14,5	54,2	68	9,5

Анализируя данные формирующего эксперимента, мы можем отметить, что значительно возросли показатели среднего уровня развития интеллектуальной готовности. В экспериментальной группе он составил 68%, а в контрольной – 48%. Претерпел изменения и высокий уровень, который составил в экспериментальной группе – 54,2% , а в контрольной – 2,3%. Необходимо отметить об изменениях в низком уровне развития интеллектуальной готовности: в экспериментальной группе – 9,5% , а в контрольной – 14,5%.

Динамику развития интеллектуальной готовности дошкольника нам позволил выявить сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов, который отражен в сводной таблице 19 и на рисунке 1.

Таблица 19 - Динамика развития интеллектуальной готовности дошкольника

Показатели развития интеллектуа льной готовности	Подготовительная «А»						Подготовительная «Б»					
	Уровни развития (%)											
	В		С		Н		В		С		Н	
	кЭ	фЭ	кЭ	фЭ	кЭ	фЭ	кЭ	фЭ	кЭ	фЭ	кЭ	фЭ
Развитие речи	2	3	29	49	19	14	4	25	30	65	20	8
Развитие	5	6	24	53	17	10	7	53	26	71	21	17

наглядно-образного мышления												
Развитие воображения	4	7	40	56	20	18	8	79	35	73	25	4
Развитие мелкой моторики	1,5	3	26	36	18	16	3	60	21	63	18	9
Средний групповой показатель	3,1	2,3	29	48	18	14,5	5,5	54,2	28	68	21	9,5

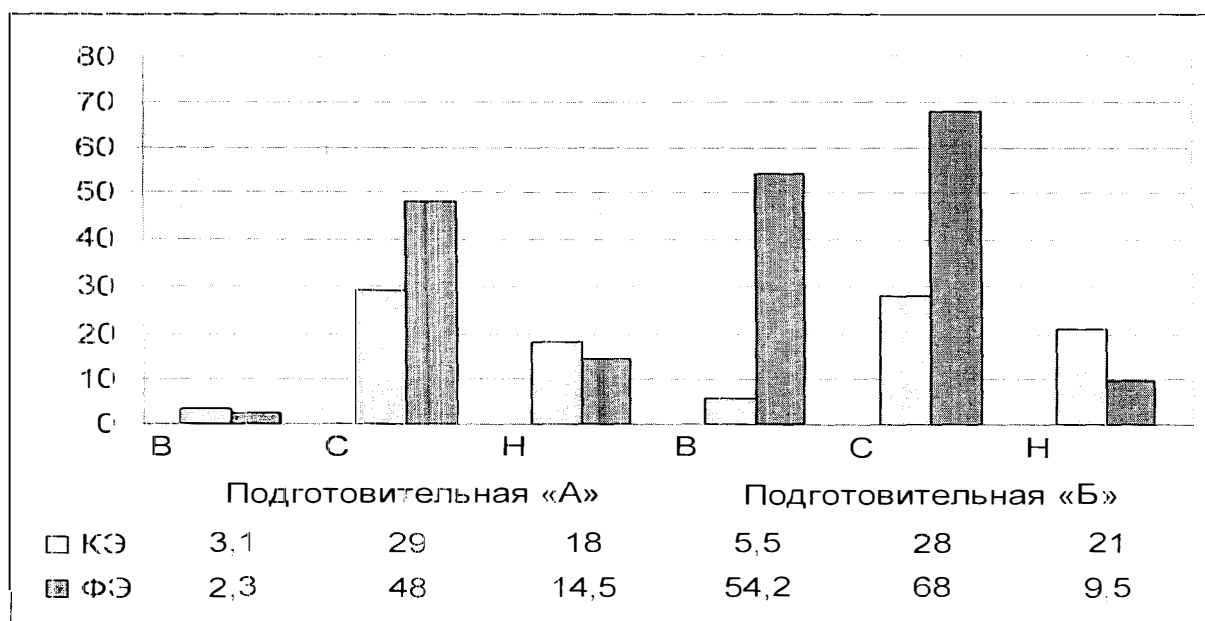


Рисунок 1 - Динамика развития интеллектуальной готовности дошкольника

Эмоционально-волевая готовность.

