

**Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Сибирский федеральный университет**

**ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Рекомендовано УМО РАЕ по классическому университетскому и техническому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.01 Педагогическое образование.

Протокол № 871 от 01.12. 2020 г.

Лесосибирск, 2020

УДК 37

ББК 74.1

Т 338

Рецензенты:

Е.М. Плеханова, канд. пед. наук, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;

М.Г. Сергеева, д-р пед. наук, Российский университет дружбы народов

Т 338 Теория и технологии познавательного развития детей дошкольного возраста: учеб. пособие / авт.-сост. Т.В. Газизова, З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова, Т.А. Колесникова, Э.Г. Сабирова. – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2020. – 164 с.

ISBN 978-5-7638-4513-6

Учебное пособие составлено в соответствии с ФГОС ВО по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование». В пособии дан краткий курс лекций, представлены планы практических занятий, приведены темы контрольных работ и рефератов.

Предназначено для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений.

ISBN 978-5-7638-4513-6

© Лесосибирский педагогический институт -
филиал Сибирского федерального университета, 2020
© Т.В. Газизова, З.У. Колокольникова,
О.Б. Лобанова, Т.А. Колесникова,
Э.Г. Сабирова, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава 1. Теоретические основы познавательного развития детей дошкольного возраста.....	5
1.1. Историко-педагогические аспекты познавательного развития детей дошкольного возраста.....	5
1.2. Современные подходы к организации познавательного развития в дошкольном образовании.....	36
Список литературы к главе 1.....	46
Глава 2. Теории познавательного развития детей дошкольного возраста.....	53
2.1. Философские основы познавательного развития детей дошкольного возраста.....	53
2.2. Психологическое обоснование познавательного развития детей дошкольного возраста.....	59
2.3. Педагогические аспекты познавательного развития детей дошкольного возраста.....	65
Список литературы к главе 2.....	76
Глава 3. Содержательные аспекты образовательной области «познавательное развитие».....	78
3.1. Формирование познавательных действий детей дошкольного возраста.....	78
3.2. Формирование целостной картины мира в дошкольном возрасте.....	84
3.3. Формирование элементарных математических представлений детей дошкольного возраста.....	88
3.4 Формирование представлений дошкольников о социокультурных ценностях.....	113
Список литературы к главе 3.....	120
Глава 4. Характеристика технологий познавательного развития детей дошкольного возраста.....	123
4.1. Игровые технологии в познавательном развитии дошкольников... ..	125
4.2. Технологии проектной деятельности в познавательном развитии дошкольников.....	141
4.3. Технологии исследовательской деятельности в познавательном развитии дошкольников.....	147
4.4. Информационные технологии в познавательном развитии дошкольников.....	152
Список литературы к главе 4.....	154
Глоссарий.....	156

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Историко-педагогические аспекты познавательного развития детей дошкольного возраста

В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (2013 г., далее – ФГОС ДО) определено, что содержание программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать определенные образовательные области, которые представляют собой направления развития и образования ребенка: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое, физическое развитие. ФГОС ДО в 2013 г. впервые выделяет образовательную область «Познавательное развитие», которая еще не представлена в современных программах [52].

Конкретное содержание указанных образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности как сквозных механизмах развития ребенка):

в младенческом возрасте (2 месяца - 1 год) эмоциональное общение со взрослым, манипулирование непосредственное с предметами и познавательно-исследовательские действия, восприятие музыки, детских песен и стихов, двигательная активность и тактильно-двигательные игры;

в раннем возрасте (1 год - 3 года) – предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками; экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.), общение с взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством взрослого, самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.), восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок, двигательная активность;

для детей дошкольного возраста (3 года - 8 лет) – ряд видов деятельности, таких как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирование с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка,

аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка [52].

По мнению А.Н. Смирновой, познавательное развитие – это совокупность количественных и качественных изменений, происходящих в познавательных психических процессах, в связи с возрастом, под влиянием среды и собственного опыта ребенка. Ядром познавательного развития является развитие умственных способностей. А способности, в свою очередь, рассматриваются как условия успешного овладения и выполнения деятельности [63].

Познавательное развитие – это одна из основных образовательных областей в развитии ребенка. Согласно позиции Д. Б. Эльконина, ребенок дошкольного возраста посредством ведущего типа деятельности усваивает смысл человеческой деятельности. В дошкольном возрасте формируется мотивационно-потребностная сфера ребенка. Он в этом возрасте ищет ответы на вопросы, ради чего следует что-либо делать, совершать, учить. Поиск ответов на эти вопросы – одна из ценностей данного возраста. Познание ребенка в значительно большей степени, чем познание взрослого, аффективно, событийно и индивидуально [53].

Познавательное развитие (по Д.Б. Эльконину) – это сложный комплексный феномен, включающий развитие познавательных процессов (восприятие, мышление, внимание, воображение, которые представляют собой разные формы ориентации ребенка в окружающем мире, в самом себе и регулируют его деятельность) [83].

Большинство определений познавательного развития (познавательное развитие как развитие всех психических процессов) опирается на идеи психического развития дошкольника. Психические процессы – это динамическое отражение действительности в различных формах психических явлений. Психический процесс – это течение психического явления, имеющего начало, развитие и конец, выступающего в виде реакции. Психические процессы обеспечивают формирование знаний и первичную регуляцию поведения и деятельность человека. Все психические процессы подразделяются на познавательные – к ним относятся ощущение и восприятие, представления и память, мышление и воображение, эмоциональные – активные и пассивные переживания, волевые – решение, исполнение, волевое усилие и т. д. Познавательное развитие – это развитие всех психических процессов. Важнейшим показателем развития ребенка-дошкольника выступает уровень овладения им различными видами детской деятельности, которая служит источником и движущей силой развития ребенка, и именно в них наиболее ярко проявляются все его достижения. Л.С. Выготский считал развитие произвольности одной из важнейших характеристик дошкольного возраста и связывал это с появлением высших психических функций сознания.

Познавательное развитие в историко-педагогическом контексте связано с такими понятиями, как «умственное развитие», «умственное воспитание», «разумное воспитание», «интеллектуальное развитие», «познавательная деятельность», «познавательная активность» и др. В различные исторические эпохи педагоги прошлого использовали различную терминологию, описывая целевые ориентиры и содержание образования дошкольника. Мы выявили понятийно-педагогическое поле познавательного развития в зарубежной и отечественной дошкольной педагогике начиная с Я.А. Коменского (основоположника научной педагогики) до конца XX века (табл. 1).

Таблица 1. Понятийно-педагогическое поле познавательного развития в истории дошкольной педагогики

№	Понятийно-педагогическое поле	Представители
1	умственное воспитание	Я.А. Коменский (способность к познанию бога и всех его чудных дел); Д. Локк (усовершенствование и упражнение нашего разума – любознательность, любопытство, воображение); Ф. Фребель (развивающее воспитание, умственный уход); П. Кергомар (предметные уроки); М. Монтессори (воспитание чувств, сенсорное развитие); А.С. Симонович (умственный опыт); Е.Н. Водовозова (умственное воспитание, воспитание ума), А.П. Усова (умственное воспитание); В.А.Сухомлинский (умственное воспитание)
2	умственное развитие	Ж.-Ж. Руссо (предохранить ум от заблуждений; воспитание органов чувств); И.Г. Песталоцци (развитие человеческого ума); С. Уильдерспин (развитие ума); Е. Гугель (умственное развитие); В.Ф. Одоевский и А.И. Герцен (развитие умственных сил ребенка); К.Д.Ушинский (умственное развитие); А.С. Симонович, Л.К. Шлегер (развиваться умственно); Е.Н. Водовозова (умственное развитие), П.П. Блонский (умственное развитие); М.Х. Свентицкая (умственное развитие); В.А. Сухомлинский (умственное развитие); А.М. Леушина (умственное и математическое развитие); А.В.Запорожец (умственное развитие)
3	интеллектуальное	С. Уильдерспин (развитие интеллектуальных

	развитие	сил); К.Д.Ушинский (интеллектуальные силы), Л.Н.Толстой (интеллектуальные способности), П.П. Блонский (интеллектуальные силы); Е.И. Тихеева (интеллектуальное развитие)
4	разумное воспитание	Р. Оуэн (разумное воспитание); Н.И. Новиков (разумное воспитание, просвещение разума)
5	умственная деятельность	Д. Дьюи (детские импульсы, воспитание мышления); О. Декроли (умственная деятельность); Н.А. Добролюбов (умственная деятельность); С.Т. Шацкий и Л.К. Шлегер (умственная жизнь)
6	познавательная активность	О. Декроли (возбуждение интеллектуальной активности)
7	познавательная деятельность	С.Т.Шацкий (умственная деятельность), Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов
8	познавательное развитие	Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов А.В. Запорожец, Ю.Н. Кулюткин А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин

Я.А. Коменский писал, что «ум обрабатывается для мудрости», а умственное воспитание дошкольника понимал, с одной стороны как «способность к познанию Бога и всех его чудных дел», а с другой – как «понимание вещей» [30]. Он достаточно подробно в «Материнской школе» определяет перечень представлений, которыми должен овладеть ребенок в 6-летнем возрасте.

Д. Локк в своей работе «Мысли о воспитании» не использует понятий «умственное воспитание» и «умственное развитие», но само название и содержание произведения говорят именно о воспитании: «*воспитание* этой высшей и важнейшей способности нашей души заслуживает величайшей заботы и внимания с нашей стороны: правильное усовершенствование и упражнение нашего разума есть высшее совершенство, которого человек может достигнуть в этой жизни...» [38].

Ж.-Ж. Руссо считал, что «первоначальное воспитание должно быть чисто отрицательным и состоит в том, чтобы предохранить сердце от порока, а ум – от заблуждений», «упражняйте тело ребенка, его органы, чувства, силы» [18]. Ж.-Ж. Руссо не использует и не разводит понятия «умственное воспитание» и «умственное развитие».

И.Г. Песталоцци считал, что «любое обучение человека есть не что иное, как искусство содействовать стремлению природы к своему собственному развитию, и это искусство в значительной мере основывается на соразмерности и гармонии впечатлений, которые должны быть восприняты ребенком с определенным уровнем развития его сил» [51]. И.Г. Песталоцци в своих рассуждениях ближе к понятию «умственное развитие» под которым понимает «развитие человеческого

ума», целью которого является «интенсивно повысить умственные силы [ребенка], а не только обогатить [его] экстенсивно представлениями» [51].

С. Уильдерспин придерживается в своих трактатах понятия «интеллектуальное развитие» ребенка как развитие его интеллектуальных сил; «интеллектуальные силы детей также развиваются ... и приобретают должное направление благодаря ежедневным упражнениям... Память не является способностью, которую наши школы особенно культивируют. Подобное одностороннее развитие ослабляет другие душевные силы» [68]. У С. Уильдерспина можно встретить также понятие «умственное развитие» как «развитие ума».

Ф. Фребель в своих работах придерживается понятия «умственное воспитание» дошкольника и видит его как «развивающее воспитание». Он отмечает, что «со ступени детства, с этой ступени проявления во внешнем и через внешнее внутреннего и искания, и стремления к единению обоих, согласно соединяющему то и другое единству, начинается собственное *воспитание человека* посредством, правда, уменьшенного физического ухода, но зато посредством усиленного *умственного ухода* и надзора» [73].

Р. Оуэн использует как синонимы целый спектр понятий «умственное воспитание» («умственные силы человека, его способность познания, его нрав, сто дух, его поведение должны быть образованы в великой школе, академии, колледже и университете живой жизни, среди людей и вещей, с которыми, для того чтобы стать полезным и счастливым, человек должен общаться очень рано, никогда не будучи поставлен в необходимость, как теперь, отучаться от всего, чему его бесполезно и злостно научили...»), «разумное воспитание» [46, с. 272], «интеллектуальное воспитание» («наилучшее воспитание физических, интеллектуальных и моральных сил всего населения с раннего детства и до зрелости») [46, с. 273].

Д. Дьюи применяет понятие «умственная деятельность», как «умственную деятельность во всей ее полноте и единстве», понимая под ней поддержание «детских импульсов» и прежде всего «построительного импульса», т.е. «инстинкта что-то делать» [15, с. 339].

М. Монтессори в своих работах использует термин «умственное воспитание» включая в него специальные упражнения по рисованию, штриховке, лепке и др. Несомненно, к умственному воспитанию относится и «воспитание чувств» ребенка (сенсорное развитие) [42]. О. Декроли пишет о понятиях «умственная деятельность» и «интеллектуальная активность». Заслугой этих педагогов является понимание закономерной взаимосвязи между сенсорным развитием через игры и упражнения и умственным воспитанием. Указанная взаимосвязь получила свое отражение в термине «познавательное развитие».

В отечественной дошкольной педагогике с 1830-х гг. активно обсуждались идеи дошкольного воспитания и его содержания. Е. Гугель

использовал понятие «умственное развитие», «умственные упражнения». Его последователи А. Ободовский, П. Гурьев, В.Ф. Одоевский, А.И. Герцен высоко оценили идею умственного развития дошкольника через книги. Система воспитания, по Герцену, должна быть направлена на развитие физических, нравственных и умственных сил ребенка, его активности. Н.И. Новиков пишет о «разумном воспитании» и понимает под ним «просвещение или образование разума» [43, с. 50].

Н.А. Добролюбов рассматривает развитие ребенка в его органическом единстве, а «умственная деятельность» и «нравственная деятельность выступают средствами и инструментом этого «органического развития» [10, с. 152].

Мы должны отметить, что дошкольная педагогика первой половины XIX в. характеризуется общефилософскими рассуждениями о важности дошкольного воспитания и в понятийном поле познавательного развития чаще используется категория «умственное развитие», но конкретных методов и рекомендаций, кроме В.Ф. Одоевского, никто не дает.

К.Д. Ушинский считал, что основной целью воспитания является сам человек, а «все остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека» [71, с. 373]. Смысл существования человека – это свободная творческая деятельность. Антропологический подход К.Д. Ушинского определяет его категориальный аппарат и использование терминов «умственное развитие» и «развитие интеллектуальных сил» ребенка. Он писал: «Родное слово – основа всякого *умственного развития* и сокровищница всех знаний» [71]. Последователи К.Д. Ушинского А.С. и Я.А. Симоновичи под умственным воспитанием понимают «передачу умственного опыта настоящего и прошлого поколений» [62].

Е.Н. Водовозова использует понятия «умственное воспитание», «воспитание ума», «умственное развитие» как синонимы в работе «Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до дошкольного возраста» [3].

Е.И. Тихеева в своих работах использовала термин «интеллектуальное развитие» и писала: «Дидактический материал среди факторов интеллектуального развития занимает в нашей практике одно из первых мест» [67].

Л.К. Шлегер, С.Т. Шацкий, М.Х. Свентицкая и другие представители отечественной педагогики 1920-30-х гг. чаще всего придерживаются в своих работах термина «умственное развитие» например Л.К. Шлегер в работе «Практическая работа в детском саду».

После 1930-х гг. в отечественной педагогике возвращаются к понятию «умственное воспитание». А.П. Усова умственное воспитание понимает как познание детьми окружающего их мира.

В.А. Сухомлинский в своих произведениях использует термины «умственное воспитание» и «умственное развитие» и считает, что

воспитание – это, прежде всего, человековедение: «без знания ребенка – его *умственного развития*, мышления, интересов, увлечений, способностей, задатков, наклонностей – нет воспитания» [64].

Он пишет: «*Умственное воспитание* далеко не одно и то же, что приобретение знаний. Хотя оно невозможно без образования, как зеленый листик невозможен без солнечного луча, тем не менее *воспитание ума* так же нельзя отождествлять с образованием, как зеленый листок – с солнцем» [64, с. 375]. А.М. Леушина в своих работах использует термин «умственное развитие».

Рассмотрение познавательной деятельности как средства развития ребенка связано прежде всего с работами В.В. Давыдова: «...развитие представляет собой воспроизведение индивидом исторически сложившихся типов деятельности и соответствующих им способностей, которое реализуется в процессе их присвоения. Тем самым присвоение (его можно представить, как процесс воспитания и обучения в широком смысле) является всеобщей формой психического развития человека». «Психическое развитие человека – это прежде всего становление его деятельности, сознания и, конечно, всех «обслуживающих» их психических процессов (познавательных процессов, эмоций и т.д.). Развитие психики происходит в течении всей жизни человека – от рождения до смерти... Поскольку «ядром» психического развития является процесс формирования деятельности, то и в основание его периодизации необходимо вероятно, положить изменение деятельности – именно благодаря ее динамике формируется сознание человека» [7, с. 7].

Развитие идеи познавательного развития (от умственного воспитания и развития к познавательной деятельности и познавательному развитию) создали условия для её выделения отдельной образовательной областью в содержании современного дошкольного образования. Несмотря на то, что имеются теоретические осмысления проблемы познавательного развития детей дошкольного возраста в науке (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), которые посвящены психолого-педагогическим аспектам изучаемого феномена, теория и методика дошкольного образования нуждается в теоретико-методическом освещении познавательного развития детей дошкольного возраста.

Познавательное развитие в современных условиях предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных

ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира [52].

В соответствии с содержанием образовательной области «познавательное развитие» выделим представителей в истории дошкольной педагогики, привнесших вклад в наполнение каждого отдельного компонента (табл. 2).

Таблица 2. Историко-педагогическая экспертиза компонентов образовательной области «Познавательное развитие»

Познавательное развитие	
Компоненты по ФГОС ДО (2013)	история педагогики
Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации	Я.А. Коменский (мир чувственных вещей в картинках); Д. Локк (любопытность и любопытство, воображение); Д. Дьюи (построительный инстинкт, инстинкт любознательности, любопытство); О. Декроли (любопытство); В.Ф. Одоевский (любопытство); Н.И. Новиков (любопытство и активность); К.Д. Ушинский (активность); Е.И. Тихеева (развивающая самостоятельность); Л.К. Шлегер (интересы детей, «толчком детской мысли»); Н.К. Крупская (инициатива, свободная игра); В.А. Сухомлинский (природа, труд, красота)
Формирование познавательных действий, становление сознания	Я.А. Коменский (способность к познанию и пониманию вещей через тренировку органов чувств); Ж.-Ж. Руссо (упражнение органов чувств и познавательных сил); И.Г. Песталоцци (ряды предметов, классификации); В.Ф. Одоевский (умственные действия); П.П. Блонский (произвольное внимание, труд); Л.С. Выготский (мышление и действие); П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов
Развитие воображения и творческой активности	Д. Локк (любопытность и любопытство, воображение); Д. Дьюи (развитие воображения); Л.К. Шлегер ((исследователи, изобретатели и фантазеры); М.Х. Свентицкая (развитие психических способностей);

	Л.К. Шлегер (детская активность и творчество); Л.С. Выготский (воображение и творчество)
Формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.)	Я.А. Коменский (мир чувственных вещей в картинках); И.Г. Песталоцци (от созерцания к модели; познание себя, частей тела, чисел, мер и др.); С. Уильдерспин (обучение с помощью картин и беседы); Ф. Фребель (Дары); Д. Дьюи (игра, домашняя жизнь); П. Кергомар (предметные уроки); М. Монтессори (воспитание чувств, уроки, сенсорное развитие, рисование, штриховка, лепка и др.); О. Декроли (упражнения и сенсорные игры); В.Ф. Одоевский (первоначальные знания, чтение); Н.И. Новиков (развитие представлений); А.С. Симонович (природа); Е.Н. Водовозова (развитие органов чувств, наблюдения); Е.И. Тихеева (метод игры-труда, дидактические игры); Л.К. Шлегер (развиваться умственно) М.Х. Свентицкая (развитие внешних чувств, психических способностей); Н.К. Крупская (игра); П.П. Блонский (представления, игра и труд); А.П. Усова (программа, занятия, игра, труд, учение); А.М. Леушина (математическое развитие)
Формирований представлений оо малой Родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках	Я.А.Коменский (география); К.Д. Ушинский (народность); А.С. Симонович (родиноведение); Е.Н. Водовозова, А.П. Усова (русское народное творчество);
Формирование представлений о планете Земля, как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира	М. Монтессори (космическая зона, уроки); А.П. Усова (интернациональное воспитание)

Я.А. Коменский приоритетом в умственном воспитании дошкольников считал формирование первичных представлений о мире, а результатом – «знать, действовать, говорить» [30]. «Материнская школа» выступает содержанием образования и программой воспитания дошкольника и как пишет Я.А. Коменский, «в первые шесть лет ребенок начнет познавать следующее...» [30]. например, в географии – место, где он родился и где он живет: деревню, город, крепость или замок. Что такое

поле, что такое гора, луг, лес, река и пр. «Начала диалектики в первые шесть лет могут быть усвоены лишь настолько, чтобы ребенок понимал, что такое вопрос, что такое ответ, и научился на предложенный вопрос отвечать прямо, а не так, чтобы на вопрос о чесноке рассказывал о луке. Основами арифметики будет, если ребенок будет знать, что такое много или что такое мало, и будет уметь считать до 20 или до 60, и будет понимать, что такое число четное или нечетное, а также, что $3 > 2$; $3 > 1$ и пр. Из геометрии он узнает, что значит малое или большое, короткое или длинное, узкое или широкое, тонкое или толстое. Поймут различия фигур: круг, линия, крест. Так же, что называется четверть, локоть, сажень. Музыкальные умения детей будут состоять в том, чтобы спеть на память какой-нибудь стишок из псалмов или гимнов» [30, с. 49-50]. Предлагая инструмент умственного воспитания дошкольника, Я.А. Коменский опирается на требование (принцип), чтобы чувственные предметы были правильно представлены нашим чувствам, дабы они могли быть правильно восприняты. Ведь в самом деле мы не можем ни действовать, ни говорить разумно, если предварительно не поймем правильно ни того, что нужно делать, ни того, о чем нужно говорить. В нашем же разуме нет ничего такого, чего бы раньше не было в чувствах. Таким образом, старательно упражняя чувства в области правильного восприятия различий, существующих между предметами, мы положим основание и для всей мудрости, и для всего мудрого красноречия, и для всех разумных жизненных действий. Этот принцип, позволил Коменскому создать инновационный для своего времени методический инструментарий для учителей и родителей - книгу «Мир чувственных вещей в картинках». Книга небольшого объема, содержит краткий обзор всего мира и всего языка и наполнена рисунками, наименованиями и описаниями всех основных в мире предметов, а в жизни действий! 1. Рисунки есть изображения всех видимых вещей (к которым присоединяются и невидимые в том виде, насколько это возможно) всего мира. 2. Наименование есть надписи и заголовки, выставленные над каждым рисунком. Они весь предмет обозначают общим термином. 3. Описания есть объяснения частей рисунка, выраженные специальными для каждого предмета названиями. При каждом предмете на рисунке и при каждом названии поставлена цифра, которая указывает, какое название какому предмету принадлежит.