Интеллектуальная готовность дошкольника важная, но не единственная предпосылка успешного обучения в школе. Серьезная работа проводилась по формированию эмоционально-волевой готовности в процессе использования методики развития дошкольника в процессе развивающего обучения.

Таблица 20. Уровень эмоционально-волевой готовности дошкольника

Показатели развития эмоционально-волевой готовности	Подготовительная «А»			Подготовительная «Б»		
	Уровни развития (%)					
	В	С	Н	В	С	Н

Способность к произвольным действиям	31	51	25	40	78	19
--------------------------------------	----	----	----	----	----	----

Анализируя данные таблицы 20, следует сделать вывод, что способность к произвольным действиям выросла по сравнению с данными констатирующего эксперимента. В экспериментальной группе этот показатель составил на среднем уровне 78%, что на 58% выше первоначального показателя, в контрольной группе на среднем уровне - 51%. что на 31% выше прежнего показателя.

Таблица 21 - Динамика развития эмоционально - волевой готовности дошкольника

Показатели развития эмоционально- волевой готовности	Подготовительная «А»						Подготовительная «Б»					
	Уровни развития (%)											
	В		С		Н		В		С		Н	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Способность к произвольным действиям	7	31	20	51	23	25	8	40	20	78	26	19
Средний групповой показатель	7	31	20	51	23	25	8	40	20	78	26	19

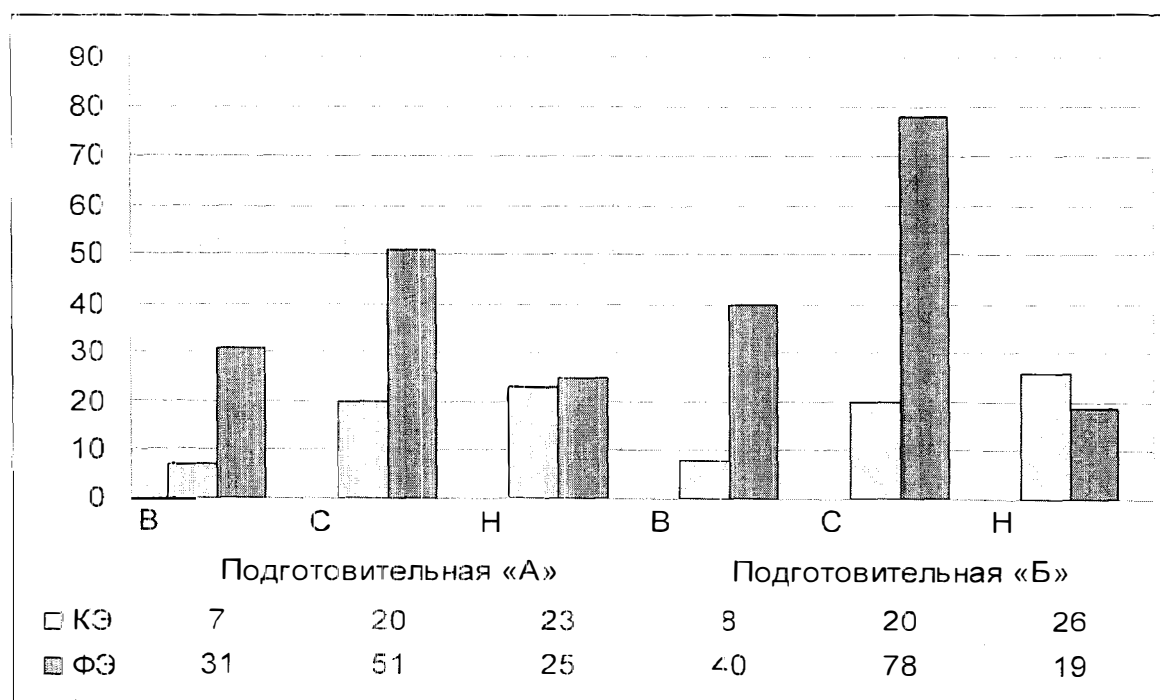


Рисунок 2 - Динамика развития эмоционально - волевой готовности дошкольника

Личностная готовность.