Я.А. Коменский считает, что «Мир чувственных вещей в картинках» будет способствовать развитию интересов детей, любознательности и познавательной мотивации: «она привлечет к себе детей, ведь дети (почти с самого младенчества) любят рисунки и охотно рассматривают их», книга послужит для возбуждения внимания детей, для приковывания его к предметам и все большего и большего заострения его, что очень важно, дети, которые будут привлечены к рисункам и внимание которых будет захвачено посредством игры и шутки, приобретут понятия

о главнейших предметах в мире, если некоторые вещи, о которых упоминается в этой книге, не могут быть представлены воочию, то было бы очень полезно преподнести их детям в реальности, – например, цвета, запахи, которые здесь не могут быть изображены чернилами.

Наполнение умственного воспитания дошкольника Д. Локк видит в поддержании любознательности: «любознательность в детях нужно так же заботливо поощрять, как другие желания подавлять»; в использовании любопытства: «любопытство у детей есть не что иное, как влечение к знанию; оно должно быть поэтому поощряемо не только как хороший симптом, но и как великое орудие, данное им природой для устранения невежества»; в развитии воображения: «есть все-таки одна сфера, в которой детской выдумке надо предоставить слово и прислушиваться к нему. Развлечения так же необходимы, как труд и пища. Но развлечения невозможны без удовольствий, которые не всегда зависят от разума, а чаще от воображения; поэтому надо позволять детям не только развлекаться, но и делать это так, как им нравится, если только это развлечения невинные и не могущие причинить вреда их здоровью...необходимо предоставлять им полную свободу в придумываемых ими детских играх» [38].

Средства для поощрения любопытства и любознательности ребенка и для «сообщения ему активности и действенности» Д. Локк видит в следующем: «с каким бы вопросом ребенок ни обратился, не следует обрывать или обескураживать его, как и допускать, чтобы над ним смеялись; а нужно отвечать на все его вопросы, объяснять ему все, что он желает знать, и делать это настолько понятным для него, насколько возможно при его возрасте и развитии»; «тщательно заботиться о том, чтобы они никогда не получали неверных и уклончивых ответов»; «не мешает иногда возбуждать любопытство детей, нарочно сталкивая их с необычными и новыми для них предметами с целью подстрекнуть их пытливость и предоставить им случай получить сведения об этих предметах»; «чередование телесных и умственных упражнений»; «если же он совершенно запутался, нужно осторожно, выводить его на правильный путь, а не смеяться над его ошибками; если он обнаруживает склонность рассуждать о вещах, с которыми он сталкивается, старайтесь, насколько можете, чтобы никто не подавлял в нем этой склонности и не давал ей дурного направления софистической и фальшивой манерой разговаривать с ним» [38].

Ж.-Ж. Руссо в своей книге «Эмиль, или О воспитании» настаивает «на бездеятельной методе» воспитания дошкольника, призывает «чтобы дети были детьми, прежде чем быть взрослыми», и дать время на воспитание органов чувств и развитие познавательных сил, «сделать внимательным к тому, что непосредственно его касается, вы найдете его способным и к восприятию, и к памяти, и даже к рассуждению». Он видит умственное воспитание в гармонии развития ума и тела ребенка: «если

хотите развить ум вашего ученика, развивайте силы, которыми ум должен управлять. Упражняйте непрерывно его тело; сделайте его крепким и здоровым, чтобы сделать мудрым и рассудительным; пусть он работает, действует, бегаёт, кричит, пусть он всегда будет в движении: пусть он будет взрослым по крепости, и он скоро будет взрослым по разуму...» [18].

Отказываясь от систематического обучения и традиционного умственного воспитания до достижения ребенком 12-летнего возраста, Ж.-Ж. Руссо призывает упражнять и развивать чувства: «Упражнять чувства – это значит не только пользоваться ими: это значит учиться хорошо судить с помощью их, учиться, так сказать, чувствовать; ибо мы умеем осязать, видеть, слышать только так, как научились. Бывают упражнения чисто естественные, механические, которые содействуют укреплению тела, но не дают никакой пищи суждению: дети плавают, бегают, прыгают, гоняют кубарь, пускают камни - все это очень хорошо; но разве мы имеем только руки и ноги? Разве у нас нет кроме того глаз, ушей, и разве эти органы излишни при существовании первых? Упражняйте же не только силы, но и все чувства, ими управляющие; извлекайте из каждого всю возможную пользу, затем впечатления одного поверяйте другим. Измеряйте, считайте, взвешивайте, сравнивайте. Употребляйте силу лишь после того, как рассчитаете сопротивление; поступайте всегда так, чтобы оценка результата предшествовала употреблению средств. Покажите ребенку, как выгодно никогда не делать недостаточных или излишних усилий. Если вы приучите его предвидеть, таким образом, результат всех его движений и путем опыта исправлять ошибки, то не ясно ли, что, чем больше он будет действовать, тем станет рассудительнее?..» [18, с. 122]. Его рекомендации по развитию органов чувств еще не носят методический характер, но имеют несколько аспектов: сосредоточенность на результате (упражнение зрения – развитие глазомера; рисование с натуры – оформление комнаты рисунками и др.), преобладание опыта и игрового метода (ночные игры и др.). Нужно отметить, что в упражнении органов чувств дошкольников Ж.-Ж. Руссо принципиально не использует специально разработанных приемов и методик, считая, что его «метода есть метода природы ... и мы привели нашего воспитанника через область ощущений к крайним пределам детского рассудка» [Там же, с. 131], а умственное воспитание начнется на следующем возрастном этапе с 12 лет.

И.Г. Песталоцци, как представитель теории формального образования, пытается «подобрать для всех видов умственной деятельности точные данные, или рубрики, или руководящие идеи». Это значит, что, подбирая объекты наблюдения и факты, которые могут быть использованы в качестве познавательного действия («плодотворного средства облегчения познания»), т.е. данные, побуждающие обращать внимание на сходные предметы, ... «я свожу в рубрики ряды аналогичных

понятий; их определение дает возможность разграничить целые ряды предметов и уяснить детям сущность их различий» [51].

И.Г. Песталоцци в своей «Книге матерей» предлагает для дошкольников 10 упражнений по «наблюдению ими самих себя и своего тела. Он считает, что дети должны хорошо поупражняться в наблюдении и речи, прежде чем окажется разумным переводить их от живого созерцания самих предметов к созерцанию их мертвых образов – печатных и рукописных слов. Это положение верно и в отношении таблиц чисел и мер. Познание самого себя выступает стержнем всего обучения дошкольника.

С. Уильдерспин отмечал, что «прежде чем обучать искусству чтения, письма и счета, в детях должны быть развиты основные способности наблюдения, мышления и речи... до сих пор очень много внимания обращали на формальные проявления наших сил и очень мало – на их естественное развитие...» [68]. Предлагая метод обучения «посредством объектов из мира природы» и метод обучения «при помощи картин», он призывает развивать «речь и наблюдательность детей; картины могут быть использованы и для того, чтобы одновременно воздействовать на разум и сердце детей» [Там же].

Ф. Фребель отмечает, что «внутренняя, духовная жизнь ребенка проявляется в явлениях трех родов – свободной деятельности, привычки и подражания, – образующих собою триединое замкнутое в себе целое» [74]. Однако особое значение для целенаправленного воспитания органов чувств ребенка как инструмента для познания мира приобрели «Дары Фребеля». Дары Фребеля включают шерстяные разноцветные мячики, особые деревянные шарики, кубики, цилиндры и др., в устройстве которых их изобретатель стремился «материализовать» те или иные способы созерцания и понимания мира, которые много лет спустя вернулись в детский сад в виде овеществленных в дидактическом материале и игрушках «сенсорных эталонов» и «моделей», предметных и виртуальных (компьютерных) «развивающих сред» и т.д.

Первый дар Ф. Фребеля – это мяч небольшого размера, помещающийся в руке ребенка. Он отмечал: «...давайте с ранних пор малютке мячик в его маленькую ручку, сначала хотя бы просто для того, чтобы он его обхватил, схватил, как бы для того, чтобы положить на него свои маленькие пальчики, как обручи, с целью уразуметь его круглую форму и научиться, таким образом, владеть им, держать его, удерживать в своей руке» [Там же]. Второй дар – шар, цилиндр и куб (обычно выполненные из дерева) – имели важное философское значение в развитии ребенка: «на шар можно смотреть как на телесное выражение чистого движения, тогда как кубик можно рассматривать как телесное выражение чистого покоя» [74, с. 66]. Цилиндр несет в себе свойства и шара и куба. Фребель считает, что с шаром возможны почти все те же упражнения, игры и наблюдения, что и с мячом, но только многие из них,

в силу большей тяжести и твердости шара, производятся с гораздо большей определенностью и ясностью. Кубик, как прямая противоположность шару и многостороннее «проявление плоской поверхности», демонстрирует способность крепко и прочно стоять. Шар одним легчайшим прикосновением можно привести в движение, тогда как кубик стоит прочно, и чтобы его сдвинуть с места, его нужно поднять или толкнуть, или стянуть, или сбросить с занимаемого им места. Большое значение в сенсорном развитии ребенка Фребель уделяет соединению различных органов чувств: слуха, осязания, речи. Соединение Даров с песнями и стихами занимает важное место в его теории. Кубик, разделенный через центр на части по всем сторонам и параллельно с ними, представляет собой третий дар детской игры. Главный кубик является в этой игре разделенным на восемь равных между собой кубиков и предназначен для освоения ребенком понятий «часть» и «целое». Кубик, разделенный на восемь брусков, составляет четвертый дар Ф. Фребеля для игр и занятий дошкольника. Пятый дар Ф. Фребеля – это кубик, дважды равномерно разделенный по всем направлениям на маленькие кубики (27 кубиков), которые в свою очередь делятся наискось по диагонали пополам. Пятый дар состоит из 21 целого или неразделенного кубика, из 3 разделенных пополам и из 3 разделенных на 4 части по своим косым или боковым поверхностям кубиков, которые все вместе опять образуют один целый главный кубик, равный $3 \times 3 \times 3 = 27$ частичным кубикам. Кубик, разделенный на 27 кирпичиков, из которых 3 разделены пополам вдоль и 12 разделены пополам поперек составляет шестой дар. Дети-дошкольники получили в дар от Ф. Фребеля первые конструкторы и строительные материалы для сенсорного развития. Конечно, эти материалы были далеки от совершенства, но используются в сенсорных играх с детьми до сих пор.

Кроме идеи, материала и наглядного метода в занятиях, Фребель предложил распорядок пользования материалом детского сада, т.е. технику работ. Дети плетут, вырезают, строят и т.д., но не просто плетут и вырезают, а в известном порядке, а именно от простого к сложному, что, по замыслу автора, способствует нарастанию детских сил, и с известной символической последовательностью (что, по мнению современных педагогов, не соответствует детской природе).

Большой заслугой Фребеля явилось введенное им разнообразие видов детской деятельности и занятий: это работа с дарами — строительным материалом, подвижные игры, рисование, лепка, плетение из бумаги, вырезание из бумаги, вышивание, вкладывание из металлических колец, палочек, гороха, бус, выкалывание, конструирование из бумаги, из палочек и др. Многие из этих занятий, методически преобразованные с других методологических позиций, находят применение в современных детских садах. Собственно формирование всех первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира отражены в

педагогической системе Ф. Фребеля (о форме, о цвете, о размере, о материале, о звучании, о ритме, о темпе, о количестве, о числе, о части и целом, о пространстве и времени, о движении и покое, о причинах и следствиях и др.).

Д. Дьюи выделяя четыре группы детских импульсов, ко второй относил инстинкт «что-нибудь делать» – постройительный импульс – и считал, что он находит свое выражение прежде всего «в играх, в движении, в жестах и в фантазии; затем он становится более определенным и ищет выхода в придании материалу осязаемой формы и прочной сущности. Во вторую группу детских импульсов входит и инстинкт любознательности, который, «вырастает из комбинации импульса постройительного с разговорным», дети просто любят производить известные действия и смотреть, что из этого выйдет. Но этим интересом следует пользоваться, направляя его по пути, который может привести к ценным результатам; в противном случае он будет идти вкривь и вкось. Определяя средства «умственной деятельности» дошкольника, он выделяет свободную игру, «упражнение всех сил, мыслей и физических движений ребенка, с воплощением, в удовлетворяющей его форме, его собственных образов и интересов» [15]. В развитии воображения дошкольника Д. Дьюи предостерегает педагогов от примитивного понимания символизма в детской игре, когда речь идет «о посевах песка вместо семян при игре в огород: на основании этого детей заставляют убирать воображаемую комнату воображаемой щеткой и воображаемой тряпкой; им предлагают играть посудой, вырезанной из бумаги» и др.

М. Монтессори понимает под воспитанием «помощь психическому развитию ребенка с самого рождения [42]. Целью воспитания детей дошкольного возраста должно быть исключительно «содействие психофизическому развитию». Педагогические принципы: содействие естественному развитию, взаимодействие с «подготовленной средой», свобода выбора в «подготовленной среде», индивидуальная активность в учении, предметность в учении. Дети поступают в группы Монтессори обычно в 2,5-3,5 года. Сначала они занимаются в основном сенсорикой, а также упражнениями из практической жизни разного рода. Важный принцип М. Монтессори – разновозрастная группа обычно от 2,5 до 6-7 лет. Старшие и младшие друг другу помогают, многому друг у друга учатся. Младшие, наблюдая за старшими, проявляют интерес к более сложным упражнениям. Если ребенок ходит в Монтессори-группу с 3 до 6 лет, он успевает побыть и младшим, ведомым, и старшим, ведущим. Для Монтессори-группы важно, чтобы детей в ней было оптимально 15-20 человек.

Центральный метод в системе М. Монтессори – «свободная работа» детей в «подготовленной среде» при ограничении прямого воздействия педагога. Частные методы: наблюдение и помощь; показ способа

рациональной деятельности и контроля ошибок; тактичное предложение материала (ЗБР); поддержание порядка; групповые упражнения (беседы в кругу, ходьба по линии, упражнения в тишине).

Педагог перестает быть «центром» педагогического процесса, его основные функции – привлечение внимания детей к «подготовленной среде», к различным видам деятельности, создание условий для самостоятельности и активности. «Дети работают теперь, как будто бы меня и нет». М. Монтессори дает общие методические рекомендации для педагога:

- презентация материала;
- предотвращение использования материала не по назначению;
- содействие самостоятельной деятельности ребенка;
- свобода выбора материала;
- контроль и коррекция ошибок;
- индивидуальная работа, работа в малых группах и со всей группой.

В системе М. Монтессори разработаны требования к организации пространства, способствующие развитию самостоятельности и самодеятельности: помещение (линия, мебель и предметы, эстетика, растения); помещение как рабочее место (практическая, сенсорная, речевая, математическая и «космическая» зоны); помещение как общественное место (свободное общение и взаимодействие. Самостоятельность и самодеятельность в системе М. Монтессори – это образовательный результат, который получен благодаря упражнениям в основных зонах «подготовленной среды». Охарактеризуем кратко каждую зону и упражнения, которые предлагаются детям в этих зонах.

Практическая зона. Реальные предметы и действия: стирка, чистка обуви, чистка металла, глажение, приготовление пищи (кухня). Упражнения в практической жизни:

Вводные упражнения (ходить по комнате, переносить стул, раскатывают коврик, открывать и закрывать двери, складывать салфетки и т.д.)

- 1-я группа: *уход за собой* (застегивание пуговиц, мытье рук, чистка ботинок, завязывание бантов и т.д.);
- 2-я группа: *уход за окружающей средой* (мыть стол, составлять букеты, чистить металл и т.д.);
- 3-я группа: *основы культуры поведения в обществе* (слушать, принять и предложить помощь и т.д.);
- 4-я группа: *особые виды движений* («ходьба по линии» и «упражнение в тишине»);
- *уход за собой* (застегивание пуговиц (кнопок, крючков, ремней, молний, булавок), мытье рук и чистка ногтей, чистка ботинок, завязывание бантов, шнуровка и т.д.);

- *уход за окружающей средой* (вытирание пыли, подметание, мытье посуды, фруктов и стола, стирка белья, глажение, составление букета, чистка металла, затачивание карандаша, промывание кисточек и т.д.);
- *основы культуры поведения в обществе* (пригласить гостя, слушать, принять и предложить помощь, чистка носа и т.д.).

Сенсорная зона. Под сенсорным развитием ребенка понимается развитие его восприятия и формирование представлений о свойствах предметов окружающего мира: об их форме, размерах, цвете, положении в пространстве, вкусе, запахе, звучании, температуре и т.д. Группы сенсорных материалов: *Зрение* (материалы для различения размеров (цилиндры-вкладыши, розовая башня, коричневая лестница, красные штанги); материалы для различения цветов (цветные таблички); материалы для различения формы плоских фигур («геометрический комод»). *Осязание* (доски для ощупывания, шершавые таблички, ткани). *Слух* (шумящие коробочки, звоночки). *Чувство тяжести* (весовые таблички). *Чувство тепла* (тепловые бутылочки, тепловые таблички). *Обоняние* (коробочки с запахами). *Вкус* (вкусовые баночки). *Стереогностическое чувство* (геометрические тела, сортировка, волшебный мешочек). «*Рамки Монтессори*» – это набор квадратных рамок-пластинок с вырезанными в центре отверстиями разной формы. Монтессори предлагает 10 фигур (квадрат, прямоугольник, круг, эллипс, трапеция, пятиугольник, шестиугольник, треугольник, полукружия (правое и левое)). Никитины добавляют к этому набору пятиугольную звезду, разные виды треугольников, параллелограмм и ромб. Основное действие: взрослый раскладывает рамки и вкладыши отдельно и предлагает малышу «закрыть окошки в доме» подходящими рамками. Двухлетке можно предложить для начала 3-4 фигуры.

Математическая зона (контрасты, составление пар, сериационные ряды, золотой материал).

Зона развития речи (общение во время совместной деятельности, «беседа в кругу», «игры в кругу», обучение письму (рамки и вкладыши, буквы, подвижный алфавит), обучение чтению (первое чтение, чтение с предметами, классификация), трехступенчатый урок: название предметов, свойств и т.д.: «Это ...», дает задания типа «Дай мне... Покажи мне...», вопрос, касающийся предмета, свойства и т.д. «Что это? Какой? Сколько?»).

Обучение письму: занятие с рамками – обводить контуры карандашами. Покажите ребенку, как нужно аккуратно прижать рамку к бумаге, и обведите контур цветным карандашом. Покажите малышу, как можно заштриховать фигурку. Пусть он попробует сделать это сам. Обводя разные рамки и закрашивая их разными цветами, можно создавать удивительные узоры. Игра помогает малышу усвоить основные геометрические понятия, «ставит руку», готовит к рисованию и письму.

Вырезанные из шершавой бумаги буквы, наклеенные на кусочки дерева или картона. Лучше рисовать «письменные» буквы тогда упражнение будет служить также для подготовки ребенка к письму. Возьмите 2-3 карточки с буквами, произносите звуки и одновременно обводите буквы указательным пальцем. Попросите ребенка назвать слова, в которых слышится такой звук. Предложите ему самому обвести букву пальчиком, это подготовит его руку к письму.

Космическое воспитание. Цель – формирование вселенского сознания. Космическая Задача Человека – улучшение и украшение Земли, воспитание чувства ответственности перед человечеством. Содержание – география, геология, зоология, история, астрономия [42].

Умственное воспитание, согласно идей М. Монтессори, включало вольное рисование: «Я (Монтессори. – З.К.) даю детям карандаш и лист белой бумаги и предлагаю им рисовать все, что вздумается. Ценность этих рисунков в том, что они обнаруживают способность ребенка к наблюдению, а также и его индивидуальные наклонности. Т.к. ребенок рисует все, что хочет, то по его рисункам легко видеть, что больше привлекает его внимание»; рисование дополняющее картонные фигуры («Дети разрисовывают ставни, двери, фасады картонных домов, решетки у ворот и т. д. Обычно ребенок разрисовывает то, что он сам склеил через день-два после клейки, так как ей надо дать хорошенько просохнуть); штриховка контурных рисунков («имеет очень большое значение, как «подготовка к письму» ... упражнение заключается в том, что дети цветными карандашами заштриховывают черные контуры рисунков ... простые геометрические фигуры, разные домашние предметы, цветы, животные и пр.»); лепка: эти упражнения аналогичны упражнениям в рисовании и штриховке. Ребенок лепит из глины все, что ему нравится, предметы, которые он лучше запомнил и которые произвели на него особенно сильное впечатление. Мы даем ребенку деревянную доску с кусочками глины и ждем, что он будет делать. Оригиналом для этих работ служат, главным образом, некоторые из школьных игрушек. Многие дети лепят вещи, которые они видят у себя дома, особенно охотно они лепят кухонную посуду: кастрюли, кружки для воды и пр., иногда даже детские кроватки с ребенком и проч.

О. Декроли – бельгийский педагог, врач и психолог конца XIX — первой трети XX в. Свою деятельность Декроли начал в школах для умственно отсталых детей, впоследствии работал с нормальными детьми. Теоретической основой педагогики Декроли является его теория интересов. Интересы детей до Декроли в конечном счете определяются инстинктами; сущность же педагогического процесса состоит в удовлетворении этих, не сформированных в процессе воспитания, а слепо побуждаемых инстинктами интересов: проявления любопытства, связанного с инстинктом самолюбия, поглощают значительную часть энергии внимания; причем по мере того как эти проявления происходят, в

их распоряжение поступают сенсорно-моторные и интеллектуальные механизмы: механизмы восприятия, ассоциации, воображения, сравнения, способность анализа и синтеза, суждения и мышления, критики и изобретения и т. д. Исходя из этой теории, Декроли разработал комплексы — «Центры интересов», которые широко вошли в жизнь не только школы, но и дошкольных учреждений многих стран.

Декроли создал систему дидактических игр для сенсорного развития маленьких детей, сыгравшую существенную роль в становлении теории сенсорного воспитания. О. Декроли уточняет понятие сенсорного воспитания как развития «способности восприятия», а не развития органов чувств», так как «эти специальные упражнения не столько развивают то или иное чувство, сколько обеспечивают ребенку возможность осознавать свои впечатления, упорядочивать их, чтобы ассоциировать и комбинировать с другими. Предлагаемые им игры (табл. 3) направлены на развитие сенсорного восприятия, внимания и двигательной активности, «имеют целью направлять ребенка на распознавание свойств предметов, на отбор сенсорных впечатлений для того, чтобы составить собственное суждение и действовать сообразно с ним» [Там же]. О. Декроли выделяет следующие группы сенсорных игр: зрительные, зрительно-двигательные, двигательные.