Важным показателем социально – психологической готовности к школьному обучению является наличие мотивов учения, их содержание и устойчивость, а также готовность к участию в коллективной деятельности, где основное место занимает взаимодействие друг с другом, интересы направлены на разнообразные взаимоотношения и общение, в котором каждый может проявить свое «я».

Таблица 22 - Уровень личностной готовности дошкольника

Показатели личностной готовности	Подготовительная «А»			Подготовительная «Б»		
	Уровни развития (%)					
	В	С	Н	В	С	Н
Мотивационная готовность	23	57	15	45	79	11
Коммуникативная готовность	34	73	13	51	89	9
Средний групповой показатель	28,5	65	14	48	84	10

Результаты исследования (см. таблицу 23) показывают, что средний групповой показатель личностной готовности дошкольника в обеих группах (в экспериментальной и в контрольной) вырос, однако, в экспериментальной группе он составил 84%, что значительно превышает показатель констатирующего эксперимента на 73%, а в контрольной – на 54,5%.

Таблица 23 - Динамика развития личностной готовности дошкольника

Показатели развития личностной готовности	Подготовительная «А»						Подготовительная «Б»					
	Уровни развития (%)											
	В		С		Н		В		С		Н	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Мотивацион ная готовность	4	23	11	57	20	15	5	45	12	79	21	11
Коммуникатив ная готсвность	6	34	10	73	16	13	5	51	10	89	19	9
Средний групповой показатель	5	28,5	10,5	65	18	14	5	48	11	84	20	10