Таблица 3. Сенсорные игры по О. Декроли

№	Вид	Задача игры	Характеристика игры
1	Зрительные игры	Игры на различение цвета Каждая игра состоит из двух картонных карточек 28х22 см, разделенных на 9 клеток, что составит 18 клеток для каждой из них	<p>Мыльные пузыри. Различение оттенков. Эта игра может быть использована для проверки, не страдает ли ребенок нарушением восприятия цветов. Кроме того, она служит для упражнения внимания. На карточках изображены дети, пускающие мыльные пузыри; они одеты в платья следующих оттенков: фиолетовый, темно-синий, голубой, зеленовато-желтый, светло-желтый, ярко-желтый, оранжевый, светло-красный, пунцовый, лиловато-розовый, розовый, светло-лиловый, серый, коричневый, черный.</p> <p>Мяч. Упражнение внимания. Ребенок играет в мяч; на каждой карточке различные сочетания цветов мяча и костюма мальчика. Цвета взяты следующие: оранжевый, зеленый, лиловый, розовый.</p> <p>Девочка гуляет. Сочетания цветов зонтика, шляпы и пальто в каждом случае различны. Взяты следующие цвета: красный, зеленый, голубой, желтый.</p> <p>Добрые друзья. Мальчик и девочка обнимаются. Цвет платья девочки, ее пояса, костюм мальчика и его чулки на каждом рисунке даны в различных сочетаниях. Так как цветов пять, упражнение</p>

		довольно трудное; иногда карточки отличаются друг от друга только одним цветом
	Игры на различение формы и цвета Упражнения, в которых сочетаются форма и цвет, легче, чем те, где приходится иметь дело только с формой; число отличительных признаков тут больше, поэтому каждый предмет легче поддается определению	<p>Цветные предметы. Игра состоит в узнавании простых, ярко окрашенных предметов, какие бывают в книгах с картинками для маленьких детей. Две карточки (28x22 см), разделенные на девять клеток каждая, ребенок должен накрывать маленькими карточками, на которых изображены те же самые рисунки, что и на больших. Цветные сценки. Игра проводится так же, как предыдущая, только картинки воспроизводят простые, понятные детям жизненные сценки.</p> <p>Игра на терпение. Мы берем две одинаковые картинки (размер значения не имеет); одну из них оставляем целой, а другую разрезаем на 2, 4, 6 или 8 частей; части эти различной формы: многоугольники, квадраты, треугольники, ромбы.</p> <p>Иногда картинки бывают на обеих сторонах картона; это осложняет игру и подготавливает переход к складыванию картинок из кубиков. Чтобы разнообразить упражнение и выработать у детей способность мысленно создавать образы, мы убираем модель, и ребенок без нее составляет картинку.</p> <p>Игры с разорванными сюжетами. Игра состоит из шести цветных картинок, представляющих цветные сценки, в которых отсутствующие предметы обозначены контурами. Карточки, имеющие форму и цвет недостающих предметов, ребенок помещает на пустые места</p>
	В следующих играх предметы могут быть одинаковыми по форме и отличаться окраской или наоборот. Внимание ребенка должно быть направлено одновременно на оба свойства	<p>Деревянные башмаки. На карточке нарисовано 12 пар деревянных башмаков разного цвета. Башмаки одинакового цвета обращены носками в разные стороны и помещены не рядом. Следовательно, надо обращать внимание не только на цвет, но и на направление. Эта игра могла бы входить в следующую серию игр для изучения формы и направления.</p> <p>Кувшины. На карточке изображено 6 разноцветных кувшинов с прямыми стенками и 6 с выпуклыми тех же цветов. Упражнение такое же, как и предыдущее.</p> <p>Распределение по группам. Игра состоит из двух групп по 16 карточек 5x8 см (мы пользуемся игральными картами, оклеенными белой бумагой). Четырьмя красками: желтой, красной, зеленой и голубой на 16 таблицах первой группы нарисованы четыре предмета: стул, лампа, платье, кофейник. Ребенок должен распределить эти предметы на 4 группы — по цвету и форме.</p>

			<p>На карточках второй группы изображены четыре геометрических формы тех же цветов, что и в предыдущей группе. Нарисованы квадрат, треугольник, ромб, круг. Эта игра служила Кульману для интересных опытов на быстроту восприятия детей. Этот психолог сначала отмечал скорость, с какой ребенок раскладывал карточки на четыре группы без всякой системы; затем он давал распределить их по группам, как было указано выше. Выключив время, потраченное на механическую группировку, он устанавливал время, нужное ребенку, чтобы различить форму и цвет.</p> <p>По мнению Кульмана, детям нужно больше времени для распределения по группам геометрических форм, чем жизненных.</p>
			<p>Чего не хватает? Игра состоит из трех карточек, по шести клеток в каждой. В каждой клетке нарисованы 4 из следующих шести предметов: коробка, чернильница, чашка, мячик, волчок, кружка. На всех карточках один и тот же предмет окрашен одинаково, что немного облегчает упражнение. В каждой клетке, следовательно, не хватает двух предметов. Иногда две карточки отличаются одна от другой только одним предметом. Эта игра требует большого внимания</p>
		<p>Игры на различение форм и направления</p>	<p>Вазы. 12 ваз различной формы нарисованы на карточке 28x22 см. Ребенок должен подобрать к ним маленькие карточки с аналогичными рисунками.</p>
			<p>Гимнаст. На трех таблицах, в 6 клеток каждая, изображен ребенок (везде один и тот же и в костюме одного и того же цвета) в различных гимнастических положениях; например: ноги вместе, руки вытянуты вверх; колени согнуты, руки в стороны и т. п.</p>
			<p>На маленьких карточках те же рисунки. Игра эта может дать повод для интересных упражнений, воспроизведения детьми движений нарисованного мальчика. Эта подражательная игра детям обыкновенно очень нравится. Воспитатель может также раздать детям карточки и сам воспроизводить движения и спрашивать детей, на чьей карточке мальчик делает такое же движение. Чтобы убедиться в том, что дети были внимательны, он предлагает им повторить те же движения.</p>
			<p>Мальчики. Упражнение в соблюдении пропорций. Из тонкой дощечки выпилены фигурки мальчиков разной величины. Размеры - 13; 10,5; 8 и 5 см. Каждая фигурка распилена на 7 частей: голова, туловище, бедра, руки, ноги.</p>

			Эти части дают ребенку перемешанными, и он должен составить четыре фигурки
		Эта серия упражнений развивает способность понимать направление и перспективу, т.е. отвлеченно на плоскости представлять себе третье измерение	Птица в клетке. В девяти клетках карточки нарисована птица в клетке. Изображена только передняя стенка клетки. Птица сидит то в одном из уголков, то посередине каждой стороны, то в центре. Ребенок заполняет клетки маленькими карточками с такими же рисунками.
			Стол и мяч. В восьми клетках карточки нарисован стол. На этом столе лежит мяч в восьми различных положениях по отношению к нему: на середине переднего, заднего, правого, левого края; на переднем правом и левом углу; на дальнем правом и левом углу. На маленьких карточках такие же рисунки. Если ребенок не способен уловить разницу в положениях мяча, учительница сама кладет мячик на стол или на парту и заставляет ребенка сделать то же упражнение на другом столе, стоящем рядом в таком же повороте. Когда ему удастся это сделать, она показывает карточку, изображающую данное положение, и указывает на тождество между отвлеченным изображением в двух измерениях и реальным предметом.
			Стол и кувшин. Эта игра подобна предыдущей. Стул и кувшин поставлены в различных по отношению друг к другу положениях. Стул нарисован посередине картинке, а кувшин то перед ним, то сзади, то с одной стороны, то с другой и, наконец, на стуле (это положение гораздо легче воспринимается, чем остальные)
2	Зритель но-двигательные	Развивают элементарную логику, наглядно показывая сделанные ошибки	Кубики. Сначала мы даем детям очень легкие упражнения, потом более трудные, которые состоят в том, чтобы складывать кубики в коробку, вмещающую определенное число. Эти кубики, различно окрашенные с шести сторон, кладутся сначала без учета цветов, потом мы постепенно добиваемся того, что ребенок составляет из них маленькие мозаичные рисунки. В конце концов эта игра очень заинтересовывает детей.
			Вкладывание. Упражнение состоит во вкладывании одной в другую последовательно увеличивающихся коробок, у которых нет одной стороны. Для этого упражнения очень пригодны русские кустарные игрушки, такие, как привлекательные деревянные «матрешки» и яйца, входящие одно в другое.
			Рамки. Эти игры, заимствованные у Ааро и Сегена, которыми мы пользуемся уже несколько лет, чтобы научить детей самостоятельно одеваться, состоят из деревянных рамок, на

			<p>которые прикреплены две полосы материи. Полосы соединяются пуговицами, крючками, кнопками, тесемками. Есть рамки с колечками для шнуровки; ребенок должен зашнуровать и завязать.</p> <p>Деревянные формы. Игра очень нравится детям. Она состоит из дюжины дощечек 25x15 см. В них выпилены разные предметы: 3 чашки разной величины; фрукты, мальчик, девочка, маленькая картинка, изображающая дом, деревья, кур, птиц; двое детей, несущих корзину; школьник, сидящий за своей партой, и т.п. Предметы распиливают на составные части. Ребенок должен вставлять части в углубления. Для того чтобы облегчить работу ребенка, под выпиленную доску подклеена другая</p>
3	Игры двигательные	Двигательные игры предназначены для того, чтобы вызвать у ребенка более сознательное отношение к своим движениям и происходящим от них ощущениям	Игра с мешочками. В мешочках, сделанных из бумажной материи размером 30x25 см лежат небольшие предметы: ключ, волчок, гвоздь, винт, ложка, чашечка, кубик, маленькая кегля, башмачок, шапочка, отвертка, монета, мячик, наперсток и др. Каждый ребенок получает мешочек и одной рукой ищет в нем такой же предмет, какой положили в его другую руку. В большинстве двигательных игр ребенку нужно завязывать глаза. Это делает их очень неприятными для некоторых детей

Необходимость более раннего начала умственного развития детей осознавалась педагогами и общественными деятелями России уже в начале XIX в. В 1838 г. по инициативе А. Ободовского, П. Гурьева и Е. Гугеля был открыт пансион для малолетних детей (от 4 до 6 лет), соединенный с элементарной школой (для детей 6-8 лет). На основе специальных оригинальных пособий, разработанных Е. Гугелем, со старшими дошкольниками проводили занятия по грамоте, письму, развитию речи и счету. Предложенные в них разнообразные упражнения, подобранные с учетом постепенного интеллектуального развития дошкольников, способствовали расширению кругозора, развитию мышления и речи детей, создавая им условия для быстрой адаптации к систематическим школьным занятиям и обеспечивая успешность этих занятий.

Опыт умственного воспитания гугелевского пансиона для малолетних сирот был внимательно изучен и высоко оценен общественным деятелем и педагогом В.Ф. Одоевским. Являясь организатором и руководителем первых детских приютов, он использовал накопленный опыт, совершенствовал его. Результатом педагогической

деятельности В.Ф. Одоевского в учреждениях для малолетних детей явилась публикация ряда пособий и рекомендаций, в которых был сделан теоретический вывод о возможности и необходимости занятий науками с детьми с четырех лет. Автор доказал, что такие занятия возможны при учете достигнутого уровня умственного развития и индивидуальных познавательных возможностей: занятия детей в приюте должны быть вообще легки, разнообразны, непродолжительны и при физической деятельности способствовать умственному развитию детей. Важное значение он придавал развитию любознательности и познавательных процессов: все впечатления живы в высшей степени, любопытство во всей свежести, внимание дитяти постоянно обращается на все его окружающее, и, что всего важнее, человек (как всякий на себе легко испытать может), позабывающий часто происшедшее с ним в другие годы, твердо помнит все, им слышанное и содеянное в детском возрасте. Из сего можно заключить, сколь важно напечатлеть в душе дитяти понятия чистые и ясные о предметах и его обязанностях.

Умственное развитие ребенка В.Ф. Одоевский понимает в классическом знанием подходе через учение и чтение книг: для собственно так называемого учения, т.е. чтению, письму, счету, смотрительница руководствуется книгами, изданными ланкастерских училищ, и другими пособиями», а «между уроками сего рода полезно обращать внимание детей на самые простые предметы, их окружающие, равно на изображения известнейших предметов из трех царств Природы, для руководства в сем случае будут изданы особые книги.

Его известное сочинение «Наука до науки. Книжка дедушки Ириня» заложило теоретическую основу умственного развития дошкольников. В дошкольном возрасте умственное развитие, по замыслу В.Ф. Одоевского, включает «предварительные упражнения» и собственно науку до науки». Цель предварительных упражнений «не научить чему-либо ребенка, но пробудить от сна его умственные силы и направить их на какой-либо определенный предмет. Он предлагает вопросно-ответную форму работы с детьми и дает перечень умственных действий:

1. Сосредоточить внимание на каком-либо предмете и для облегчения памяти обозначить его хоть условным словом, хоть местоимением: это, он и проч.

2. Заметить качества или признаки предмета и отличие его от другого.

3. Обозначить место, где находится предмет.

4. Показать главные видимые части в предмете.

5. Означить время, в котором предмет был, есть или будет.

6. Означить причину или источник предмета и его цель, или назначение.

7. Назвать предмет настоящим его именем.

Второе отделение книжки («Наука до науки») имеет целью «не столько учить ученика, сколько приучить ученика на понятных ему предметах к некоторому правильному последованию мыслей; приучить его, отклоняясь от главного предмета разговора книги, уметь возвращаться к нему с другой стороны». Он разработал методику работы с представлением и формированием понятия и предостерегал от перегрузки памяти и механического заучивания. Как отмечал сам В.Ф. Одоевский, что его книжка преимущественно назначается для тех несчастных детей, которые до шести, восьми и десяти лет не имеют никаких понятий, кроме удовлетворения естественных потребностей, даже не знают иногда отличия правой руки от левой, что я заметил на сотне детей, поступавших в разные учреждения, находящиеся под моим ведением. Вопросный метод, разработанный В.Ф. Одоевским и подкрепленный методическими пособиями, стал предпосылкой к использованию диалоговых методов и форм работы с дошкольниками, сменой ориентира с запоминания (знания) к размышлению (развитию).

Идея разумного воспитания («образовать разум детей») Н.И. Новикова основывается на формировании представлений о вещах и приучении к рассуждению: «вперять в них справедливые представления о вещах и приучать их к такому образу мыслей и рассуждения, который соразмерен истине и посредством которого могли они быть мудрыми» [43]. В качестве правил разумного воспитания он предлагает: поддерживать любопытство; упражнять во внимательности; оберегать от ложных представлений; учить мыслить и др. Эти правила показывают, что помимо формирования представлений важное значение имеет развитие познавательных способностей ребенка.

Исходя из общих антропологических идей и опираясь на достижения психологии, К.Д. Ушинский стремился осмыслить механизм умственного развития ребенка, использовать его врожденное стремление к активной деятельности. Центральную роль в развитии он отводил деятельности учащихся, отмечая, что учитель не должен навязывать ребенку свою волю, свои мысли, свои выводы, поскольку он не может быть уверен в том, что все это ученик воспримет правильно и сознательно. При этом педагог обязан удовлетворять потребность воспитанника в сознательной, творческой, развивающей личности умственной самостоятельности. У К.Д. Ушинского *принцип народности*, служит стержнем его педагогической концепции. Он полагал, что научное педагогическое знание, добытое в различных странах, может быть использовано русской педагогикой. Именно так отнесся К.Д. Ушинский к педагогическому опыту Германии, Франции и Швейцарии, изучая его во время поездки в Западную Европу. В наиболее общем виде идея народности означала для него объективную потребность каждого народа в собственной системе обучения и воспитания со своими отличительными национальными чертами и творческими проявлениями. Народность, по

мнению К.Д.Ушинского, – своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими и природными условиями: «...воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет, в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [69, с. 282-283].

В русской школе принцип народности должен быть реализован, прежде всего, при приоритете родного языка (отечественной истории и географии) как предмета школьного образования. Обучение родному языку, разъяснял К.Д. Ушинский, развивает «дар слова», вводит в сокровищницу родного языка, формирует «миросозерцание» («родное слово – та духовная одежда, в которую должно облечься всякое знание»).

В воспитании дошкольников К.Д. Ушинский видное место отводил природе – «одному из могущественных агентов в воспитании человека» [72, С. 576]. Большое значение в формировании поведения детей имеют общественные игры и их направленность, указывал К.Д. Ушинский. «В играх общественных, в которых принимают участие многие дети, завязываются первые ассоциации общественных отношений». Он рекомендовал «обратить внимание на народные игры, разработать этот богатый источник, организовать их и создать из них превосходное и могущественное воспитательное средство» [70].

Общественно-педагогическое движение 60-х гг. XIX в. дало импульс к глубокому изучению и развитию дошкольного воспитания, реформе системы образования и воспитания, научным исследованиям в области школьной и дошкольной педагогики. Появился первый журнал по дошкольной педагогике «Детский сад» (1866 г.), на страницах которого освещались теоретические вопросы по дошкольному воспитанию.

С развитием общественного дошкольного воспитания появилась потребность в научных и практических рекомендациях, отражающих опыт отечественных педагогов. К.Д. Ушинский дал ценные рекомендации по совершенствованию работы дошкольных учреждений (учет национальных черт в процессе воспитания, темперамента, влияния окружающей среды на воспитание личности, применение способа рационального обучения грамоте как средства умственного развития детей). Выдающиеся русские педагоги содействовали формированию этой новой самостоятельной отрасли в общей педагогике. А.С. Симонович, Е. Конради, Е.Н. Водовозова, развивая идеи К.Д. Ушинского, считали необходимым уже в дошкольном возрасте готовить детей к школьному обучению, а неудачи в нем видели в несвоевременном его осуществлении. Преимущества умственного воспитания дошкольного и начального этапов обучения педагогами рубежа XIX-XX вв. уделялось большое внимание. А.С. Симонович, основатель первого русского журнала по дошкольному воспитанию «Детский сад», поддерживала идею народности воспитания, связи детского сада со школой (введение занятий по

«родиноведению», занимательные игровые предметные уроки, кубики, вырезание и т.д.).

Е.Н. Водовозова в «воспитании ума» дошкольника видит задачи развития «органов внешних чувств», умения наблюдения через решение практических задач [3].

Большой вклад в теорию дошкольного воспитания внесла Е.И. Тихеева, рекомендации по умственному, нравственному, эстетическому воспитанию которой не потеряли значимости и в наши дни (идея создания условий для развития интеллектуальных способностей, «овладения речью»). Последователь и пропагандист «взглядов» К.Д. Ушинского, Е.И. Тихеева выделила проблему преемственности детского сада и школы и обратила внимание на подготовку: детей к школе. Рост дошкольных учреждений выдвинул проблему отбора содержания дошкольного воспитания. Талантливый педагог и общественный деятель дошкольного воспитания Е.И. Тихеева сделала попытку создания образовательной программы для дошкольных учреждений, одной из задач в которой наряду с другими было интеллектуальное развитие дошкольников с целью подготовки их к школьному обучению: «правильное восприятие предметов, являющееся самой главной умственной работой ребенка, обусловлено деятельностью органов внешних чувств» [67].

По мнению Е.И. Тихеевой, главными средствами развития интеллекта в детском саду и школе служат родной язык (пример речи педагога, работа над формой речи, ее структурой, использование живого слова, дидактического материала) и дидактические игры («Каждая дидактическая игра предусматривает одновременное развитие нескольких сил и способностей: восприятия (развитие внешних чувств), речи, как устной, так и графической, внимания, воли и т. д., причем возможен и желателен уклон в сторону выделения одной какой-нибудь способности. Так, игра может предусматривать интересы развития главным образом языка или числовых представлений и т.д.») [67].

Дидактический материал «облегчает естественное развитие личности и приспособление последней к окружающей среде, расширяет и корректирует опыт и стимулирует к разумной, развивающей самостоятельности» [Там же] (рис. 1).

осязания, мускульного чувства и пр., ... психических способностей – внимания, воображения, сообразительности, памяти, развития творческих сил, развития и укрепления воли ребенка», что достигается режимом, занятиями и играми.

Н.К. Крупская об умственном воспитании дошкольника в 1936 г. писала о том, что игра для дошкольника – способ познания окружающего. Играя, он изучает цвета, форму, свойства материала пространственные отношения, числовые отношения, изучает растения, животных. Подбор игрушек особо важен в детсадах. Важным аспектом умственного воспитания дошкольников как познания окружающего мира является поддержание инициативы ребенка в свободной игре педагог не должен стеснять инициативу ребят, расхолаживать их, навязывать им те или иные игры, он в данном случае должен только отводить игры опасные, разжигающие вредные чувства и т.д. Но делать это надо умеючи, осторожно, так, чтобы ребята охотно соглашались с руководителями.

П.П. Блонский отмечает игры (подражательные и строительные) и труд как основные средства умственного развития дошкольника наиболее частым извращением в практике дошкольного воспитания является переоценка возможностей трудовой деятельности ребенка в ущерб здоровью, *умственному развитию* и стремлению этого возраста к игре. Переоценивают и интеллектуальные силы ребенка, давая детям работу, сложную по характеру или преследующую малодоступные ребенку цели. Он считает, что умственное развитие должно включать и развитие познавательных процессов, и освоение содержания, трудовые занятия в этом возрасте являются прекрасным средством развития произвольного внимания, столь еще слабого пока, но крайне необходимого в последующих школьных занятиях. Они же могут явиться источником знаний свойств материалов (особенно связанных с сопротивлением материалов) и биологических знаний, а также ряда практических умений.

Л.К. Шлегер в своих работах, посвященных детскому саду и умственному развитию дошкольника («умственная жизнь»), считает необходимым отталкиваться от интересов ребенка, способствовать детской активности и творчеству. Отказываясь от фребелевских материалов, Л.К. Шлегер и С.Т. Шацкий предлагают использовать «бросовый материал», который отвечает следующим требованиям: «... жизненный, а не искусственный», «...дает широкую возможность детской активности и творчеству детей...», «...понятен детям, разнообразен и способствует развитию жизнедеятельности ребенка и его органов», «...дает толчки детской мысли». Л.К. Шлегер пишет, о том, что С.Т. Шацкий увлекался идеей исследования детского мышления и с интересом подходил к каждому проявлению самостоятельной детской мысли.

Л.С. Выготский в 1930-е гг. высказывает революционные идеи о воспитании и развитии дошкольника в том, что ребенок этого возраста

переходит к совершенно новому типу деятельности. Я вынужден охарактеризовать этот новый тип деятельности как переход к творческой деятельности, если иметь в виду тот факт, что во всех видах деятельности дошкольника возникают совершенно своеобразные отношения мысли к действию, именно возможность воплощения замысла, возможность идти от мысли к ситуации, а не от ситуации к мысли. Возьмете ли вы игры, возьмете ли вы рисунки, возьмете ли вы труд – везде и во всем вы будете иметь дело с совершенно новыми отношениями, которые возникают между мышлением и действиями ребенка. Л.С. Выготский считал, что высшие психические функции не просто продолжение элементарных функций и не ее механическое сочетание, а качественно новое психическое образование, развивающееся по совершенно особым законам и подчиненное совершенно другим закономерностям.