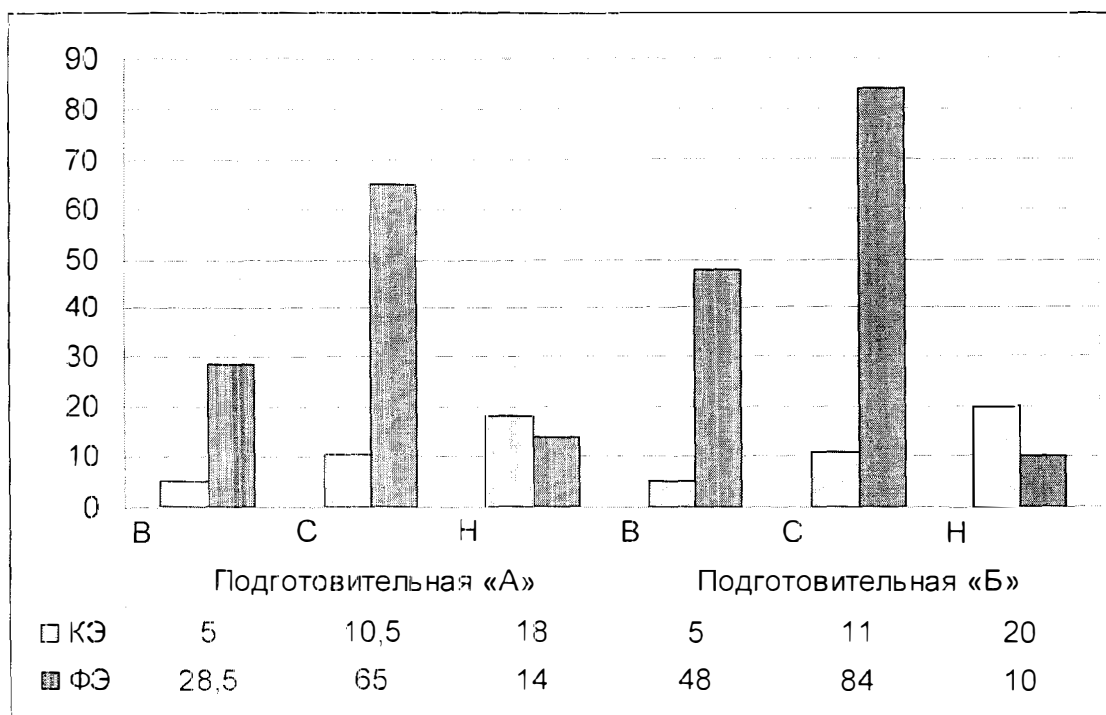


Рисунок 3 - Динамика развития личностной готовности дошкольника

Анализ результатов нашего исследования позволил сделать следующий вывод, что произошли значительные изменения, и они подтверждают эффективность применения методики развития дошкольника в процессе развивающего обучения. Особое значение приобретает тот аспект – насколько правильно используется методика развивающего обучения в работе воспитателя. После собеседования с воспитателями, работавшими по методике развивающего обучения, мы сделали следующие выводы, что данная методика позволяет значительно улучшить результативность обучения, а, следовательно, повышает уровень готовности дошкольника к обучению в школе; она требует от воспитателя существенной подготовки, но значительно снижает для ребенка трудоемкость процесса обучения.

Таким образом, анализируя результаты опытно – экспериментальной работы мы пришли к выводу, что прослеживается динамика в развитии готовности дошкольника к обучению.

3.3.4 Методические рекомендации по организации развивающего обучения в детском саду

1. Эффективность развивающего обучения определяется в конечном итоге тем, что ребенку отводится роль самостоятельного субъекта, взаимодействующего с окружающей средой. Это взаимодействие должно включать все этапы деятельности: целеполагание, планирование, организацию и реализацию цели, и анализ результатов деятельности. Каждый из этапов вносит свой специфический вклад в развитие личности.
2. Для того чтобы интенсифицировать работу на занятиях каждого ребенка, недостаточно прямого воздействия педагога на ребенка. Более эффективным в развивающем обучении является то, что ребенок является полноценным субъектом деятельности.
3. Необходимо уже в детском саду закладывать у дошкольников основы учебной деятельности. Однако следует помнить о том, что этот процесс осложняется возрастными особенностями детей дошкольного возраста: слабой переключаемостью внимания, его неустойчивостью, произвольностью памяти и мышления. Для преодоления этого и в обучении должны широко использоваться игровые формы активности детей.
4. Эффективность учебной работы с дошкольниками в конечном итоге определяется характером их личностной воспитанности, их нравственными и социальными качествами. Поэтому обучение должно проводиться так, чтобы оно в максимальной степени способствовало воспитанию каждого ребенка как высоконравственной, творчески активной и социально зрелой личности.
5. Для эффективности обучения детей в процессе развивающего обучения необходимо помнить, что чрезмерный объем информации мешает ребенку сосредоточить внимание на главном и, как следствие, приводит к снижению интереса.
6. Эффективность использования технологий развивающего обучения дает основание полагать, что педагогическое творчество станет нормой работы современной системы дошкольного воспитания.

Выводы по третьему разделу

В результате исследования нами были определены три уровня развития готовности в процессе развивающего обучения: высокий, средний, низкий, и определены компоненты готовности дошкольника к обучению: интеллектуальная готовность, эмоционально-волевая готовность, личностная готовность.

Анализ данных эмпирического исследования и опытно-экспериментальной работы позволил нам разработать «Методику развития дошкольника в процессе развивающего обучения», которая была направлена на развитие интеллектуально – познавательной деятельности дошкольников и способствовала повышению уровней личностной и эмоционально – волевой готовности к обучению. Данное обучение осуществлялось путем организации особого вида деятельности – детское экспериментирование.

На этапе формирующего эксперимента нами была использована программа «Детское экспериментирование»

Целью данной программы является создание условий для формирования основ целостного мировидения ребенка старшего дошкольного возраста средствами физического эксперимента.

Предлагаемая программа позволяет решать следующие задачи:

1) формировать у детей представления о возникновении и совершенствовании приборов в истории человечества.

2) расширять представления детей о физических свойствах окружающего мира:

- знакомить с различными свойствами веществ (твердость, мягкость, сыпучесть, вязкость, плавучесть, растворимость и т.п.);

- знакомить с основными видами и характеристиками движения (скорость, направление);

- развивать представления об основных физических явлениях (магнитное земное притяжение, электричество, отражение и преломление света и др.);

- 3) формировать у детей элементарные географические представления;
- 4) развивать эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру;
- 5) формировать опыт выполнения правил техники безопасности при проведении физических экспериментов.

Данные педагогического эксперимента показали, что в процессе в процессе развивающего обучения у дошкольников развивается познавательная активность, способность устанавливать причинно – следственные связи на основе элементарного эксперимента и делать выводы; актуализировать приобретенный опыт экспериментирования.

Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что значительно улучшились результаты обучения, а, следовательно, повышается уровень готовности дошкольника к обучению в школе.

Заключение

Исследования процесса развития ребенка 5 – 6 лет, использования методики развития дошкольника в процессе развивающего обучения в дошкольном учреждении вызывают интерес у многих педагогических коллективов, заинтересованных в достижении наилучших результатов при подготовке детей к школе. Система дошкольного образования в своем развитии в последнее время поднялась на более высокий уровень. Изменились подходы к решению традиционных для образования проблем.

На сегодняшний день важное значение приобретает проблема создания прогрессивной системы непрерывного образования, которая красной линией проходит в Проекте Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года. При этом дошкольное образовательное учреждение обеспечивает базисное развитие способностей ребенка, а начальная школа, используя опыт детского сада, способствует его дальнейшему личностному развитию.

Цель дошкольного учреждения:

- развитие основных способностей ребенка;
- становление базиса личностной культуры;
- обеспечение общей готовности ребенка к школе;
- развитие коммуникативных способностей, познавательной активности.

В системе традиционного обучения ступенчатость образования – детский сад и школа – была основной и «подгонялась» к школе, т.е. происходит внедрение школьной классно-урочной системы в процесс обучения в детском саду, что приводит к сокращению, а иногда и полному исчезновению самостоятельной игры, диалогического общения во время занятий, к снижению познавательной и двигательной активности детей.

Система развивающего обучения, обоснованная В.В.Давыдовым и Д.Б. Элькониним, давно и заслуженно приобрела признание в сфере школьного обучения, но лишь недавно к этой продуктивной технологии обратились дошкольные образовательные учреждения.

Общее развитие ребенка-дошкольника отличается чрезмерным разнообразием и динамичностью. В годы дошкольного детства происходят изменения в развитии личности, в общении ребенка с окружающим миром, углубляются познания и детская деятельность. Выделение наиболее существенных характеристик подобных изменений, интегрирующих все остальные - главная задача воспитания. Именно характеристики являются основными единицами, определяющими направления развития ребенка. С психолого - педагогической точки зрения, преемственность представляет собой такой принцип, при котором предыдущий период развития содержит предпосылки для возникновения последующих психических новообразований. Преемственность требует учета возрастных особенностей детей, их ведущего типа деятельности, сенситивных периодов, и в то же время способствует снятию психологических трудностей адаптационных «переходных» периодов.

Пристальное внимание со стороны педагогов-дошкольников, учителей начальной школы, психологов, родителей к развитию «школьной зрелости» ребенка -- вот задача, которая остро стоит и которую следует решать совместными усилиями.