А.П. Усова в умственном воспитании дошкольника выделяет в первую очередь содержательную сторону, где ведущая роль должна принадлежать конкретным знаниям об окружающем явлениях природы, предметах, людях и их отношениях, математическое развитие в дошкольном возрасте в настоящее время следует связывать не с количественным счетом, а с усвоением правильных операций с числами первого десятка», область конструирования, охватывающая задачи художественного и умственного воспитания. В дошкольном возрасте у ребенка развиваются определенные виды деятельности: игра, начатки труда и учения, игра характеризуется как метод воспитательно-образовательной работы, показаны ее возможности для всестороннего развития детей – физического, умственного и отчасти нравственного ... возрастает удельный вес дидактических игр, развивается опыт руководства ролевыми играми и их организации. Особенности самой постановки сенсорного воспитания неизбежно приводят к определенным сдвигам в процессе чувственного познания и тем самым в общем процессе умственного развития ребенка, содержание сенсорного воспитания должно быть значительно более широким, чем то, которое осуществлялось традиционной дошкольной педагогикой, сосредоточившей свое внимание на ознакомлении детей с формой, величиной, цветом и некоторыми другими свойствами предметов, в сенсорное воспитание должно включаться формирование восприятия детьми мелодии, ритма.

Инструментом в решении задач умственного воспитания дошкольников становится народное творчество: в наши дни русское народное творчество, как и творчество других народов нашей Родины, получило самые широкие возможности для своего развития.

А.М. Леушина разрабатывала теорию формирования математических представлений дошкольников и «сенсорное развитие рассматривала как чувственную основу умственного и математического развития» дошкольников: в основе познания маленькими детьми

качественных и количественных признаков предметов и явлений лежат сенсорные процессы. Малыш познает качества и свойства предмета в практической деятельности: движениями глаз как бы прослеживает его форму, размер; руками ощупывает, обследует форму, материал.

Основополагающей идеей В.А. Сухомлинского является уважение к личности ребенка, бережное отношение к нему, к его самостоятельности. Целью воспитательной системы В.А. Сухомлинского служит всестороннее развитие ребенка через реализацию задач физического, нравственного, трудового и *умственного воспитания*, развитие интересов и способностей детей. Умственного воспитания и развитие дошкольника в «Школе радости» – это «путешествие к истокам мышления и речи», единение с природой и «забота о живом и прекрасном» [64].

Идея познавательного развития дошкольников в своем историко-педагогическом аспекте прошло путь от умственного воспитания в знаниевом подходе, как накопление информации об окружающем мире, до познавательной деятельности дошкольника в развивающем подходе как единстве и гармонии развития познавательных процессов ребенка и представлений, сформированных на основе активного освоения мира.

1.2. Современные подходы к организации познавательного развития в дошкольном образовании

Анализ современной педагогической периодики показывает, что при выделении подходов, теорий и концепций познавательного развития дошкольника чаще всего дают характеристику технологий дошкольного образования. Компоненты области «познавательное развитие» однозначно указывают на наличие психологических и педагогических теорий.

Теоретическое осмысление проблемы познавательного развития ребенка дошкольного возраста позволило выделить две классификации методологических подходов:

- когнитивный, технологически, эмоционально-чувственный (табл. 4);

- гносеологический, личностно-деятельностный, интегрированный.

Исследование феномена познавательного развития дошкольника в его эволюции предположило использование гносеологического подхода; специфика познавательного развития ребенка дошкольного возраста в разных видах деятельности определила внедрение деятельностного подхода; направленность познавательного развития ребенка на формирование единой картины мира в интегрированном образовательном процессе обозначила включение интегрированного подхода. Рассмотрим каждый из выявленных подходов.

Гносеологический подход определяет теорию познания (Сократ, Аристотель, Платон, И. Кант и др.). Гносеология (от греческого «gnosis» – познание, «logos» – учение) представляет раздел философии, изучающий возможности познания, разные виды знания, отношения людей в процессе познания. Возможности человека в получении истинного знания о мире на основе разумного осмысления, признание Разума как источника познания и критерия истинности знаний получили осмысление в философии Сократа, Декарта. В немецкой классической философии проблемы познания действительности связывали с исследованием исторического развития форм практической и познавательной деятельности (И. Кант, Гегель). Согласно Ж. Пиаже, познавательное развитие есть процесс постепенного осознания человеком окружающей действительности, а приобретение знания как эволюционный процесс. Для нас данная теория важна – как определяющая эволюционный процесс познавательного развития ребенка дошкольного возраста. В современной философии проблемы познания рассматриваются как эволюционные предпосылки, которые могут перерасти в реальный познавательный акт только в результате деятельности (К. Лоренц, В. Куайн, Л.Н. Худякова и др.). В исследовании феномена познавательного развития ребенка дошкольного возраста данный подход помогает исследовать природу познания, его эволюционный и деятельностный характер.

Личностно-деятельностный подход (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев и др.) рассматривает личность как субъект деятельности, которая формируется в деятельности, сама определяет характер этой деятельности и общения. Личностно-деятельностный подход позволяет определить доминанту взаимоотношений ребенка с окружающим миром, актуализировать реализацию потребностей в осознании себя субъектом деятельности. Деятельность – проявление человеком активности, реализации им своего отношения к окружающему миру и к самому себе. Ее существенные признаки: продуктивно-преобразующий характер, социальность, сознательное целеполагание. Познавательное развитие воспитанника есть развитие его деятельности, педагогическим инструментом познания служат различные виды детской деятельности. В соответствии с внешней деятельностью у ребенка формируется внутренний план действия, т.е. возникает представление о тех действиях, нормах поведения, ценностях, которыми он уже овладел и может применить эти знания в жизненной ситуации. В контексте личностно-деятельностного подхода объектом изучения должна быть сама будущая деятельность, смоделированная ребенком.

В психологии существует несколько теорий познавательного развития детей. Представляют интерес культурно-историческая теория Выготского, деятельностный подход Леонтьева, идеи развития учебно-познавательной деятельности ребенка (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

Интегрированный подход (О.А. Скоролупова, Н.В. Федина, Л.В. Трубайчук, С.В. Проняева и др.) к дошкольному образованию заключается в реализации приоритетных целей и задач воспитания и развития личности на основе формирования целостных представлений об окружающем мире; осуществлении не только содержательных, но и формальных целей и задач воспитания и развития; усилении связей компонентов содержания разных разделов программы (межвидовая интеграция) и внутри разделов (внутривидовая интеграция); взаимодействии методов и приемов воспитания и обучения (методическая интеграция); синтезе разных видов детской деятельности (деятельностная интеграция); взаимодействии педагогов, детей и их родителей в образовательном процессе (детско-взрослая интеграция). Таким образом, интегрированный образовательный процесс предполагает использование разных видов интеграции в образовательном процессе детского сада.

Познавательное развитие детей дошкольного возраста в разных видах детской деятельности представлено значительным количеством психологических и педагогических теорий, концепций и технологий, историко-педагогический анализ которых позволяет выделить три основных подхода:

- гносеологический (когнитивный), направленный на получение ребенком информации об окружающем мире (через накопление знаний, сенсорное познание, решение познавательных и интеллектуальных задач) и формирующий целостную картину мира;

- технологический, отражающий организацию разных видов детской деятельности (сюжетно-ролевая игра, проектная и исследовательская деятельность детей дошкольного возраста, экспериментирование), направленный на формирование познавательной активности ребенка;

- гуманистический, эмоционально-чувственный, определяющий отношение ребенка к людям и познанию окружающего мира (табл. 4).

Таблица 4. Подходы и концепции познавательного развития дошкольников

Подход	Концепция, теория
Гносеологический (когнитивный)	Традиционно-классический подход (знаниевый) или традиционный (знаниево-ориентированный) Концепция сенсорного развития
Технологический (операционально-действенный)	Деятельностно-развивающий подход Деятельностный подход, Технологический подход: проблемное обучение дошкольников Технологический подход: проектная, поисковая и исследовательская деятельность дошкольников Игровые технологии
Гуманистический, эмоционально-чувственный	Гуманистический, личностно ориентированный, личностный подход

Традиционно-классический подход (знаниевый) или традиционный (знаниево-ориентированный) подход впервые получил свое отражение в идеях Я.А. Коменского. Основу подхода составляет программа (перечень представлений) и идея «научения ребенка», присвоения им необходимых сведений (см. табл. 2). Сюда же можно отнести подход на основе адаптации историко-педагогического опыта познавательного развития (ретроинновационный подход), например «Мир чувственных вещей в картинках Я.А. Коменского, «Дары» Фребеля, «Рамки и вкладыши» Монтессори и др.



Рис. 2. «Дары» Фребеля

Первыми в мире дидактическими играми для познавательного развития детей были «Дары» Фребеля, немецкого педагога, теоретика дошкольного воспитания (рис. 2). В 1837 г. он открыл в Бланкенбурге (Тюрингия) учреждение для игр и занятий детей младшего возраста, на основе которого разработал идею детского сада. Воплощать её в жизнь должны были специальные воспитательницы, которых Фребель любовно называл «садовницами».

Фребель полагал, что дети самовыражаются и учатся именно в играх. Для своего детского сада он разработал целый набор игр и игрушек, которые дети получали в подарок, например кубики или мячи (кстати, Фридрих Фребель доказал, что лучше всего ребенок взаимодействует именно с шарообразными формами). В дополнение к подаркам ребята в детском саду Фребеля пели песни, играли все вместе в различные игры или слушали истории, которые им рассказывали воспитатели. Фридрих Фребель впервые начал пропагандировать складывание из бумаги как дидактический метод для объяснения детям некоторых простых правил геометрии. Он советовал детям заниматься оригами, чтобы основы геометрии ощутить сначала пальцами и лишь затем умом. Кроме того, Фребель известен как автор головоломки – так называемые «блоки Фребеля».

Классические наборы блоков Фребеля составляют куб и должны складываться в кубическую деревянную коробку. Этот деревянный конструктор для раннего развития знакомит малыша со свойствами геометрических тел, учит пространственному воображению, умению соединить части в целое и всё это в игровой форме. Кроме «Даров», Фребель вводил занятия-игры, используя палочки, камешки, песок, уделял большое внимание беседе, рассказыванию, пению, рисованию, лепке, моделированию и вырезанию из бумаги, труду детей на огороде и в саду.

Концепция сенсорного развития, которая отталкивается от идей Декроли и Монтессори, которые заключаются в тренировке органов чувств

как основе и инструменте познавательного развития. Разработанные этими педагогами сенсорные материалы (табл. 5) и сенсорные игры (см. табл. 3) вошли в сокровищницу практики дошкольного воспитания и познавательного развития ребенка. «Дары» Фребеля также имеют потенциал для сенсорного развития ребенка, но важной деталью идей Монтессори является индивидуализированный подход на основе свободы выбора материалов и самостоятельной работы с ними.

Таблица 5. Сенсорные материалы М. Монтессори

№	Вид	Задача	Характеристика
1	Зрение	материалы для различения размеров	цилиндры-вкладыши, розовая башня, коричневая лестница, красные штанги
		материалы для различения цветов	цветные таблички
		материалы для различения формы плоских фигур	«геометрический комод»
2	Осязание	материалы для развития осязания	доски для ощупывания, шершавые таблички, ткани
3	Слух	материалы для развития слуха	шумящие коробочки, звоночки
4	Чувство тяжести	материалы для развития барического чувства	весовые таблички
5	Чувство тепла	материалы для развития чувства тепла	тепловые бутылочки, тепловые таблички
6	Обоняние	материалы для развития обоняния	коробочки с запахами
7	Вкус	материалы для развития вкуса	вкусовые баночки
8	Стереогностическое чувство	материалы для развития восприятия формы	геометрические тела, сортировка, волшебный мешочек
			«Рамки» Монтессори – это набор квадратных рамок-пластинок с вырезанными в центре отверстиями разной формы. Монтессори предлагает 10 фигур (квадрат, прямоугольник, круг, эллипс, трапеция, пятиугольник, шестиугольник, треугольник, два полукружия)

Б.П. и Л.А. Никитины к рамкам и вкладышам Монтессори добавляют пятиугольную звезду, разные виды треугольников, параллелограмм и ромб (круг, квадрат, трапеция, прямоугольник, треугольник, ромб, параллелограмм, овал, пятиугольник, шестиугольник, звезда, полукруг). Основное действие: взрослый раскладывает рамки и вкладыши отдельно и предлагает малышу «закрыть окошки в доме» подходящими рамками.

Развитие идеи сенсорного воспитания шло по пути поиска игр, упражнений и материалов, позволяющих развивать все более широкий спектр органов чувств и тренировать их в совокупности с основными познавательными процессами (восприятие, внимание, мышление, память). Находки и рекомендации этих педагогов в области сенсорного воспитания значительно обогатили теорию и практику дошкольной педагогики.

Гуманистический, личностно-ориентированный подход.

Идеи гуманистической педагогики получили в последнее время развитие в принципах организации личностно-ориентированного взаимодействия (А.Б. Орлова, О.В. Дыбина и др.), в идеях технологии сотрудничества (Л.С. Римашевская), в отечественной педагогике «диалога культур» (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская), в культуротворческой модели школы А. Валицкой. Представители этого направления видят образование и воспитание как культуротворческий процесс общения, направленный на понимание языков «чужой» культуры, как возрастание субъектных свойств учащегося, которые определяют меру свободы личности, ее гуманности, духовности и жизнотворчества. В 80-е гг. XX в. в России активно развернулась дискуссия вокруг бездетности и авторитаризма официальной советской педагогики. Активным участником дискуссии был Ш.А. Амонашвили. Гуманная педагогика, по мнению Амонашвили, может и должна обходиться без принуждения, так как восприимчивость и способность к учению заложена в самой природе человека. Их следует улавливать и поддерживать, на них нужно опираться, а не стремиться их подавить, пытаясь жестко регламентировать естественную активность детей, и направлять ее в русло, определяемое учителем [1, с. 56]. Реализовать гуманную педагогику в практике образования можно лишь в том случае, если все компоненты образовательного процесса будут переосмыслены с учетом следующих принципов: ребенок познавал и усваивал истинно человеческое, познавал себя как человека, проявлял свою природную индивидуальность, находил общественный простор для развития своей природы, интересы ребенка совпадали с общечеловеческими интересами, были нейтрализованы источники, провоцирующие ребенка на асоциальные действия и поступки.

Одним из педагогов, реализовавшем идеи гуманизма в педагогической практике, является В.А. Караковский.

По его мнению, гуманизация – это:

- 1) ориентация на личность ребенка, его интересы и способности;
- 2) инвариантность (ситуации выбора, свобода);
- 3) мягкие и опосредованные подходы – диалог, групповая дискуссия, метод педагогических ситуаций, создание условий для самореализации личности [26].

Идеи гуманистической педагогики продолжают оставаться в центре педагогического поиска разнообразия путей и средств формирования человека на основаниях самоценности как собственной личности, так и

личности других людей. Познание себя и Человека, формирование познавательных интересов становится стержнем познавательного развития ребенка.

Деятельностно-развивающий подход.

В основу подхода положена *культурно-историческая теория* Л.С. Выготского, который рассматривал познавательное развитие как ученичество, когда дети, пребывающие в положении учеников, продвигаются вперед в сотрудничестве с другими, более умелыми людьми. Согласно Л.С. Выготскому, дети редко продвигаются далеко вперед по пути развития, когда идут по нему в одиночку; они успешно проходят этот путь лишь тогда, когда идут рука об руку с опытным попутчиком. Идея Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития естественно вытекает из положения: познание сначала развивается в социальной ситуации и постепенно переходит под независимый контроль ребенка. Освоенные во внешней форме знания преобразуются во внутренние, умственные (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др.).

Стратегия деятельностно-развивающего подхода является альтернативой простой передачи знаний, с одной стороны, и так называемого свободного развития личности, – с другой. В основе лежит деятельностная теория учения (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин).

Характеризуя теорию развивающего обучения, В.В. Давыдов писал: «Согласно этой теории, содержанием развивающего начального обучения являются теоретические знания (в современном философско-логическом их понимании), методом – организация совместной учебной деятельности младших школьников (и прежде всего организация решения ими учебных задач), продуктом развития – главные психологические новообразования, присущие младшему школьному возрасту» [8, с. 384].

В некоторых статьях (В.А. Дубских) учебная деятельность в терминологии В.В. Давыдова и познавательная деятельность противопоставляются, но, на наш взгляд, здесь нет никакого противоречия, так как учебная деятельность младшего школьника и познавательная деятельность дошкольника в рамках деятельностно-развивающего подхода рассматриваются в структурной полноте от мотивации к рефлексии, через постановку и решение познавательных (учебных) задач, а результатом выступает развитие познавательных процессов ребенка, а не сумма знаний.

Технологический подход: проблемное обучение как подход. Познавательное развитие детей в теории проблемного обучения

В основу проблемного обучения легли идеи американского психолога, философа и педагога Дж. Дьюи [15]. Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации, познавательных действий ребенка становится важным целевым ориентиром этого подхода.

Схема проблемного обучения представляется как последовательность процедур, включающих: постановку педагогом

учебно-проблемной задачи, создание проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которой они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных групп задач.

Проблемная ситуация, которую мы создаем каждый день, сами того не замечая, – это познавательная задача, которая характеризуется противоречием между имеющимися знаниями, умениями, отношениями и предъявляемым требованием. Проектирование проблемной ситуации – важный элемент этого подхода, удачно спроектированная проблемная ситуации станет основой для познавательной мотивации.

Проблемная ситуация специально создается воспитателем путем применения особых методических приемов:

- он подводит дошкольников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает детям рассмотреть явление с различных позиций;
- побуждает воспитанников делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснования, конкретизацию, логику рассуждения);
- ставит проблемные задачи.

Способы решения проблемных задач – экспериментирование, исследование, проблемное изложение, эвристическая беседа, решение проблемной ситуации, проведение опытов и экспериментов.

Пример проблемной ситуации для детей дошкольного возраста

Проблемная ситуация «Фрукты»

В жаркий день, гуляя на полянке, дети захотели пить. Но с собой оказались только фрукты. Можно ли напиться?

Проблемная ситуация «Свойства материалов»

Сегодня весь день обещают дождливую погоду, нужно прийти в детский сад, не промочив ноги. Какую обувь важно выбрать?

Проблемная ситуация «Свойства бумаги»

Самоделкин приглашает детей в путешествие по реке, но не знает, подойдет ли для этого бумажный кораблик.

Проблемная ситуация «Свойства магнита»

Как Винтику и Шпунтику быстро найти нужную железную деталь, если она затерялась в коробке среди деталей из разных материалов [79]?
Поисковая деятельность как средство познавательного развития дошкольника

Поисково-познавательная деятельность – познавательная деятельность, направленная на решение задач проблемного характера, характеризующаяся вариативностью активно-преобразующих поисковых действий практического и мыслительного характера, позволяющих

осуществить всестороннее изучение объектов окружающего мира, и предполагающая высокую степень активности и самостоятельности детей (В.В. Щетинина).

Подходы к определению уровней развития поисковой деятельности (О.Л. Князева):

- 1) целенаправленная, внутренне структурированная поисковая деятельность;
- 2) неадекватно направленная поисковая деятельность;
- 3) практическое ознакомление с элементами проблемной ситуации, выступающее в виде отдельных проб, не выявляющих функциональных взаимосвязей между элементами (отсутствие поисковой деятельности).

Подходы к диагностике освоения детьми навыков поисковой деятельности (показатели, уровни) (Н.И. Апполонова, Л.М. Маневцова, Н.А. Семенова, В.В. Щетинина и др.).

На основе изучения методики проведения учебных исследований в детском саду (А.И. Савенкова) выделим особенности каждого этапа:

- 1) тренировочные занятия;
- 2) самостоятельные учебные исследования;
- 3) подготовка исследования; проведение исследования (сбор, обобщение материала, подготовка сообщения).

Смысловая направленность пробующих (практических) действий:

- 1) операциональная – «действия ради действия»;
- 2) объективная (объектная) – на внешние особенности предметной ситуации;
- 3) результативная – обеспечивает взаимосвязь объективной и операциональной ориентации ребенка в проблемной ситуации, придает поисковой деятельности целостность и адекватность;
- 4) познавательная – характерна максимальная ориентировка ребенка в ситуации;
- 5) направленность на личность взрослого – важна оценка, а не результат (О.К. Тихомиров, О.Л. Князева).

Путь развития познавательной активности: любопытство – любознательность – потребность в новых впечатлениях – познавательные мотивы – интересы – активная познавательная деятельность (Л.И. Божович).

Следует представить виды (типы) детской активности: собственная активность ребенка, активность ребенка, стимулируемая взрослым (А.В. Запорожец, О.В. Дыбина, Т.С. Комарова, М.И. Лисина, Г.Г. и Е.Е. Кравцовы, Н.Н. Поддьяков, Д.Б. Эльконин и др.).

Детское экспериментирование (Н.Н. Поддьяков): сущность, виды, формы (манипулирование, любопытство, любознательность, собственно экспериментирование).

Для экспериментирования в группе можно оборудовать мини-лабораторию (экспериментальный уголок), в которой дети смогут приобретать навыки работы с простейшими исследовательскими приборами. Ниже предлагается перечень предметов и материалов, необходимых для оборудования данной лаборатории:

1. Прозрачные и непрозрачные сосуды разной конфигурации и объема (пластиковые бутылки, стаканы, ковши, миски и пр.).
2. Мерные ложки и мензурки.
3. Сита и воронки разного размера и материала.
4. Резиновые и силиконовые груши разного объема.
5. Пипетки с закругленным концом, пластиковые шприцы без игл.
6. Гибкие пластиковые и силиконовые шланги и трубочки, соломинки для коктейля.
7. Гигиенически безопасные пищевые красители, растворимые ароматические вещества (ваниль) и продукты (соль, сахар, кофе, чай).
8. Природный материал (камешки, ракушки, шишки, семена, скорлупа, кусочки коры, листья, веточки, мох и т. п.).
9. Вторичное сырье (бумага разной фактуры, цвета, кусочки кожи, поролона, резины, пластмассы, металлические, предметы, пробка, проволока и пр.)
10. Магниты.
11. Увеличительное стекло (лупа), микроскоп.
12. Часы песочные, механические.
13. Весы чашечные.
14. Бумага для записей и зарисовок, карандаши, фломастеры.

Данный перечень, безусловно, не окончательный. Он может быть изменен и дополнен с учетом возможностей дошкольной организации и поставленных задач исследовательской деятельности дошкольника.

Авторы исследований в области познавательного развития кроме того выделяют: технологический подход: подход на основе проектной, поисковой и исследовательской деятельности дошкольников; игровой подход познавательного развития. О них более подробно в главе 4.

Вопросы и задания к главе 1

1. Покажите динамику в развитии идеи «умственного развития» в зарубежной и отечественной дошкольной педагогике.
2. Какие компоненты познавательного развития дошкольника получили максимальную (минимальную) проработку? Ответ обоснуйте.
3. Рекомендуем представить сравнительную характеристику подходов и концепций познавательного развития в виде таблицы, выделив значимые компоненты (цель, содержание, позиции педагога и ребенка и пр.).
4. При определении подходов к обновлению условий познавательного развития детей дошкольного возраста выделите

особенности личностно-ориентированного (гуманистического), деятельностно-развивающего подходов к познавательному развитию.

5. Приведите примеры, иллюстрирующие проявление ретроинновационного подхода в организации познавательной деятельности дошкольника.

6. Охарактеризуйте сущность деятельностно-развивающего подхода. Проиллюстрируйте особенности построения НОД на основе данного подхода

7. Представьте характеристику проблемной ситуации: структура, технология проектирования и организации. Предложите варианты проблемных ситуаций для реализации области «познавательное развитие».

8. Раскройте, как осуществляется проектирование образовательного процесса в ДООУ с использованием проблемного подхода. Важно четко представлять особенности этапов построения НОД и выделить методические особенности руководства детьми при постановке проблемной ситуации.

9. Выделите компоненты детского экспериментирования, раскройте возрастные особенности их проявления, проиллюстрировав их примерами.

10. Проследите и проиллюстрируйте примерами путь развития познавательной активности: любопытство – любознательность – потребность в новых впечатлениях – познавательные мотивы – интересы – активная познавательная деятельность (Л.И. Божович).

Список литературы к главе 1

1. Амонашвили, Ш.А. Размышление о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Академия, 1995. – 232 с.

2. Афанасьева, О.В. Педагогическая технология развития познавательного интереса к экспериментированию у детей 4–5 лет: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Афанасьева. – СПб.: РТН РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 20 с.

3. Водовозова Е.Н., Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до дошкольного возраста // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с. – С. 237-272.

4. Воскобович, В.В. Нетающие льдинки Озера Айс, или сказка о Прозрачном квадрате / В.В. Воскобович. – СПб.: ООО РИВ, 2003.

5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1982-1984.

6. Голицин, В.Б. Познавательная активность дошкольников / В.Б. Голицин // Советская педагогика. – 1991. – № 3.

7. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 2004. – 244 с.

8. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
9. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования» / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2014.
10. Добролюбов Н.А. Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью / Н.А. Добролюбов // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1987. – С. 152-170.
11. Дыбина, О.В. Личностно-ориентированная модель взаимодействия / О.В. Дыбина // Актуальные проблемы дошкольного образования / сост. И.В. Груздова, И.В. Руденко, О.А. Еник. – Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 2001. – С. 10–13.
12. Дыбина, О.В. Организация поисково-познавательной деятельности – один из путей развития активности ребенка / О.В. Дыбина, В.В. Щетинина // Психологические аспекты социального развития детей дошкольного возраста. – Тольятти: ТГУ, 2003. – С. 91–96.
13. Дыбина, О.В. Особенности организации поисково-познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста / О.В. Дыбина, В.В. Щетинина // Педагогическая теория. Методика. Практика / под ред. Ю.Н. Дика, Г.П. Корнева, А.Н. Фрыгина. – М.: ИОСО РАО, 2000. – С. 30–36.
14. Дыбина, О.В. Поисково-познавательная деятельность детей дошкольного возраста / О.В. Дыбина. – Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 2002. – 131 с.
15. Дьюи Д. Школа и ребенок // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе. – М.: Просвещение, 1986 – С. 339-345.
16. Евдокимова, Е. Проект как мотивация к познанию: Проектная деятельность дошкольников / Е. Евдокимова // Дошкольное воспитание. 2003. – № 3. – С. 20-24.
17. Ермолаева, М.В. Психолого-педагогические средства познавательного развития дошкольников / М.В. Ермолаева, И.Г. Ерофеева. – Москва : МПСИ, 2006. – 223 с.
18. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 100-132.
19. Запорожец, А.В. Игра и развитие ребенка. Психология и педагогика игры дошкольника / А.В. Запорожец. – М., 2006. – 190 с.
20. Зарипова, А. Элементарная поисковая деятельность в детском саду / А. Зарипова // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 4. – С. 43–49.
21. Иванова, А.И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду / А.И. Иванова. – М.: Сфера, 2003. – 56 с.
22. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей / В.В. Воскобович, Т.Г. Харько, Т.И. Балацкая. – Санкт-Петербург: ООО РИВ, 2003.

23. История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1987. – 432 с.
24. История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
25. История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1988. – 447 с.
26. Караковский В.А. Воспитание для всех. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.
27. Князева, О.Л. Особенности поисковой деятельности в наглядно-действенном мышлении у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.Л. Князева. – М., 1985. – 25 с.
28. Князева, О.Л. Особенности поисковой деятельности дошкольников при решении наглядно-действенных задач / О.Л. Князева // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 86–93.
29. Князева, О.Л. Особенности познавательной деятельности у дошкольников / О.Л. Князева // Новые исследования в психологии. – № 1(34). – М.: Педагогика, 1986. – С. 23–25.
30. Коменский Я.А. Материнская школа / Я.А. Коменский // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 45-67.
31. Комарова, Л.Д. Как работать с палочками Кюизенера / Л.Д. Комарова. – М., 2007.
32. Котырло, В.К. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников / В.К. Котырло, Т.В. Дуткевич // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 50–60.
33. Кригер, Е.Э. Педагогические условия развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Э. Кригер. – Барнаул, 2000. – 16 с.
34. Куликовская, И.Э. Детское экспериментирование / И.Э. Куликовская, Н.Н. Совгир. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 80 с.
35. Лисина, М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–33.
36. Лобанова, Е.А. Педагогическая технология развития познавательного интереса к экспериментированию у детей 4–5 лет: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Лобанова. – СПб., 2005. – 20 с.
37. Лозовая, В.И. Познавательная активность как педагогическая проблема / В.И. Лозовая, А.В. Троцко // Советская педагогика. – 1989. – № 11. – С. 25–31.
38. Локк Д. Мысли о воспитании / Д. Локк // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 74-89.
39. Маневцова, Л.М. Организация элементарной поисковой деятельности как средство формирования познавательной активности / Л.М. Маневцова // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 4.

40. Матюшкин, А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4 – С. 5–17.
41. Методика познавательно-творческого развития дошкольников «Сказки фиолетового леса». – СПб.: Детство-Пресс, 2012.
42. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому / М. Монтессори; сост. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.: Карапуз, 2001. – 272 с.
43. Новиков Н.И. О воспитании и наставлении детей / Н.И. Новиков // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1987. – С. 48-56.
44. Носова, Е.А. Логика и математика для дошкольников / Е.А. Носова, Р.Л. Непомнящая. – СПб.: Детство - Пресс, 2004.
45. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: методические рекомендации / под общ. ред. Л.Н. Прохоровой. – М.: АРКТИ, 2005. – 64 с.
46. Оуэн Р. Книга о новом нравственном мире / Р. Оуэн // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 271-276.
47. Педагогические технологии в образовательном процессе ДООУ / под ред. И.В. Руденко. – Тольятти, 2006. – 111 с.
48. Поддьяков, А.Н. Исследовательская активность ребенка / А.Н. Поддьяков // Детский сад от А до Я: научно-методический журнал для педагогов и родителей. – 2004. – № 2. – С. 10–20.
49. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – М.: Педагогика, 1977. – 272 с.
50. Поддьяков, Н.Н. Особенности деятельности экспериментирования у дошкольников / Н.Н. Поддьяков. – М.: Просвещение, 1989. – 24 с.
51. Песталоцци, И.Г. Как Гертруда учит своих детей / И.Г. Песталоцци // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 144-155.
52. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
53. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов / под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. - Москва, 2004. – 154 с.
54. Развивающие игры в ДООУ. Конспекты занятий по развивающим играм В.В. Воскобовича, Т.М. Бондаренко. – Воронеж: ИП Лакоценина Н.А., 2012.
55. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. – М.: Педагогика, 1986.
56. Русина, Е.И. Педагогические условия личностно ориентированного взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста

в процессе познавательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Русина. – М., 2005. – 22 с.

57. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара: Учебная литература, 2006. – 208 с.

58. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И. Савенков. – М.: Ось-89, 2006. – 408 с.

59. Санько, А.Э Педагогические условия развития познавательной активности младших школьников (организационный аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Э. Санько. – М., 1997.– 16 с.

60. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

61. Серебрякова, Т.А. Формирование познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста в общении со сверстниками: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Серебрякова. – Нижний Новгород: Множительный участок НГПУ, 1999. – 20 с.

62. Симонович А.С. Кто может быть воспитателем / А.С. Симонович // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1987. – С. 224-228.

63. Смирнова, А.Н. Особенности развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста с нормальным развитием и с задержкой психического развития / А. Н. Смирнова // Научная статья. – 2014. – № 5. – С. 77- 82.

64. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1988. – 447 с.

65. Сухомлинский, В.А.. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1988. – С. 372-390.

66. Тайна ворона Метра, или сказка об удивительных приключениях квадрата / сост. В.В. Воскобович. – СПб.: ООО РИВ, 2003.

67. Тихеева, Е.И Основные положения методики развития речи детей / Е.И. Тихеева // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1987. – С. 308-331.

68. Уильдерспин, С. Воспитание маленьких детей / С. Уильдерспин // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 175-188.

69. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании // Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. — М., 1968. – 420 с.

70. Ушинский, К.Д. Отчет командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений коллежского советника

К. Ушинского // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2. / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.

71. Ушинский К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М.: Просвещение, 1987. – С. 179-185.

72. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений: в 11 т. Т.8. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1950. – 776 с.

73. Фребель, Ф. Воспитание человека / Ф. Фребель // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 190-207.

74. Фребель, Ф. Детский сад / Ф. Фребель; пер. с нем. Н. Соколова // Педагогические сочинения: в 2 т. Т. II. – М., 1913. – 124 с.

75. Шлегер Л.К. Шацкий и дошкольное дело // Л.К. Шлегер, С.Т. Шацкий / под ред. М.С. Эпштейна. – М.: Учпедгиз, 1935. – С. 67-83.

76. Щетинина, В.В. К вопросу о диагностике познавательной активности детей старшего дошкольного возраста / В.В. Щетинина // Проблемы дошкольного образования на современном этапе: материалы научно-практ. конф. – М.: ЦГЛ, 2005. – С. 92–96.

77. Щетинина, В.В. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с материалами предметного мира посредством поисковой деятельности / В.В. Щетинина // Проблемы дошкольного образования на современном этапе: материалы научно-практ. конф. – М. : ЦГЛ, 2005. – С. 86–92.

78. Щетинина, В.В. Определение модели формирования познавательной активности детей дошкольного возраста посредством поисковой деятельности / В.В. Щетинина // Личностное развитие специалиста в условиях вузовского обучения. – Тольятти: ТГУ, 2005. – С. 184–189.

79. Щетинина, В.В. Познавательное развитие дошкольников: учеб.-метод. пособие для бакалавров очной и заочной форм обучения / В.В. Щетинина. – Тольятти: ТГУ, 2010. – 108 с.

80. Щетинина, В.В. Совершенствование содержания дошкольного образования – эффективный путь повышения его качества / В.В. Щетинина // Диалог культур в современном образовательном пространстве. – Ульяновск: Корпорация технологий продвижения, 2006 – С. 68–72.

81. Щетинина, В.В. Технология формирования познавательной активности детей дошкольного возраста посредством поисковой деятельности / В.В. Щетинина // Личностное развитие специалиста в условиях вузовского обучения. – Тольятти: ТГУ, 2005. – С. 179–184.

82. Щетинина, В.В. Формирование познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе поисковой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Щетинина. – М., 2006. – 26 с.

83. Эльконин, Д.Б. Детская психология: развитие от рождения до семи лет / Д.Б. Эльконин. – Москва: Просвещение, 2000. – 182 с.

ГЛАВА 2. ТЕОРИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Философские основы познавательного развития

Познание – жизненно важный для человека процесс, а не просто одна из функций сознания. В этом процессе человеческая активность выражена наиболее многогранно. Практическая деятельность, то есть деятельность, материально преобразующая мир, в целом может считаться следствием познания.

Познание в самом широком смысле слова – это получение знаний о себе и о мире. Эти знания всегда индивидуально окрашены, и нельзя полностью уравнивать сходные элементы знаний у разных людей. Философское осмысление процесса познания и его результатов (знаний) имеет достаточно длительную историю. В ходе ее сложился и основной перечень проблем, подлежащих решению в этой области философии.

Основными вопросами в философском осмыслении познания стали следующие:

Что человек познает? На что может и должен быть нацелен человек в познании? Что в состоянии он выразить (охватить) в знании: внешний мир сам по себе, свой внутренний мир, себя в отношении к миру или себя в отношении с другими людьми?

Как происходит познание? В каких формах осуществляется познавательный процесс? Есть ли в нем общие для всех людей формы? Какова зависимость этих форм друг от друга?

Что такое знание? Что выступает результатом познавательного процесса в целом? Как соотносятся со знанием другие элементы духовного мира человека? Насколько может быть окончательным, неизменным знание?

Каковы виды знаний с учетом их жизненного предназначения? Какие особенности человеческой жизни определили эти виды познания и знания? Как связаны эти виды с различными способами человеческой активности, как они выражаются в последних?

Что такое истина? Какое знание можно считать верным (истинным, заслуживающим доверия), а какое – ложным?

Насколько заблуждения неизбежны? Какую роль в познании играют сомнения, а какую – вера?

В чем сущность познания? Что есть познание вообще, то есть в целом как таковое, как способ выражения человека? А значит, что есть человек и познающий, в частности?

Эти вопросы в той или иной мере становились основой построения учений о познании в ходе исторического развития философской мысли.

Эта область философии именуется не всегда одинаково в различных философских школах. В отечественной философской традиции она получила название гносеологии (от греч. *gnosis* – познание и *logos* – учение) [15]. Это понятие, как правило, используется для обозначения именно теории познания, то есть некоторой системно разработанной конструкции, где на основе единого подхода, в логической связи представлена определенная философская позиция, то есть построено оригинальное авторское учение о познании.

В современной западноевропейской философии часто применяется для этого понятие когнитивная наука, или когнитология (от лат. *cognitio* – знание, познание) [19]. Этот термин применяется обычно для того, чтобы в самом широком виде обозначить собственно познавательный аспект. Например, в словосочетании «когнитивная функция детских игр» подчеркнуто, что в рамках игры помимо многих важных задач формирования личности решается и задача получения ребенком знаний о мире и о себе. Понятие «когнитивный», «когнитивное» применяется в разных научных отраслях, где затрагиваются в определенном ключе познавательные действия человека. Например, выделились в самостоятельные отрасли науки когнитивная психология, когнитивная социология и др.

Существует также еще один вариант обозначения философских учений о познании – эпистемология (от греч. *episteme* – знание), который стал все чаще входить в оборот и позволил подчеркнуть некую целостность всех размышлений о познании, знании, об их месте в человеческой жизнедеятельности. Эпистемология – это более корректное название раздела философии, где познание и знание осмысливаются с учетом различных подходов и в комплексе всех проблем человеческого существования. Эпистемология – это совокупность философских учений о том, на какой основе и какими путями осмысливать получение человеком знания.

Если рассматривать концептуальные (смысловые) различия учений о познании, то здесь можно выделить некоторые исторически сформировавшиеся линии.

Античные гносеологические традиции определили на многие столетия постановку познавательных проблем в философии. Платон (428-427 – 348-347 гг. до н.э.) в свое время создал, как известно, теорию припоминания, в которой утверждается, что человек познает не природный, а свой внутренний мир, поскольку бессмертная душа до вселения в тело созерцала высший и заключающий в себе абсолютное содержание мир эйдосов, а следовательно, потенциально уже обладала истинным знанием. По мысли Платона, через чистые мыслительные (рассудочные, абстрактно-логические) акты, а не через органы чувств происходит обнаружение этого знания. Познание человека, таким образом, должно быть направлено не на внешний мир, а на самого себя.

Аристотель (384 – 322 гг. до н.э.) позже несколько скорректировал платоновскую теорию. Он признавал, что человеческое познание направлено на мир окружающих природных вещей, при этом душа, точнее, ее высший уровень – разум – умеет сквозь внешнюю оболочку, воспринимаемую органами чувств, проникать и в сущности этих вещей. Сущности он считал скрытыми, и разум в его представлении должен научиться их прозревать.

В эпоху Средневековья главным центром познавательных усилий человека признавался Бог и его творения, вершиной которых человек и является. Познание в рамках средневековой религиозной гносеологии рассматривалось процессом движения к Богу, приближения к Божественному смыслу. Такой процесс наделялся преимущественно мистическим характером. В определенной мере воспроизводились здесь и представления Аристотеля о различии познания чувственного и рационального, но все это ставилось в зависимость от веры, от силы мистической связи с Богом. Разум признавался вспомогательным инструментом веры, а точнее, инструментом обоснования постулатов богословия.

В позднее средневековье, в период Возрождения, постепенно складываются внерелигиозные способы философского осмысления процесса познания. Человек воспринимается уже как высшее явление природы, которое способно реализовывать в природной среде свои безграничные творческие возможности. Понятие *studia humanitas* (занятия, точнее, познания, человеческие) было введено для обозначения духовной, в том числе и познавательной, деятельности, не подконтрольной церкви, и от этого понятия производным становится другое – «гуманизм», вошедшее в несколько ином толковании в современный обиход.

В то время, в XIV – XVI вв., утверждается концепция двойственной истины, то есть признается различие истин веры, или неизменных божественных истин, с одной стороны, и с другой – истин разума, свободно постигающего природный мир. Такая установка постепенно ведет к обособлению собственно науки (научного познания) от других духовных систем.

Становление науки в XVII – XVIII вв. сопровождалось усилением философского внимания именно к проблемам познания. Эпоха Нового времени в философии ознаменовала новый этап в постановке этих проблем. В этот период сложились три основные гносеологические концепции: эмпиризм, рационализм и сенсуализм. Их объединяло то, что представители этих течений уравнивали познание в целом с научным познанием. Познание считалось неуклонным и однонаправленным процессом обретения и расширения знаний о мире. В истории познания усматривался прогресс: чем дальше, тем успешнее, как считалось, оно

осуществляется, и все предыдущие эпохи – подготовка к достижениям современности.

Самое большое внимание практически всех мыслителей эпохи Нового времени уделялось разработке методов познания, построению их в некоторой зависимости друг от друга. Считалось, что правильный метод гарантирует успех познания. Главная задача виделась в обосновании преимуществ определенной группы методов.

Ф. Бэкон (1561 – 1626), утверждая, что знание – это сила и основа власти над природой, первым начал основательно разрабатывать науку о методах познания. Как известно, Ф. Бэкон был сторонником эмпиризма (от греч. *empeiria* – опыт, эксперимент). По его мнению, правильно организованный эксперимент с природным объектом дает подлинное знание о нем. Все умозрительное, не вытекающее из опыта, нужно исключить из познания. Активно в рамках эмпиризма пропагандировалось использование индуктивного метода познания – процесса движения мысли от частного к общему, от фактов к обобщающим выводам. Этот метод утвердил и новый образ науки, которая рассматривалась как правильно построенный способ извлечения знания из объекта. Признавалось, что человек должен стремиться к тому, чтобы получить знания, адекватные самому внешнему миру.

Альтернативой эмпиризму стал рационализм (от лат. *ratio* – разум, рассудок). Рационалисты, а в их числе Р. Декарт (1596 – 1650), Б. Спиноза (1632 – 1677), Г.В. Лейбниц (1646 – 1716), утверждали, что гарантией правильного познания выступает человеческий разум, в котором выражаются обобщенные способности человека к познанию. Разум, как подчеркивали они, бесстрастен, надсубъективен, устойчив и потому прав.

Особую линию в гносеологии выстроили представители так называемого сенсуализма (от лат. *sensus* – чувство, ощущение) Дж. Локк (1632 – 1704), Дж. Беркли (1685 – 1753), Д. Юм (1711 – 1776). Сенсуалисты в целом преувеличивали роль самого по себе чувственного познания по отношению к абстрактнологическому. Здесь делался уклон в сторону чистых ощущений, ощущений без опоры на эксперимент как некое действие по вмешательству в естественные условия бытия объекта. Дж. Локк считал, что человек есть «чистый лист» от рождения и получает всю информацию уже в процессе жизни и преимущественно через органы чувств. А Д. Юм даже утверждал, что для человека существуют реально лишь сами ощущения, а вопрос о существовании за ними материального мира открыт, то есть неразрешим.

Эти концепции нашли определенное продолжение в немецкой классической философии, а также в последующей неклассической философии XIX – XX вв. Самый яркий представитель европейской философии последних трех столетий – И. Кант (1724 – 1804). Он радикально (с особой остротой) выявил все основные гносеологические проблемы. Свою философскую систему в целом он построил как учение о

познании, а через него и как учение о человеке. Фактически его творчество есть попытка ответа на вопрос: насколько возможно познание мира вообще? Человек для него – это существо, подчиняющееся всем законам природы, и в познании это выражено через активность органов чувств. Познавая природу и мир с помощью органов чувств, человек получает данные о внешних свойствах объекта, то есть о том, что называется явлениями. И. Кант разделял в вещах аспект явлений и аспект сущности. Для человека непосредственно и открыто существует, согласно его учению, мир явлений, но при этом человек пытается понять, что лежит в их основе, то есть стремится постигнуть сущность. Эта сущность, в свою очередь, не может быть познана чувственным образом. Она закрыта для органов чувств.

На раскрытие сущности нацелены другие познающие инстанции – человеческие рассудок и разум, то есть то, что называется рациональными структурами. Но в целом и для них это, по мысли Канта, недостижимо, так как разум не подчиняется законам природы, и поэтому он строит выводы о сущности по своим внеприродным правилам, которые не действуют в сфере сущностей самих вещей. Противоречия (антиномии), в которые неизбежно впадает разум, доказывают эту его неспособность решить проблему постижения сущностей.

На уровне явлений познаваемая вещь, таким образом, – это, по Канту, «вещь-для-нас», а непознаваемая сущность ее есть уже нечто иное – «вещь-в-себе». При этом у Канта именно разум – это главная познавательная инстанция, то есть Кант в целом сторонник позиции рационализма.

В марксистской гносеологии, то есть в учении о познании К. Маркса (1818 – 1883) и его последователей, в основу положена теория отражения. Наиболее рельефно и однозначно ее выразил в рамках марксизма В.И. Ленин (1870 – 1924). В соответствии с его позицией сознание и его функция познание – это высшая форма всеобщего свойства всей материи – отражения. Отражение, в свою очередь, – это воспроизведение свойств одного объекта в другом при их взаимодействии. Данный атрибут, то есть следы воздействия предметов друг на друга, в разных его формах можно действительно обнаружить на всех уровнях организации материального мира. Такими формами являются и царапины на стекле от металлических предметов, и сохранившиеся на Земле кратеры от упавших космических тел, и реакция раздражимости живых существ – и так вплоть до сложных психических реакций.