На сегодняшний день только дошкольные учреждения располагают разнообразными формами работы с воспитанниками, с учетом требований современности. В детском саду дети не только готовятся к школе, усваивают элементарные жизненные и научные понятия. Каждый малыш развивается как личность, проявляет свои индивидуальные способности, свой характер, раскрывает свои базовые личностные качества. Психофизиологические характеристики маленьких детей, их наследственные предпосылки в процессе воспитания, под воздействием профессиональных педагогов могут приобретать адаптивный характер, вести к формированию стереотипных форм поведения.

Важнейшим специфическим результатом использования методики развивающего обучения следует считать свободное развитие каждого

ребенка как личности. Единственным показателем того, что развивающее обучение дает нужные результаты, могут служить сдвиги в развитии каждого отдельного ребенка на том или ином этапе обучения. Причем речь идет не столько об абсолютной «величине» этих сдвигов (она у каждого ребенка может и должна быть своя), сколько об их направлении. Это отнюдь не означает, что при оценке результатов методики развития дошкольника в процессе развивающего обучения можно игнорировать знания, умения и навыки детей. Да, их усвоение не является непосредственной целью развивающего обучения. Но они выступают в функции необходимого средства достижения его целей. Само собой разумеется, что если дети не овладели этим средством, ни о каком развитии не может быть и речи. Поэтому вполне уместны тесты, рассчитанные на оценку качества знаний и умений детей, обучающихся по методике развития дошкольника в процессе развивающего обучения. Большое значение в подготовке современного будущего первоклассника приобретает развитие личностных качеств, оно выходит на первый план и лишь потом уже знания, умения и навыки.

Таким образом, методика развития дошкольника в процессе развивающего обучения открывает перед педагогами широкие возможности в работе с детьми и при желании каждый из них может стать мастером развивающего обучения, овладев его технологией.

Развивающее обучение оказывается таковым не только для ребенка, но и для осуществляющего его педагога. Оно формирует у него сначала способность к педагогическому творчеству, затем склонность к нему, и, наконец, потребность в нем. Это дает основание полагать, что по мере освоения методики развития дошкольника в процессе развивающего обучения педагогическое творчество станет нормой работы современной системы образования. При таком подходе у педагогов ДОО появляется возможность для более дифференцированной работы с каждой категорией детей. Кроме того, подобный подход способствует снижению учебной нагрузки, так как устраняется усредненный подход ко всем детям, а также

самое главное – повышается активность ребенка во время познавательной деятельности.

Основные результаты данного исследования сводятся к следующему:

1. Уточнены понятия: «личность», «развитие», «готовность», «развивающее обучение».

2. Определены роль и место технологии развивающего обучения в подготовке ребенка к школе в условиях дошкольного образовательного учреждения.

3. Сформулированы показатели школьной готовности ребенка к обучению.

4. В процессе опытно – экспериментальной деятельности разработана методика развития дошкольника в процессе развивающего обучения.

5. Экспериментально подтверждена эффективность использования технологии развивающего обучения в процессе подготовки детей к школе по методике развития дошкольника в процессе развивающего обучения, которая выразилась в высоких результатах итогового контроля в экспериментальной группе детей дошкольного возраста.

Таким образом, подтверждена гипотеза нашего исследования, что если в дошкольном учреждении использовать технологию развивающего обучения, то мы получим высокий уровень развития личности ребенка дошкольника, т.к. будут созданы условия для его развития