В марксистской концепции подчеркивается социальная обусловленность познания, то есть его зависимость от всего комплекса социального бытия человека. Создатели этого учения представили познающего человека (субъект познания) как носителя социальных характеристик, включая классовые, что действительно можно считать новым словом в развитии философии познания.

Кроме того, в марксистской гносеологии была сделана попытка преодолеть противостояние течений эмпиризма, рационализма и сенсуализма и рассмотреть познание как многоступенчатый процесс. Хотя все-таки в большей степени представители марксизма склоняются в сторону эмпиризма.

Своеобразную разработку проблемы познания получили и в русской философии. Более фундаментально к ним, как известно, подошел Вл. Соловьев (1853 – 1900). Его гносеологическая концепция является органичным продолжением всей его философской системы, продолжением, в первую очередь, его учения о всеединстве (во многом близкого идеям пантеизма). Смысл познания русский философ видит в достижении «цельного знания», то есть соединяющего в себе все грани духовного выражения человека, все основные «роды» (основные типы) знаний – научное, философское и религиозно мистические. Такое органически объединенное знание есть, по его мысли, духовная составляющая всеединства.

В своей гносеологии Вл. Соловьев опирается и на идеи диалектики, и на некоторые традиции религиозного мистицизма, а также философские течения позитивизма и интуитивизма. Главной особенностью соловьевской гносеологии можно считать то, что человек познающий рассматривается в ней комплексно с учетом всех его способностей как существо целостное, для которого познание включено в процесс жизни. Вл. Соловьев подчеркивает, что подлинное познание есть такое, где связаны все духовные способности человека: и рациональность, и чувственность, и глубинная интуиция. Такая цельность обеспечивает и обретение истины, то есть того, что объединяет сущность человека со всем. Познание в соловьевской интерпретации предстает как познание себя во всем, а значит, всего в себе.

Таким образом, познание рассматривается как процесс целесообразного поиска человеком всего того, что обеспечивает ему возможность создать себя и свое место в мире. Поиск этот осуществляется в организованных формах, обусловленных особенностями человеческого организма (строением его органов чувств, абстрактно-логическими способностями, глубинными психическими процессами) и использованием многообразного коллективного и индивидуального опыта. В таком поиске вырабатываются и усваиваются некоторые правила, нормы, приемы, позволяющие непрерывно совершенствоваться познавательный процесс и оптимально упорядочивать его результаты. И также в этом процессе формируются, оцениваются и проверяются знания (результаты поиска) как модели (проекты, образцы, правила, мотивы и цели) построения отношений с миром и действий в нем.

2.2. Психологическое обоснование познавательного развития

В «Словаре-справочнике (раздел Психология)» у Р.С. Немова трактуется понятие «познание» как «различные виды познавательной активности или активности, направленной на получение и обработку знаний (информации)». Все, что принято обозначать термином «познавательный», по мнению Р.С. Немова, следует относить к любым видам внутренних или умственных процессов. В свою очередь, анализируя понятие «развитие», ученый считает, это процесс количественных и качественных изменений в психике ребенка на протяжении онтогенеза: процесс усвоения ребенком общественно-исторического опыта. Это, по его мнению, прогрессивное изменение чего-либо, связанное с его совершенствованием, с приобретением новых положительных качеств и свойств [11].

Психологическое обоснование познавательного развития содержится в исследованиях Л.С. Выготского, в которых доказано, что человек познает объективный мир на протяжении всей жизни и деятельности. В основе умственного воспитания лежит процесс познания – это сложный процесс отражения мира в человеческом сознании, происходящий как движение от незнания к знанию, от неточных, неполных знаний к более точным и полным. Воспринимаемые человеком предметы и явления оставляют следы в коре головного мозга, которые закрепляются и могут долго удерживаться в памяти, что обеспечивает возможность образования понятий, перехода от живого созерцания к абстрактному мышлению. Ощущение отражает действительность непосредственно. Мышление же ее опосредованное отражением. По мере перехода от освещения конкретных фактов к формированию понятий, в сознании ребенка развиваются действия обобщения, способность не только различать, дифференцировать, но и связывать единичные явления в одно целое, обобщенное.

Ряд принципиальных позиций в отношении познавательного развития детей дошкольного возраста обозначен в исследованиях С.А. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, В.В. Давыдова:

- у детей необходимо формировать общие, но в то же время дифференцированные представления о различных областях действительности, создающие возможность для последующего усвоения наук в школе;

- усложнение содержания должно идти не по линии простого расширения усвоенных фактов, а за счет установления различных связей и зависимостей между предметами действительности;

- для систематизации получаемой ребенком информации необходимо использовать группировку конкретных знаний вокруг центрального звена, основу которого составляют важнейшие связи и зависимости той или иной области действительности;

- для разработки конкретного содержания обучения и системы знаний надо использовать закономерности любой сферы деятельности при условии, что они выражены в доступных наблюдению явлений;

- программа обучения детей дошкольного возраста предполагает учет специфических особенностей их интеллектуального развития, мышления, в которых преобладает действительность и образность.

Выявлены две тенденции в понимании сущности интеллектуальной активности: ее трактуют как синоним умственной деятельности и как меру взаимодействия субъекта с объектом. Представители теории энергетизма (Ч. Спирмен, А.Ф. Лузурский и др.) воспринимают умственную активность как проявление нервно-психической энергии, внутренний источник психической деятельности и разделяют в связи с этим людей на уровни развития.

Д.Б. Богоявленская под интеллектуальной активностью подразумевает личностное качество, основные компоненты которого это: интеллектуальные (общие умственные) и неинтеллектуальные (мотивационные) факторы умственной деятельности. При анализе сути данного явления акцент делается на его качественные характеристики и «интеллектуальную инициативу», сущность которой заключается в продолжении мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленной ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы, что отличается предпочтением мыслительной деятельности другим видам работы и стремлением к перевыполнению интеллектуального задания. Выявлены уровни «интеллектуальной инициативы»: пассивный, характеризующийся принятием того, что задано извне, не приводящий к творческой работе; эвристический, характеризующийся проявлением интеллектуальной инициативы, не стимулированной внешними факторами и субъективной оценкой неудовлетворенности результатами работы, приводящий к оригинальным способам решения задач, и креативный уровень, характеризующийся умением обнаружить эмпирическую закономерность, которая становится самостоятельной проблемой, когда человек стремится продолжать ее исследование. Структура интеллектуальной активности представляет собой совокупность интеллектуальных и мотивационных факторов. К интеллектуальным факторам относятся общие способности, составляющие ее фундамент и внутренний план действия. Умственные способности имеют два компонента: операциональный (способы действия) и так называемое ядро (психические процессы). Ядро связано с обучаемостью, которая включает темп продвижения в материале, особенности обобщения и абстрагирования признаков, экономичность, самостоятельность и гибкость мышления, а также степень осознанности действий. Внутренний план действия имеет пять уровней развития: фон, репродуцирование, манипулирование, транспонирование и программирование. Мотивационные факторы характеризуют мотив,

который лежит в основе познавательной деятельности. Он может быть обусловлен важностью самой познавательной деятельности или стремлением к похвале, высокой оценке, желанием выиграть.

Д.Б. Богоявленская экспериментально установила связь между мотивационными факторами и уровнем интеллектуальной активности. Под интеллектуальной инициативой у младших школьников понимается качество личности, побуждающее ученика к совершению самостоятельного бескорыстного познавательного действия.

Это действие должно способствовать открытию учеником нового в известном. В своей структуре интеллектуальная инициатива имеет четыре компонента (мотивационный, эмоционально-волевой, операциональный и рефлексивный) и три уровня развития: низкий уровень, характеризующийся ситуативным познавательным интересом, стремлением к занимательности, ориентацией на внешнюю оценку; средний уровень, характеризующийся устойчивым интересом к познавательной деятельности, повышенной реакцией на успех, стремлением к активному поиску дополнительной информации; высокий уровень, характеризующийся ярко выраженным стремлением к самостоятельной познавательной деятельности, адекватным отношением к ее внешней оценке, стремлением к поиску информации за пределами изучаемого материала.

Под познавательной активностью понимается движущая сила познавательной деятельности человека, выражающаяся в особом интеллектуальном отношении его к действительности (предметному миру, сфере человеческих отношений и самому себе). Это отношение характеризуется стремлением человека к умственным усилиям и интеллектуальному труду, преодолению трудностей в процессе достижения цели познавательной деятельности. Понятия «интеллектуальная», «познавательная», «умственная» активность мы используем как синонимичные. Существуют факторы, обуславливающие развитие познавательной активности в онтогенезе, каковыми являются условия воспитания и развития личности и врожденные предпосылки в виде задатков, лежащие в основе развития способностей человека. Вслед за классиками отечественной психологической школы Л.И. Выготского полагаем, что источником познавательной активности человека служит познавательная потребность. Познавательная активность реализуется в познавательной деятельности.

Проблемы отдельных аспектов познания детей дошкольного возраста отражены в многочисленных исследованиях отечественных ученых (А.В. Запорожец, А.М. Леушина, А.А. Люблинская, Т.И. Минская, С.Л. Новоселова и др.). Исходя из основных теоретических положений о ведущей роли практической деятельности в развитии детей от 0 до 7 лет, в своих исследованиях ученые существенное место отводят изучению наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Результаты

проведенных исследований дают основание полагать, что эти формы таят в себе не менее мощные резервы для познавательного развития, чем понятийное мышление. Рассматривая в качестве основного признака наглядно-действенного мышления неразрывную связь мыслительных процессов с практическими действиями, исследователи особо отмечают их роль в решении любой мыслительной задачи.

Исследования психологов подтверждают, что ребенок начинает познавать окружающий мир посредством мышления с выполнения особых предметно-практических действий, в которых первоначально слиты познавательные и практические компоненты (В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин). Используя процесс возникновения мышления у дошкольников, А.В. Запорожец обнаружил, что на самых первых порах этого процесса мышление вообще не может быть отделено от практического действия, направлено на преобразование того или иного предмета.

Современные исследования познавательных процессов детей дошкольного возраста позволили установить, что в процессе предметно-чувственной деятельности (изобразительной, труда в природе) ребенок может выделить существенные центральные связи явлений в той или иной области действительности и отразить их в форме представлений, которые могут стать ядром системы знаний. В качестве центрального звена систематизации знаний той или иной области деятельности предложено выделять такого рода связи, которые доступны детскому восприятию в процессе предметно-чувственной деятельности.

Общая стратегия познавательной деятельности предполагает определенную логическую последовательность в формировании знаний об окружающем: от выделения предмета как отдельно целостного образования – к системе предметов, в котором он существует, и далее – к анализу свойств этого предмета в аспекте функциональных связей с другими предметами системы (Н.Н. Поддьяков). В процессе познания окружающей действительности дети дошкольного возраста овладевают умениями актуализировать свои прежние знания и использовать их для получения новых. При этом важно, что при правильном руководстве процессами познания актуализируются те знания, которые необходимы для понимания нового материала.

Систематизированные знания значительно расширяют возможности познавательной деятельности детей и позволяют последовательно подвести к пониманию достаточно сложных отношений окружающей действительности. Эти знания выступают как основа логической организации познавательной деятельности дошкольников. Усвоение системы знаний, отражающей скрытые, существенные связи той или иной области действительности, коренным образом изменяет подход дошкольников к анализу окружающих предметов и явлений, формирует у них потребность отыскивать скрытые внутренние связи и закономерности.

В процессе систематизации знаний у детей формируется умение произвольно актуализировать свой опыт и использовать его в познании нового; достигается понимание достаточно сложных отношений окружающей действительности. Систематизированные знания способствуют логической организации познавательной деятельности и на определенном этапе начинают выступать как средство анализа окружающей действительности.

Н.Н. Поддьяковым определены принципы познавательного развития:

- оптимального соотношения процессов развития и саморазвития (процессы развития ребенка, организуемые взрослым, должны быть построены таким образом, чтобы они целенаправленно и одновременно стимулировали и ход саморазвития);

- соответствия развивающей среды особенностями саморазвития и развития дошкольников;

- противоречивости содержания образовательной работы как основы детского саморазвития и развития;

- «развивающейся интриги», стимулирующей проявления познавательной активности и сохранности интереса в процессе предстоящих занятий;

- формирования творчества на всех этапах обучения и воспитания детей.

В процессе изучения различных способов познавательной деятельности (А.К. Матвеева, А.И. Васильева – наблюдение, Ю.Е. Золотарева – сравнение, С.Н. Николаева, А.М. Федотова – классификация, обобщение, моделирование, В.И. Логинова, Н.М. Крылова – моделирование, обобщение) исследователи приходят к выводу, что в условиях специально организованного обучения у детей дошкольного возраста возможно формирование системы способов познавательной деятельности и их самостоятельного использования.

Формирование способов познавательной деятельности тесно связано с развитием психических функций и процессов (восприятия, памяти, речи, мышления и т.д.). Исследования Л.А. Венгера, Н.Н. Поддьякова, О.М. Дьяченко и других свидетельствуют о том, что между данными психическими процессами и функциями и успешностью формирования способов познавательной деятельности существует прямая связь, имеющая взаимообратный характер.

Кроме способов познавательной деятельности в процессе познавательного развития формируются также конструктивные способы и средства взаимодействия с окружающими людьми, происходит развитие всех компонентов устной речи (лексической стороны, грамматического строя, связной речи, ее диалогической и монологической форм) в различных видах детской деятельности; практическое овладение речевыми нормами.

В процессе познавательного развития происходит становление интеллектуальных способностей как совокупности операций, обеспечивающих успешность познавательной деятельности, а также формируется культура умственного труда, проявляющаяся в умении ставить и принимать познавательную задачу, планировать процесс ее решения, осуществлять отбор наиболее адекватных средств, использовать рациональные способы, достигать результат и оценивать его (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко).

Средства познавательного развития традиционно рассматриваются как совокупность предметов, объектов, видов деятельности (доведенных до уровня самостоятельности), способствующих решению поставленных задач на конкретном содержании. К ним относятся:

- собственно познавательная деятельность в многообразии способов и видов (наблюдение, экспериментирование, моделирование, элементарная поисковая деятельность, учебная деятельность);

- предметы развивающей среды (объекты природного и рукотворного мира);

- общение познавательного характера с взрослым и сверстниками;

- специально организованное обучение, благодаря которому детьми осваивается система знаний, способов познавательной деятельности, формируется познавательный интерес и отношение к миру, активизируются познавательные потребности.

Познавательная деятельность является специфической формой детской активности, цель которой состоит в познании окружающего мира. Как любой другой вид деятельности, она имеет функциональные и структурные компоненты. К функциональным компонентам познавательной деятельности П.Я. Гальперин относит следующие:

- ориентировочный компонент, проявляющийся в умении воспринять и поставить задачу, предвосхитить возможные способы ее разрешения и предполагаемый результат, спрогнозировать возможные позитивные и негативные последствия;

- исполнительский компонент, проявляющийся в адекватном, планомерном и последовательном использовании разных способов и мыслительных операций;

- контрольно-оценочный компонент, выражающийся в действии рефлексии, анализа, контроля и оценки полученного результата, адекватности усилий в его достижении, соизмеримости интеллектуальных затрат полученному результату.

2.3. Педагогические аспекты познавательного развития

Педагогический энциклопедический словарь под редакцией Б.М. Бим-Бада дает следующую трактовку понятия «познание»: это творческая деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний о мире [15].

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова «познание» трактуется в трех аспектах:

- как процесс психического отражения и восприятия объективного мира в сознании, результатом которого является новое знание о его сущности;
- как специальная деятельность человека, ориентированная на открытие законов природы и общества, тайн бытия человека и мира, обнаружение возможных способов действия с предметами и явлениями;
- как специально организованная сущность учебно-воспитательного процесса.

В педагогической энциклопедии под редакцией Н.Н. Тулькибаевой и Л.В. Трубайчук понятие «познание» определяется как образовательная деятельность ученика, понимаемая как процесс творческой деятельности, формирующий их знания [14].

Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста имеет свои особенности. Формирование содержания знаний, имеющих ярко выраженный образный и, следовательно, сенсорный характер, опирается, прежде всего, на процессы чувственного познания мира. Поэтому первая особенность познавательной деятельности детей дошкольного возраста – это ведущая роль в ней сенсорных процессов. Основные формы мышления, функционирующие в дошкольном возрасте, наглядно-действенная и наглядно-образная формы. К концу дошкольного возраста все большее место начинает занимать словесно-логическое мышление.

Вторая особенность познавательной деятельности ребенка дошкольного возраста состоит в произвольности познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти), имеющей определенную логику: от развития произвольного воспроизведения в памяти – к целенаправленному восприятию объектов и явлений.

Третья особенность – постепенное изменение мотивов познавательной деятельности. В младшем дошкольном возрасте основные мотивы познавательной деятельности связаны с игровыми интересами ребенка, с результатами продуктивной деятельности (узнать, рассмотреть, чтобы нарисовать, и т.д.). Постепенно к старшему дошкольному возрасту начинают формироваться познавательные интересы и мотивы. Исходя из этого задача формирования навыков и умений познавательной деятельности, развития познавательных способностей может быть конкретизирована в следующих направлениях:

- формирование у детей чувственных способов познания, обобщенных способов сенсорного обследования предметов и развитие на этой основе тонкости ощущений и точности восприятия;
- формирование системы основных познавательных действий (анализа, сравнения, обобщения, классификации и т.д.);
- развитие речи как одного из основных средств коммуникации и познания окружающей действительности;
- формирование алгоритма познавательной деятельности, ее упорядоченности.

Решение задачи формирования познавательных интересов, потребностей, мотивов связано с особенностями психического развития ребенка, его природной любознательности, которая только в разнообразной деятельности превращается в познавательный интерес и в дальнейшем проявляется как направленность личности на процесс познания и содержание знаний. Любознательность и познавательные интересы представляют собой разные формы познавательного отношения к окружающему миру. Любознательность – особая форма познавательной активности, характеризующейся недифференцированной направленностью ребенка на познание окружающих предметов, явлений, на овладение деятельностью (С.Л. Рубинштейн, Д.П. Годовикова). Любознательному ребенку просто хочется познавать, неважно, что именно.

В отличие от любознательности познавательный интерес выражается в стремлении ребенка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, действий с ними, в желании вникнуть в их сущность, определить имеющиеся между ними связи и отношения. Познавательный интерес отличается от любознательности шириной охвата объектов, глубиной познания, избирательностью. Источником познавательных интересов служит опыт ребенка. Содержание детских вопросов разнообразно и, по свидетельству психологов, касается всех областей знаний.

В исследованиях отечественных ученых (Л.И. Божович, В.В. Белоус, Л.М. Маневцова и др.) доказано, что первоначально познавательный интерес выражается как стремление в действии с предметом выделить определенные свойства, способствующие успешности деятельности. Наличие положительных эмоций ребенка при первоначальном приобщении к предметам окружающего мира носит эпизодический, кратковременный характер и проявляется в удовлетворении результатом практического действия.

Дальнейшее развитие познавательных интересов связано со стремлением проникнуть в сущность предметов, выделить его внутренние связи, отношения. Эмоциональные переживания при этом приобретают устойчивый характер и постепенно перерастают в эмоционально-познавательное отношение. В дальнейшем интерес к отдельным объектам

трансформируется в интерес к их совокупности, общности и превращается в интерес к самому процессу познания, как желание узнать как можно больше об окружающем мире и о самом себе.

Самые первые познавательные интересы ребенка связаны с игрой и практической деятельностью. Чаще всего в этих случаях познавательный интерес, являясь побудительной силой познания, как таковой не осознается. Ребенок играет, действует, живет не ради того, чтобы узнать, а ради самой игры, практической деятельности и т.д. Постепенно в условиях обучения начинают формироваться интересы. К концу дошкольного возраста они приобретают осознанный характер, познавательный интерес становится мотивом их познавательной, а затем и учебной деятельности. Основными педагогическими условиями формирования познавательных интересов служат:

- организация разнообразной деятельности (продуктивной, игровой, учебной, общения);

- расширение и углубление знаний;

- успешное овладение детьми общими и специальными навыками познавательной деятельности (по мере овладения детьми теми или иными познавательными действиями, на уровне их словесного выражения, интерес с материализованных действий переключается на сами знания);

- включение детей в активный поиск знаний (элементарный самостоятельный поиск ответа на поставленные вопросы приводит к познавательной активности);

- формирование основ культуры умственного труда.

Познавательное развитие выражается в овладении сенсорной культурой, становлении целостной картины мира, расширении кругозора детей, формировании элементарных математических представлений. Его содержание в дошкольном возрасте составляет часть социально-исторического опыта, включающую сферы окружающей действительности, которые могут быть освоены ребенком в период дошкольного детства посредством разных видов деятельности. Познание ребенком окружающего мира осуществляется в процессе приобщения к тем объектам, предметам и явлениям, которые доступны в соответствии с возможностями его возрастного и индивидуального психического развития.

Содержание познавательного развития представляет собой совокупность знаний, интересов, потребностей, познавательных способностей, которыми ребенок овладевает в организованном педагогическом процессе, и определяется для каждой возрастной группы по разным образовательным областям. В обобщенном виде оно представлено в ФГОС ДО.

Достаточный уровень сформированности познавательной деятельности в совокупности обозначенных компонентов в разные возрастные периоды – важнейшее условие своевременного и

качественного познавательно-речевого развития детей дошкольного возраста.

Эффективные средства познавательного развития – различные виды деятельности, доведенные до уровня самостоятельности: речевая, коммуникативная, игровая, двигательная, трудовая, художественно-эстетическая (изобразительная, музыкальная, театрализованная), конструктивная, экспериментальная, общение).

В процессе речевой деятельности у детей формируются основные понятия, раскрывающие сущностные характеристики познаваемых явлений, транслируются имеющиеся знания в ходе речевых коммуникаций, диалогового общения. Особое значение в решении задач познавательного развития имеет игровая деятельность, в которой отражается полученная ребенком в процессе познания информация (о природе, социальных отношениях, рукотворном мире и т.д.). В ходе проведения разных видов игр (творческих и игр с правилами) полученные детьми знания обобщаются, систематизируются, группируются, классифицируются. Совпадение игрового и познавательного интереса способствует активизации познавательной потребности, формированию познавательного отношения к миру.

Особое значение в познавательном развитии детей дошкольного возраста имеют продуктивные виды деятельности (трудовая, изобразительная, конструктивная), поскольку они позволяют ребенку конкретизировать полученную информацию, требуют самостоятельного использования различных способов познавательной деятельности, способствуют формированию культуры умственного труда (поставить и решить практическую задачу, определить эффективность используемых способов и др.). Исследования последних лет убедительно доказывают воспитательные возможности экспериментальной деятельности, поскольку именно в ней происходит наиболее эффективное решение задач по актуализации познавательного интереса, становление субъектной позиции ребенка в процессе познания (Н.Н. Подьяков). Экспериментируя с предметами окружающего мира, объектами природы, дети переходят из области «неясных» в область «ясных» знаний, опытным путем добывают информацию, самостоятельно формулируют выводы, строят умозаключения. Различные виды художественно-творческой деятельности придают эмоциональную окраску приобретенным знаниям, стимулируют выражение позитивных эмоций в процессе познания и преобразования окружающей действительности, способствуют формированию устойчивого интереса к различным предметам и явлениям.

Целенаправленное решение задач познавательного развития осуществляется посредством реализации его содержания различными методами, то есть способами, представляющими совокупность действий.

Особенности познавательного развития детей дошкольного возраста позволяют конкретизировать его специфические методы:

- методы неожиданных решений, основанные на том, что педагог предлагает новое нестереотипное решение той или иной задачи, которое противоречит имеющемуся опыту детей;

- метод предъявления заданий с неопределенным окончанием, что заставляет детей задавать вопросы, направленные на полученные дополнительной информации;

- метод, стимулирующий проявление творческой самостоятельности составления аналогичных заданий на новом содержании, поиск аналогов в повседневной жизни;

- методы, предложенные Ш.А. Амонашвили – «ошибка учителя», «выполнение задания в темноте», то есть педагог предлагает разные пути достижения цели, а дети обнаруживают это и начинают предлагать свои пути и способы достижения решения задач.

Важную роль играют приемы, которые стимулируют внутренние ресурсы – процессы лежащие в основе познавательной активности. Среди них особое место занимает постоянное обновление содержания, способов, форм самостоятельной работы, вызывающее у детей состояние ожидания от обучения чего-то нового, особенного. Этот прием, действующий как стимул познавательной активности детей, имеет свои модификации. В одних условиях, когда многое уже известно, он выступает в виде отстранения, раскрытия известного ранее под новым углом зрения, решение аналогичной задачи новыми средствами, не одним, а разными способами, что заставляет пересматривать прежние пути, искать иные, более экономные, рациональные. В других условиях новое выступает в виде проблемных ситуаций, которые опять ставят детей перед неожиданным решением, противоречиями, обостряющими деятельности ума, воображения, память.

В качестве одного из наиболее эффективных методов познавательного развития детей дошкольного возраста рассматривается наблюдение как способ организации целенаправленного, планомерного восприятия детьми явлений, процессов, предметов окружающего мира.

А.К. Матвеева, С.Н. Николаева определяют несколько видов наблюдений, дифференцированных по разным основаниям:

- по решаемым задачам (воссоздающее наблюдение, распознающее наблюдение, наблюдение за развитием предметов и явлений);

- по форме организации (наблюдение на занятии, которое организуется с целью специального ознакомления с каким-нибудь предметом; поэтапное циклическое наблюдение, которое организуется при необходимости длительного ознакомления детей с объектом; эпизодическое наблюдение, которое может быть организовано в разных режимных процессах).

Гуманизация педагогического процесса охватывает все его звенья, в том числе обучение детей дошкольного возраста. Дошкольный возраст характеризуется как период становления ребенка как субъекта познания и деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.В. Эльконин, А.В. Запорожец). Если игра является деятельностью, внутри которой дети усваивают мораль, мотивы, нормы отношений между людьми, то учебная деятельность способствует усвоению общественно выработанных способов действий с предметами и эталонами. На этой основе формируются интеллектуально-познавательные силы ребенка.

Познавательное развитие обеспечивается только систематическим и целенаправленным обучением, носящим развивающий характер. Как было отмечено обучение есть процесс взаимодействия педагога с детьми, направленный на усвоение познавательной информации различного уровня, формирование умственных сил и способностей, выработку положительного отношения к процессу познания. Развивающее обучение ориентируется на потенциальные возможности ребенка и на их реализацию. Ребенок рассматривается как субъект обучения, имеющий определенный уровень личного (эмпирического) опыта, желания, интереса, потребности.

В работах современных исследователей (Т.А. Куликова, Н.Я. Михайленко) раскрывается когнитивная (познавательная) модель развития дошкольников. Внимание педагогов направлено на создание условий, способствующих овладению детьми средствами и способами познания и описания окружающей действительности. Базисными средствами познания называются сенсорные эталоны, эталоны разных мер, нравственно-этические эталоны, модели, речь и др. В соответствии с этим способы познания включают наблюдение, обследование объектов, сравнение, сопоставление, классификацию и сериацию, умозаключение, рассматривание, моделирование.

В современных исследованиях основным принципом организации познавательной деятельности провозглашается интеграция (Л.М. Кларина, Ю.Н. Рюмина). Суть интеграции заключается во взаимосвязи фундаментальных и прикладных целей познавательного развития; в сочетании личного (житейского) и теоретического опыта (как присвоение социокультурного наследия); в проектировании образовательных тем, являющихся стержнем для создания детско-взрослого сообщества; в рассматривании разнообразных аспектов каждой из четырех сфер деятельности (естественно-научной, эстетической, социальной, логико-математической).

Н.А. Короткова [9] предлагает авторский подход в организации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Она выступает против функционального подхода в познавательно-интеллектуальной деятельности, когда через использование парциальных программ у ребенка развивают отдельные познавательные функции

(память, внимание, логическое мышление). По мнению исследователя, формирование ребенка как субъекта познания лучше протекает в партнерской деятельности взрослого с детьми. Занятия познавательного цикла целесообразно проводить один раз в неделю. Типами исследования, служащими посредниками между интересами педагога и детей, выступают опыты, экспериментирование, путешествия и др.

В работе Е. Евдокимовой [6] отмечается важность поисковой, исследовательской деятельности. Использование технологии проектирования как одной из форм поисковой деятельности позволяет, по мнению автора, эффективно решать задачи развития творческих способностей. Поисковая деятельность – это активное поведение, развитие мысли, фантазии, творчества в условиях неопределенности. Суть творческого проекта заключается в свободе его участников в выражении субъективного мнения, в выборе как содержания деятельности, так и средств решения проблемы. Проектная деятельность дошкольников развивается поэтапно (подражательно-исполнительский, развивающий и творческий уровни) при непосредственном участии и поддержке взрослого. Задача педагога – сформировать у ребенка потребность в саморазвитии, личностные качества, позволяющие ощущать себя членом общества.

В процессе организованной образовательной деятельности воспитатели способствуют овладению детьми предпосылками учебной деятельности: принятие и понимание учебной задачи, умение действовать в дидактически заданном направлении, самоконтроль и самопроверка.

В ходе образовательного процесса педагог может использовать различные звенья для формирования у детей умений принимать и ставить учебно-познавательные задачи, слушать и слышать, смотреть и видеть, следовать указаниям. Кроме того, внимание воспитателя направлено на обучение дошкольников планировать свою работу, выбирать необходимые пути и средства решения учебной задачи, контролировать ход деятельности и оценивать ее результаты.

В современный период для формирования предпосылок учебной деятельности дошкольников Т.М. Бабунова [3] предлагает учитывать следующие педагогические условия:

- применение различных видов мотивации (игровой, практической, познавательной, учебной, личностной, сравнительной и т.п.);
- использование игровых тренингов для развития произвольности поведения, игры и этюды для психомышечной тренировки и для обучения детей приемам саморасслабления;
- расширение видов оценки результатов детской деятельности (оценка педагогом, оценка детьми, самооценка, игровая форма оценки, взаимооценка и т.п.);
- внесение многообразных методов обучения (проблемные вопросы, моделирование, экспериментирование и т.п.);

– использование различных средств умственного воспитания и обучения (активная деятельность ребенка, развивающие игры, конструирование, изобразительная, театрализованная деятельность, практическая деятельность, компьютер);

– наличие развивающей деятельности педагога.

В исследовании М.Н. Силаевой, И.Т. Мышьяковой особый акцент сделан на использовании проблемного обучения для формирования самостоятельности. Традиционный – информационный – метод обучения, который еще преобладает в отечественной образовательной системе, не стимулирует в достаточной мере развитие познавательных процессов и способностей. Такое обучение обращено лишь на достижение ближайших результатов – на усвоение совокупности конкретных знаний, умений, навыков, на количественное приращение, на тренаж наличных способов деятельности.

В современных условиях быстро меняющейся жизни от человека требуется не только владение знаниями, но и, в первую очередь, умение добывать эти знания самому и оперировать ими. В связи с этим сегодня перспективным становится использование проблемного обучения, при котором развиваются самостоятельность мышления, познавательные умения и способности ребенка.

Использование проблемного обучения в дошкольном возрасте имеет ярко выраженную специфику. Наиболее сложный вопрос – это вопрос о положительной мотивации деятельности. Многие исследователи отмечают, что проблемная задача только тогда породит в сознании ребенка проблемную ситуацию, когда она субъективно значима для него, то есть у ребенка есть потребность в ее решении. Именно дополнительные стимулы в дошкольном возрасте необходимы.

Анализ литературы по данной проблеме позволил выделить источники положительной мотивации деятельности дошкольников: внешние стимулы (новизна, красота, необычность объекта); тайна, сюрприз; мотив помощи; познавательный мотив (почему так?); ситуация выбора; биологические и социальные потребности (потребность в еде, общении); утилитарный мотив (мне это нужно).

Экспериментальная деятельность позволила выделить несколько блоков заданий, позволяющих оценить способность и способы самостоятельного решения проблем детьми.

1-й блок – использование утилитарного мотива: очень хочется попить лимонада, но мойка с чашками закрыта, а пить хочется. Налицо противоречие: хочу пить, а пить не из чего. Чтобы решить это противоречие, детям необходимо найти такой объект, который помог бы в решении проблемы.

2-й блок – использовался мотив помощи, а также внешние стимулы. Детям предлагается задание: изобразить без слов какой-либо предмет так, чтобы окружающие догадались о том, что показывает ребенок. Игры

такого типа можно охарактеризовать как подводящие к решению проблемных задач. Вместе с тем, такие игры и сами включают элемент проблемности и в то же время способствуют снятию стереотипов мышления и позволяют сделать поиск решения проблем более вариативным и результативным.

В 3-м блоке дети непосредственно упражнялись в решении проблемных задач. Необходимо отметить, что чаще всего проблемные задачи не представляли для дошкольников особой сложности. Ребенок, как правило, придумывал разнообразные варианты решения проблемы, не принимая во внимание реальность их осуществления. Задача воспитателя состояла в том, чтобы ненавязчиво подвести детей к поиску более оптимальных решений.

Так, в ситуации «Как помочь Незнайке?» были предложены детьми следующие варианты: пусть в руках несет столько, сколько уместиться; нужно положить в карманы и нести и пр. Такие предложения воспитатель поддерживал как возможные, но при этом подчеркивал негативные стороны: в руках много не унести, в карманах шишки и ветки могут сломаться. Это стимулировало поиск новых решений. Дети посоветовали Незнайке использовать его знаменитую шляпу, сплести корзинку. В таких игровых заданиях не может быть единственного верного ответа, и это представляет особую ценность: каждый ребенок, предложивший решение проблемы, по-своему прав. Вместе с тем, воспитатель подводит дошкольников к выбору наиболее оптимального для данной ситуации варианта решения проблемы.

Использование проблемных задач положительно сказывается на активизации ребенка. Если на первых порах дети выжидающе смотрят на взрослого, высказываются нерешительно, то при повторном использовании заданий проблемного характера картина начинает меняться. Практически каждый ребенок имеет версию решения проблемы и хочет донести ее до окружающих. Характерно, что дети при таком обучении более внимательно начинают выслушивать друг друга, ответы становятся более оригинальными. Таким образом, можно утверждать, что использование проблемного обучения положительно влияет на развитие творческого преобразующего мышления у старших дошкольников, что позволяет детям проявлять активность и самостоятельность при решении проблемных и житейских задач.

Авторы современных концепций личностно-ориентированного обучения выделяют механизм его осуществления: признание и стимулирование субъектности ребенка, диалогизация, дифференциация и индивидуализация обучения, организация педагогической поддержки. Модель такого обучения строится на определенных стратегических принципах: синтез интеллекта, аффекта и действий; приоритетность старта (каждый ребенок имеет возможность изначально избирать те виды деятельности, которые для него наиболее ценны).

Смысл психолого-педагогической стратегии обсуждаемой модели заключается в поиске условий, в которых дошкольник способен выступать как субъект самоценных форм активности, будь то устремленность к познанию, действию или эмоциональному освоению мира. Идея метода состоит в том, что ребенок, общаясь с педагогом и следуя его требованиям, имеет шанс совершать открытия, выходящие за пределы известных ожиданий и требований взрослого. Главная позиция педагога – это позиция поддержки детей в их открытиях.

На дошкольной ступени модификаций технологии деятельностного метода в программе Л.Г. Петерсон и др. «Мир открытий» является технология «Ситуация», которая обеспечивает приобретение дошкольниками первичного опыта выполнения универсальных учебных действий в соответствии с их возрастными особенностями и возможностями.

Суть формирования новых надпредметных результатов образования на всех ступенях заключается в том, что педагог не просто объясняет новое знание, а создает ситуацию, когда дети сами «откроют» его для себя. Таким образом, он перестает выполнять просто информационные функции, а становится организатором, помощником и консультантом в самостоятельной познавательной деятельности детей. Данная технология включает следующие компоненты:

1. Введение в ситуацию.
2. Актуализация.
3. Затруднение в ситуации.
4. «Открытие» детьми нового знания (способа действий).
5. Включение нового знания (способа действия) в систему знаний ребенка.
6. Осмысление.

Технология «Ситуация» – инструмент, позволяющий системно и целостно формировать у дошкольников первичный опыт выполнения всего комплекса универсальных учебных действий, сохраняя при этом своеобразие ДООУ как образовательного учреждения, приоритетом которого выступает игровая деятельность.

Современные инновационные подходы к дошкольному обучению, которые оппонируют сложившейся учебно-дисциплинарной модели обучения, разнообразны, но все они осуществляются в русле принципа природосообразности: обучение должно проводиться в «зоне ближайшего развития» ребенка, опережая развитие, но не выходя за пределы «сензитивных периодов» (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов).

На данной основе меняется определение места и времени обучения в педагогическом процессе. Раньше это были обязательные занятия в строго отведенном режиме времени. Сейчас учитываются особенности учебно-познавательной деятельности дошкольника, которая не ограничивается рамками строгого регламента. В качестве формы

обучения наряду с регламентированной рассматривается самостоятельная (нерегламентированная взрослым) деятельность детей, опосредованная специально организованной средой. В связи с этим, во-первых, активно используется понятие «обучающее воспитание», во-вторых, исследуются возможности разных типов и форм обучения (Т.А. Куликова, И.В. Маврина).

В последние годы активно изучаются различные варианты построения дошкольного обучения. Это связано с тем, что на смену утилитарной системы дошкольного воспитания пришло разнообразие типов и видов учреждений, которые дают свободу выбора программы, стала развиваться сеть дополнительных услуг населению. При всем разнообразии и вариативности предлагаемой этими программами содержания обучения они центрированы на ребенка, открывают простор для приобщения его к миру человеческой культуры, позволяют индивидуализировать обучение.

Однако для личностно-ориентированного обучения важна та вариативность процесса обучения, которая, с одной стороны, учитывает уровень и тенденции развития ребенка, а с другой – позволяет ему самому проявлять самостоятельность в выборе задания, способов его выполнения, партнеров по деятельности. Т.И. Ерофеева считает целесообразным каждое занятие соотносить с комплексом особенностей ребенка, превращать его в «индивидуально-дозированное» по содержанию и построению. Для этого предлагаются разные формы, методы, средства проведения занятий, варианты способов взаимодействия в системах «педагог – дети», «педагог – ребенок», «ребенок – ребенок».

В культурологической концепции Р.М. Чумичевой вариативность обучения осуществляется за счет создания насыщенных, эмоционально-личностных и пространственно-предметных условий, побуждающих ребенка самостоятельно избирать деятельность, организовывать вокруг себя предметное пространство.

Наиболее отчетливо вариативность обучения содержится в модели А.Н. Давидчук. Автор называет свою модель индивидуально-ориентированным обучением. Его суть заключается в том, что развитие индивидуальности ребенка осуществляется в условиях такого построения занятий, когда он может свободно выбирать задание, материалы. Своеобразная форма организации детей в процессе обучения позволяет педагогу по-разному строить взаимодействия с детьми, а также детей между собой.

Таким образом, в современной науке сложились основанные на субъектно-субъектном взаимодействии педагога и ребенка концепции личностно-ориентированного обучения, анализ которых позволяет определить личностно-ориентированный подход к обучению как организацию образовательного процесса, предполагающую центрированность на личность ребенка. Такое обучение, отвергая

рецептурную педагогику, предъявляет особые требования к креативности педагога, который должен творчески взаимодействовать с ребенком, используя особые индивидуализированные формы, методы и средства обучения.

Вопросы и задания к главе 2

1. Как решалась проблема сущности познания в философском учении Платона? Что познает человек, с его точки зрения, и каков в итоге результат познания?

2. В чем оригинальность и новизна постановки гносеологических проблем в учении И. Канта?

3. Каково место познания среди других форм человеческой жизненной активности? Для чего необходимо человеку познание?

4. Спроектируйте форму познавательного развития детей дошкольного возраста с учетом особенностей познавательной деятельности.

5. Охарактеризуйте принципы познавательного развития детей дошкольного возраста.

6. Опишите позиции ученых в отношении познавательного развития детей дошкольного возраста.

Список литературы к главе 2

1. Алексеев, П.В. Философия: учебник для вузов / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – 2-е, перераб. и доп. – М.: Проспект, 1997.

2. Арапова-Пискарева, Н.А. Формирование элементарных математических представлений в детском саду. Программа и методические рекомендации. Для занятий с детьми 2—7 лет / Н.А. Арапова-Пискарева. — М.: Мозаика-Синтез, 2009.

3. Бабунова, Т.М. Дошкольная педагогика: учебное пособие.0 Москва: Творческий центр Сфера, 2007. – 207 с.

4. Болотина, Л.Р. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Л.Р. Болотина, С.П. Баранов, Т.С. Комарова. – М.: Академический Проект; Культура, 2005.

5. Губанова, Н.Ф. Развитие игровой деятельности. Система работы в первой младшей группе детского сада / Н.Ф. Губанова. — М.: Мозаика-Синтез, 2008.

6. Евдокимова, Е.Ю. Технология проектирования в ДОО / Е.Ю. Евдокимова. – М.: Сфера, 2019. – 112 с.

7. Картушина, М.Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 2-3 лет / М.Ю. Картушина. – М.: Сфера, 2010.

8. Канке, В.А. Философия. Исторический и систематич. курс: учебн. для вузов / В.А.Канке. – М.: Логос, 1996.
9. Короткова, Н.А. Познавательльно-исследовательская деятельность старших дошкольников / Н.А. Короткова // Ребенок в детском саду. – 2013. – № 3. – С. 4-5.
10. Никифоров, А.Л. Философия науки: история и методология: учеб. пособие / А.Л. Никифоров. – М., 1998.
11. Немов, Р.С. Психология: Словарь-справочник: в 2 ч. / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
12. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – М: Изд.-во В.М. Скакун, 1998.
13. Основы современной философии: учебник для вузов /под ред. М.Н.Росенко [и др.] – СПб.: Лань, 2002.
14. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Восток, 2003.
15. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
16. Современная философия: словарь и хрестоматия / под ред. В.П. Кохановского. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996.
17. Спиркин, А.Г. Философия: учебник / А.Г.Спиркин. – М.: Гардарики, 2000.
18. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Книга для воспитателя-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2005.
19. Философия: учебник /под ред. В.Д. Губина, Т.Ю. Сидориной, В.П. Филатова. – М.: Русское слово, 1997.
20. Философия: учебник /под ред. Э.Ф. Караваева, Ю.М. Шилкова. – М.: Юрайт-Издат, 2004.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ»

3.1. Формирование познавательных интересов детей дошкольного возраста

Развитие познавательных интересов дошкольников является одной из актуальных проблем современного образовательного процесса, призванной воспитать личность, способную к саморазвитию и самосовершенствованию. Развитие познавательной активности у детей дошкольного возраста особенно актуальна на современном этапе, так как она развивает детскую любознательность, пытливость ума и формирует на их основе устойчивые познавательные интересы. Как известно, знания, полученные без интереса, не становятся полезными. Познавательный интерес – это познавательная направленность, связанная с положительным, эмоциональным отношением к изучаемому предмету, с радостью познания, с преодолением трудностей, с созданием успеха, с самовыражением и утверждением развивающей личности.

Дошкольный возраст – благоприятный период развития познавательных процессов. Развитию познавательной сферы детей способствует постановка развивающей познавательной деятельности дошкольников. У ребенка накапливается жизненный опыт, происходит познание окружающей действительности, усвоение знаний, вырабатываются умения, навыки, развиваются познавательные процессы. Познавательная деятельность дошкольника характеризуется активной преобразующей позицией ребенка как субъекта этой деятельности. Неотъемлемой частью познавательной деятельности дошкольников является познавательный интерес. Такой интерес направлен на материал, связанный с положительными впечатлениями, и порождает активность детей. Полноценное познавательное развитие дошкольника основывается на организации самостоятельной или совместной деятельности ребенка.

Психолого-педагогические исследования (Л.А. Венгер, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Т.А. Куликовой, Г.И. Щукина) показывают, что в дошкольном возрасте познавательный интерес проявляется как стремление ребенка проникать во все многообразие окружающего мира, отражать в сознании причинно-следственные связи и отношения, закономерности.

Понимание интереса как сложного психического образования в работах ученых представлено в зависимости от того, какой из составляющих компонентов выделяется как основополагающий. В этой связи можно выделить три направления в понимании интереса вообще.

Первое из них можно охарактеризовать как интеллектуальное. Согласно этому направлению всякий интерес связан с познанием

окружающей действительности, то есть с интеллектуальной деятельностью человека. Интерес вызывает у индивида то, что подлежит познанию, отсюда следует, что психологическую основу интереса составляет интеллектуальная сторона психики. На это указывают А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн.

Второе направление – эмоциональное. Интерес у человека вызывает то, что особо привлекает к себе и вызывает положительные эмоции. Это составляет эмоциональную характеристику отношения человека к предмету. И обратное, то, что вызывает отрицательное отношение у человека, не вызывает к нему интереса. В таком контексте рассматривают интерес А.Г. Ковалев и Н.Е. Веракса. Данный подход представляет для нас интерес с позиции особенностей дошкольного возраста. Дети дошкольного возраста эмоциональны. Мир они первоначально чувствуют, а потом уже осознают, поэтому основой развития познавательного интереса детей дошкольного возраста является именно эмоциональная сфера.