Список использованных источников

1. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015года. - Астана, 2003.
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании». – Алматы,
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном Анализ зарубежного опыта. -
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и проектирования педагогических систем. - М.,
5. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах: Изб психологические труды/Под ред. Фельдштейна Д.И. – 3 – е изд. – М., 2001
6. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.,
7. Монахов В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения, //Сов. Педагогика. - 1990.- № 7.
8. Караковский В. Гармоническая личность: Размышления о будущем школы, // Наука и религия. – 1986. - №4.
9. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина, //Педагогика. – 1993. - №2.
10. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Кн. для учителя. - Киев, 1991 – С. 45.
11. Якиманская И.С Технология личностно-ориентированного образования /И.С Якиманская; отв. Редактор М.А. Ушаков. – М.: Сентябрь, 2000.
- 12.Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996.
- 13.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. Пособие для пед. Вузов и ин-тов повышения квалификации. – М.: Народное образование, 1998.
- 14.Леднев В.С. Содержание общего среднего образования.- М., Педагогика, 1980
- 15.Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М., 1986.
- 16.Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968, - С.354

17. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989, - С.284
18. Митькин А.А. На пути к системной психологии развития// Психологический журнал. - 1997. - №3. - С.3-4
19. Асмолов А.Г. Историко-эволюционный подход в психологии личности. Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук. - М., 1998.
20. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учебное пособие. - СПб., 1998.
21. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. – М., 1997.
22. Ганзен В.А. Восприятие целостных объектов. – Л., - 1974.
23. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным.// Вопросы философии. - 1992. - №12 – С.13-14.
24. Штерн В. Психология раннего детства. – Петроград, 1915. – С.20.
25. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М., 1984.- Т.4. – С.286.
26. Венгер Л.А. Развитие умственных способностей у детей дошкольного возраста. – М., 1989.
27. Сальников Г.П. Физическое развитие современных школьников. – М., 1987.
28. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под. ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995.
29. Сенько Т. Шестилетки: Труд и признание в группе //Дошкольное воспитание. – 1986.- №7. – С. 23.
30. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста.// Вопросы психологии. - 1996. - №6. – С.35.
31. Чирикова Т.И. Психологическая служба в детском саду. – М., 2000.
32. Развитие. Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений./ Под ред. О.М.Дьяченко. – М., 1999.
33. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений: Учебное пособие / Под ред. Т.И.Ерофеевой. – М., 1999.

34. Программа дошкольной подготовки детей 6-7 лет/ Под ред. Сыздыкова Е.Б. – Семипалатинск, 1999.
35. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст. -- М., 2003.
36. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. – Ростов- на- Дону, 2003.
37. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
38. Поддъяков Н. Проблемы психического развития ребенка. // Дошкольное воспитание. – 2001. - № 9. – С.68-75.
39. Запорожец А.В. Эмоциональное развитие дошкольника.- М., 1985.
40. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.
41. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей вуза. Минск, 1981.
42. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние профессиональных отношений человека, // Наука в СССР. Т.2.- М., 1960. - С.110-125.
43. Платонов К.К. Психология труда. - М., 1979.
44. Ухтомский А.А. Физиологический покой и мобильность как физиологический фактор. Собр. соч.Т.2. - Л., 1951.
45. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека. - М., 1964.
46. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы и психологические установки.- Тбилиси, 1961.
47. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. - М., 1972.
48. Крутецкий В.А., Бодалев А.А. Психология: Учеб. для пед. уч. - М., 1988.
49. Бакчеева З.К. К вопросу о формировании у младших поколений идейно-нравственной готовности к выбору профессии. //Идейно-нравственное воспитание учащихся. - Красноярск, 1977.

50. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
51. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. – Минск, 1999.
52. Дубровина И.В. Готовность к школе. – М., 2001.
53. Проект. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года./ Областная педагогическая газета. – 15 января 2004. - № 2 (13).
54. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1998.
55. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
56. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2т. – М., 1986,- т.1.- С. 72.
57. Подъяков Н. Проблемы психического развития ребенка. // Дошкольное воспитание. – 2001. - № 9. – С. 53.
58. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. Под ред. Л.А. Венгера. – М., 1986.
59. Кряжева Н.Л. Готов ли ребенок к школе? -- Ярославль, 1999.
60. Щевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М., 1999.
61. Богомолов В. Тестирование детей. – Ростов н/Д, 2004.
62. Щевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М., 1999.