Представителем третьего направления, трактующих интерес с позиции волевой активности личности выступает Б.Г. Ананьев. По его мнению, интерес служит стимулом активности, он не пассивен и выражается в стремлении человека к интересующему его предмету. Познавательный процесс, который происходит под влиянием интереса от начального этапа (постановки цели, познавательной задачи) до завершения необходимым результатом, представляет собой своеобразное шаговое движение, сопровождаемое волевой направленностью, преодолением малых и больших трудностей и препятствий.

Исследователи Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн считают, что развитие познавательного интереса происходит в деятельности, где прослеживается генетическая линия его развития: любопытство, любознательность, познавательный интерес.

Анализ этапов интереса позволяет проследить динамику его становления, а также необходим для определения основных тенденций и разработки механизма развития у детей старшего дошкольного возраста познавательного интереса.

Познавательный интерес при правильной педагогической организации деятельности детей старшего дошкольного возраста и систематической, целенаправленной воспитательной деятельности может и должен стать устойчивой чертой личности школьника и оказывать сильное влияние на его развитие.

Отличительная черта познавательного интереса есть его способность обогащать и активизировать процесс не только познавательной, однако и любой человеческой деятельности, так как познавательное начало есть в каждой из них. В труде человек, используя предметы, материалы, инструменты, способы, нуждается в познании их свойств, в изучении научных основ нового создания, в осмыслении

рационализаторских процессов, в понимании технологии того или другого действия. Любой образ человеческой деятельности включает в себя познавательное начало, поисковые творческие процессы, способствующие отображению действительности. Всякую деятельность человек, одухотворенный познавательным интересом, совершает с большим пристрастием, более продуктивно. Результатом познавательной деятельности независимо от того, в какой форме познания она осуществилась, выступают знания. Дети в этом возрасте уже способны систематизировать и группировать объекты живой и неживой природы как по внешним признакам, так и по признакам среды обитания. Изменения объектов, переход вещества из одного состояния в другое (снега и льда в воду; воды в лед), такие явления природы, как снегопад, метель, гроза, град, иней, туман, вызывают у детей этого возраста особый интерес. Дети постепенно начинают понимать, что состояние, развитие и изменения в живой и неживой природе во многом зависят от отношения к ним человека.

Вопросы ребенка обнаруживают пытливым ум, наблюдательность, уверенность во взрослом как источнике интересных новых сведений (знаний), объяснений. Старший дошкольник "выверяет" свои знания об окружающем, свое отношение по взрослому, который является для него подлинной мерой всех вещей.

Систематизация психолого-педагогических исследований проблемы позволила выделить стадии развития познавательных интересов: любопытство; любознательность; познавательный интерес; теоретический интерес. В настоящее время на смену занятиям пришла непосредственная образовательная деятельность, в рамках которой расширяется и усложняется содержание обучения, осуществляется поиск форм интеграции разных видов деятельности, способов привнесения игры в процесс обучения, поиск новых (нетрадиционных) форм организации детей. Все чаще можно наблюдать переход от фронтальных занятий со всей группой детей к занятиям с подгруппами, малыми группами. Данная тенденция обеспечивает качество обучения: индивидуальный подход к детям, учет особенностей их продвижения в усвоении знаний и практических навыков. Просматривается еще одна важная тенденция – построение систем занятий в каждой области, с которой знакомят дошкольников. Цепочка постепенно усложняющихся занятий, органически связанных с мероприятиями повседневной жизни, – это оптимальный путь, обеспечивающий необходимое интеллектуальное и личностное развитие дошкольников.

Ориентировка в окружающей действительности – это самый начальный этап познавательной деятельности ребенка, и это обусловлено не только первичной потребностью, которая имеет место и у животного, действующего на основе инстинкта самосохранения. Это уже начальная форма духовной потребности человека. Затем под влиянием общения со

взрослым, усложняющейся деятельности, расширяющих опыт ребенка, из многообразия предметов и явлений окружающего мира ребенком постепенно избирательно выделяются лишь некоторые, к которым привлечено его внимание, эмоции, то есть любопытство.

Любопытство – элементарная стадия избирательного отношения, которая обусловлена чисто внешними, часто неожиданными обстоятельствами, привлекающими внимание. Как утверждает Б.Г.Ананьев, с устранением этих внешних признаков исчезает и избирательная направленность внимания. На стадии любопытства ребенок активизирует эмоциональную реакцию на новизну, сопровождающуюся ориентировочными реакциями, что объясняет постоянное любопытство ребенка к окружающему миру. На этом уровне развития познавательного интереса у ребенка еще не прослеживается стремление к познанию сущности, он довольствуется лишь занимательностью того или иного предмета, той или иной ситуации, тем не менее фактор занимательности может служить основой для становления познавательного интереса. Здесь важна роль взрослого, чтобы не дать угаснуть возникшему любопытству, нужно поддерживать его, развивать, превращать в потребность в познании.

Любопытство (элементарное проявление познавательной активности) обнаруживает в ребенке познавательные потребности, в которых скрыты зачатки любознательности.

По словам А.Н. Леонтьева любознательность есть не что иное как ценное состояние личности, характеризующееся стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. На этой стадии развития интереса детям свойственны достаточно сильные эмоции удивления, радости познания, удовлетворенностью деятельностью. Это особая форма познавательной активности, недифференцированная направленность ребенка на познание окружающих предметов, явлений, на овладение действительностью. В этой общей эмоционально окрашенной направленности детей на познание широкого круга явлений заключается сущность любознательности. Как отмечает Н.Г. Морозова, любознательность не активизирована на отдельном предмете или деятельности. Поэтому любознательный ребенок интересуется всем окружающим, но поверхностно. Тем не менее, становясь устойчивой чертой характера, любознательность имеет огромную ценность в развитии личности. По мнению Г.И. Щукиной [21], «любознательные люди не равнодушны к миру, они всегда находятся в поиске.

Познавательный интерес – это стремление к знанию, которое соединяется с радостью познания и побуждает человека как можно больше узнать нового, выяснить непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, в желании проникнуть в сущность, найти имеющиеся между ними связи и отношения.

Познавательные интересы на пути своего развития характеризуются познавательной активностью, избирательной направленностью, стремлением самостоятельно решать проблемные вопросы, познавательные задачи, устанавливая причинно-следственные связи. Они включают в себя интеллектуальную активность в сочетании с эмоциональным отношением и волевым усилием.

В педагогической практике познавательный интерес рассматривается как внешний стимул процессов воспитания и обучения, как средство активизации познавательной деятельности ребенка, как эффективный инструмент педагога, позволяющий ему сделать процесс обучения привлекательным. Он позволяет выделить в обучении именно те аспекты, которые смогут привлечь к себе непроизвольное внимание детей, активизируют мышление, обеспечивают легкость и прочность усвоения.

Для развития познавательных интересов необходимо целенаправленное наблюдение педагогов за деятельностью детей:

- имеется ли у ребенка интерес к процессу познания окружающей действительности;

- к чему именно в этом процессе имеется наибольший интерес;

- что именно интересует ребенка в нем:

- 1) методы открытия новых знаний; 2) методы решения задач;
- 3) внешние результаты оценки, престиж и т.д.

А.Г. Щукиной условно определены этапы развития познавательных интересов в старшем дошкольном возрасте [21]:

1. Любопытство – проявление первоначальной познавательной потребности, элементарная стадия избирательного отношения, охарактеризованная внешними обстоятельствами, естественная реакция ребенка на все неожиданное, интригующее, привлекающее внимание – неустойчивый ситуативный интерес.

2. Любознательность – более высокая стадия интереса, ценное состояние личности, характеризуется стремлением ребенка проникнуть за пределы увиденного, выраженностью эмоций, удивления, радости познания, удовлетворенности деятельностью.

3. Устойчивый (познавательный) интерес – характеризуется познавательной активностью, избирательной направленностью сторон развития ребенка, ценной мотивацией (главное место занимают познавательные мотивы), дошкольник понимает структуру, логику курса, используемые в нем методы поиска и доказательства новых знаний, в образовательном процессе его захватывает сам процесс, а самостоятельное решение проблем, поиск нестандартных задач доставляет удовольствие.

4. Теоретический интерес – ребенок стремится познать сложные теоретические вопросы и проблемы конкретной науки, использовать имеющиеся знания как инструмент познания.

Указанные стадии не изолированы друг от друга и в реальном образовательном процессе встречаются во взаимосвязи, в комплексе.

Исходя из этого, Ю.К. Бабанский рекомендует следующие условия для развития познавательного интереса у дошкольников

- актуальность и новизна содержания обучения;
- раскрытие значимости знаний;
- наглядность;
- занимательность;
- эмоциональность;
- использование сравнения и аналогии;
- эффект парадоксальности, удивления;
- использование произведений искусства и литературы;
- учебные дискуссии;
- познавательные игры;
- применение компьютеров.

Анализ всех определений сущности познавательного интереса как психологического образования, имеющего мотивационное значение, показывает, что неизменными являются следующие обстоятельства:

- 1) наличие в них потребности;
- 2) эмоциональное переживание этой потребности.

Как показали исследования А.П. Архиповой, Н.А. Беляевой, Л.И.

Божович, подлинный познавательный интерес является основой для мотивации к учебной деятельности по той причине, что:

- интерес способствует формированию глубоких и прочных знаний;
- развивает и повышает качество мыслительной деятельности, активность в учении, благоприятствует формированию способностей;
- создает более благоприятный эмоциональный фон для протекания всех психических процессов.

На основании теоретического анализа психолого-педагогических исследований по проблеме познавательного интереса можно сделать следующие выводы: познавательный интерес имеет множество трактовок, его рассматривают с разных точек зрения; имеет сложную структуру, которая включает интеллектуальный, эмоциональный и волевой компоненты; развивается по следующим стадиям: любопытство, любознательность, познавательный и теоретический интерес; определяется такими особенностями, как предметная направленность, действенность, широта, глубина и устойчивость; для развития интереса необходимо создавать определенные условия.

3.2. Формирование целостной картины мира в дошкольном возрасте

В учении К.Д. Ушинского целостная картина мира – это модель мира, которая хранится в духовной памяти народа, его сознании и культуре, как системное представление о пространственно-временном существовании мира, бесконечности Вселенной и месте и назначении человека в нем, это живая динамичная, открытая развивающаяся система философско-религиозных, научных, художественно-эстетических образов.

Сегодня понятие «картина мира» трактуется через призму различных концепций и подходов во многих областях знания: философии, психологии, педагогике, культурологии и т.д.

В рамках различных научных направлений изучают картину мира, образ мира, модель мира и другие феномены.

Так, образ мира как психологическая категория подробно описан в работах о сознании А.Н. Леонтьева, С.Д. Смирнова и др. В философии и истории термин «модель мира» раскрыт в работах о познании В.С. Степиным, М. Хайдеггером и др. В культурологии и истории культуры термин «образ мира» описан Д.С. Лихачевым, Ю.М. Лотманом и др.

Современная гуманистическая модель образования в качестве своей центральной цели определяет развитие сущностных сил личности и основным средством ее достижения, определяет знания о ценностях общечеловеческой культуры, рассматривая их как условие возвышения человека, его свободы и независимости. Присвоение опыта человеческой культуры позволяет человеку осознать свою значимость, свое место и свою позицию в общей картине мира. Система образования, в которую включен ребенок, начиная с дошкольного детства, предоставляет ему возможность постепенно и непрерывно познавать целостную картину мира с ее многообразными связями. Принцип гуманизации тесным образом связан с гуманным подходом к содержанию образования, обуславливающим отражение в нем системы интегрированных знаний об окружающем мире, совокупности точек зрения человека на мир, универсальных способов познания, условия которых обеспечивают раскрытие богатства как самой личности, так и окружающего мира. Содержание образования, построенное на принципах гуманизации, раскрывает многообразие ценностей, взаимосвязей, закономерностей в конкретной области знаний, тем самым влияет на глубину и широту взаимодействий ребенка с окружающим миром, определяет отношение к нему, изменяет общий подход к рассмотрению и анализу действительности, что придает ему фундаментальности.

Созданные на принципах гуманизации и гуманитаризации современные программы дошкольного и начального образования («Радуга», «Детство», «Развитие», «Золотой Ключик», «Философия для детей»), разработанная под руководством А.А. Марголиса, программы для

начальной школы, созданные Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым), представляют различные пути освоения ребенком системы знаний о мире.

На наш взгляд, категория «картина мира» выступает моделью реального мира и мыслей, которая ставит ребенка в позицию самостоятельной активности в процессе познания. Эта мысль подтверждается точкой зрения Ж.–Ж. Руссо, считавшего, что обучение должно основываться на развитии самостоятельности ребенка, который исследует окружающие его предметы и явления, и утверждавшего, что на ребенка воздействуют три фактора воспитания: природа, люди и общество. Каждый из факторов выполняет свою роль: природа развивает способности и чувства, люди учат, как ими пользоваться, предметы и явления обогащают опыт.

В связи с тем, что содержание образования в настоящее время рассматривается не как цель образовательного процесса, а как средство развития личности, педагогическая наука и практика встали перед необходимостью поиска новых педагогических технологий, которые не позволят построить путь познания ребенком окружающего мира только как накопление, приобретение, расширение знаний о нем, но, прежде всего, будут способствовать развитию интересов к учению, интеллектуальной рефлексии, имитационного и ролевого моделирования, дискуссионной культуры, поисковой деятельности детей и др.

Изменение взглядов на обучение детей в школе влечет за собой необходимость осуществления преобразований и в организации познавательной деятельности в системе дошкольного образования.

Учебно-познавательная деятельность детей дошкольного возраста в целом и содержание обучения в частности стали предметом исследования таких ученых, как Е.А. Бугрименко, Л.А. Венгер, Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко, Л.Е. Журова, Р.И. Говорова, А.В. Запорожец, М.Г. Копытина, Е.Е. и Г.Г. Кравцовы, С.Н. Николаева, В.А. Петровский, Н.Н. Поддьяков, Е.И. Тихеева, А.П. Усова и др. Анализ исследований в области обучения детей позволил выделить три периода, ознаменовавшихся изменениями в построении содержания и методов познавательной деятельности дошкольников: 1950-е гг. – поиск новых принципов построения содержания программы обучения, отражающей систему знаний и умений об окружающем мире; 1970-1980-е гг. – обновление содержания программ, связанных с расширением не только объема знаний о мире, но и с отражением закономерностей и взаимозависимостей между явлениями реального мира; поиск методов активизации познавательной деятельности дошкольников; в 1990-е гг. – появляются альтернативные программы, делающие попытку представить содержание образования как целостную картину мира и место ребенка в нем, принципиально изменяется подход к методам познавательного развития детей от репродуктивных к моделирующим и поисковым, к поиску моделей познавательной

деятельности дошкольника, способствующих формированию основ категориального видения картины мира.

Среди многообразных точек зрения на содержание дошкольного образования и развитие ребенка в процессе познавательной деятельности особый интерес вызывает сегодня точка зрения ученых на познание ребенком картины мира через философские категории (Л.А. Венгер, В.А. Петровский, Н.Н. Поддьяков, Р.М. Чумичева и др.).

В отечественной философии картина мира это способ систематизации современного знания, инструмент изучения истории культур, инструмент моделирования реальности. Во многих работах последних лет, «картина мира» трактуется как результат всестороннего познания действительности, детерминированной уровнем развития культуры, науки, техники и искусства.

Таким образом, понятие «картина мира» выступает как универсальная категория. Оно выражает то представление о мире, которое складывается в сознании людей на основе всех достигнутых знаний, на всех уровнях и во всех формах освоения мира на протяжении всех этапов развития человечества.

«В ходе знакомства со всем окружающим, – считает Д.Б. Эльконин – даже в условиях стихийно складывающегося воспитания в семье, в дошкольном возрасте возникает – первый абрис мировоззрения – дифференциация природных и общественных явлений, живой и мертвой природы, растительного и животного мира; появляются первые общие представления, создающие основу для последующего формирования в школе научных понятий».

Большинство ученых придерживаются мнения о возможности усвоения некоторого теоретического знания детьми уже в дошкольном детстве. Исключение составляют взгляды Меймана, Пиаже, Сантросяна, которые полностью отказывают дошкольниками в возможности мыслить на понятийном уровне.

В психологии совокупность субъективных представлений об окружающей действительности обозначается такими понятиями как «картина мира», «образ мира», «теория мира», «модель универсума», «когнитивная карта» (А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов, А.П. Стеценко, В.В. Петухов и др.). Наиболее разработанным из них является понятие «образ мира», выдвинутое А.Н. Леонтьевым как одно из центральных в системе психологического знания.

Раскрывая значение «образа мира», А.Н. Леонтьев обращается к понятию «квазиизмерение», связанному со «смысловым полем» и «системой значений». Психологическая интерпретация этого понятия осуществляется в рамках психологии образа, что подчеркивает субъективную сторону восприятия действительности.

Среди факторов, определяющих формирование целостной картины мира ребенка, ведущую роль играет систематическая образовательно-

воспитательная деятельность, которая придает данному процессу осознанность, делает его целенаправленным.

В целом в педагогической науке имеется достаточное количество подтверждений тезиса о необходимости формирования картины мира у детей в образовательном процессе, осуществляемом в рамках дошкольного образовательного учреждения. Наибольшее внимания, если говорить о данной проблеме, заслуживает работа И.Э. Куликовской, посвященная анализу эволюции мировидения детей дошкольного возраста и педагогическому сопровождению этого процесса. Мировидение понимается в данном случае как особый тип сознания, результатом которого является картина мира, включающая систему ценностей, способов мышления, восприятия мира и эмоционально ценностного отношения к нему.

Исследование И.Э. Куликовской базируется на философском принципе единства фило- и онтогенеза, согласно которому в процессе своего индивидуального развития ребенок воспроизводит основные этапы исторического развития культуры. Изучение истории (филогенеза) позволяет осознать логику развития индивида, то есть онтогенеза. Относительно картины мира данный принцип интерпретируется так: в процессе филогенеза первой была мифопоэтическая картина, далее – натурфилософская, универсально-символическая, научная и т.п. Таким образом, картина мира формируется в этой же последовательности. На основе обобщения теоретических исследований автор делает вывод об особенностях картины мира в каждом возрастном периоде: для младшего дошкольного возраста характерна мифопоэтическая картина мира, у средних дошкольников преобладает натурфилософская, старшие дошкольники овладевают еще и научной.

Дошкольный возраст является периодом, когда особенно активно развиваются эмоционально-ценностное восприятие и осмысление предметного мира, овладение способами действий с ними и их творческого преобразования.

Интересным нам представляется исследование О.А. Князевой. Она обосновала и проанализировала процесс формирования представлений детей о своем организме, поскольку это способствует нравственному, физическому, интеллектуальному развитию ребенка, становлению его социально-нравственной позиции, осознанного поведения по сохранению и укреплению собственного здоровья. При этом важными условиями формирования полноценных представлений детей об органах чувств являются наличие интереса к собственному организму, научно обоснованный отбор знаний об органах другого человека, отмечает С.Е. Шукшина. Именно эти представления раскрывают и помогают установить взаимосвязь и взаимозависимость между собственным поведением и здоровьем (жизнью), убеждают в возможности достижения человеком счастливой полноценной жизни с помощью здорового образа жизни;

помогают осознать и установить свою физическую идентичность другому человеку. Поэтому познание себя как физического и социального существа, выстраивание реалистичного представления о своем организме у детей старшего дошкольного возраста способствует формированию адекватного, целостного «образа Я»; является условием развития способности и потребности к само-созиданию, превращает ребенка в субъекта жизнедеятельности; влияет на воспитание ответственности за свою жизнь и жизнь другого человека, на отношение к себе и другим.

Представления дошкольников о семье также занимают в их картине мира важное место. Определению особенностей этих представлений посвящено исследование Н.И. Демидовой. Образ семьи дошкольников, по мнению Н.И. Демидовой, выступает видовым компонентом их картины мира. И в этом случае семья и детский сад имеют специфические возможности в плане формирования у дошкольника содержательного образа семьи.

Для детского сада первоочередными задачами являются обогащение, уточнение, обобщение, корректировка представлений детей о семье, семейном укладе; формирование ценностных ориентаций, организация деятельности детей, которая способствует выражению чувств детей к родителям, другим членам семьи; косвенное влияние на содержание детского образа семьи посредством повышения психолого-педагогической культуры родителей.

3.3. Формирование элементарных математических представлений детей дошкольного возраста

В период дошкольного детства благодаря познавательной активности ребенка происходит зарождение первичного образа мира. Образ мира формируется в процессе развития ребенка. Однако следует помнить, что процесс познания маленького человека отличается от процесса познания взрослого. Взрослые познают мир умом, а маленькие дети – эмоциями. Для взрослых людей информация первична, а отношение вторично. А у детей все наоборот: отношение первично, информация вторична.

В познавательном развитии дошкольника элементарные математические представления занимают значительное место и играют важную роль. Математические представления участвуют в развитии умственных (интеллектуальных) способностей и помогают формированию мыслительных операций. В дошкольной педагогике используются термины «представления» и «понятия», отражающие разную степень постижения сущности и структуры явлений. Они раскрывают качественную характеристику знаний. Кроме того, к качественным характеристикам знаний относятся: гибкость (способность применять имеющиеся знания в новой ситуации, при решении новой

задачи), прочность (проявляется в устойчивой фиксации знания в памяти), обобщенность и конкретность (способность связывать между собой усвоенные знания), системность (способность к иерархии, упорядочиванию знаний). Их количественная характеристика определяется объемом.

Д.А. Белухин, В.Н. Максимова и другие исследователи определяют несколько видов знаний: эмпирические (знания-опыт, которые человек получает практическим путем), теоретические (знания, которые человек получает благодаря мыслительной деятельности), эмоционально-чувственные (знания, отражающие информацию в виде неясных, эмоциональных образов). Знания, умения и навыки составляют содержание различных наук в форме систем представлений и понятий, правил, законов, закономерностей.

Процесс познания ребенком окружающего мира, специфика функционирования его когнитивной (умственной, интеллектуальной) сферы могут быть описаны в виде поступательного процесса:

- на первой ступени – деятельность познавательных процессов, отражающих окружающий мир (ощущение, восприятие, внимание, память, воображение, мышление; речь);
- на второй ступени – структура сформированных представлений об окружающем мире;
- на третьей ступени – качество, форма этой структуры.

Перечисленные уровни познания, по всей видимости, способны влиять друг на друга. Так, сформировавшись, определенные структуры познания начинают оказывать влияние на деятельность познавательных процессов, на познавательную активность и мотивацию субъекта.

Большинство педагогов прошлого отмечали, что в основе познания дошкольниками качественных и количественных признаков предметов и явлений окружающей действительности лежат сенсорные процессы (Ф. Фребель, О. Декроли, М. Монтессори, Е.Н. Водовозова, Е.И. Тихеева, Л.К. Шлегер, М.Х. Свентицкая, А.М. Леушина, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Г.В. Пантюхина, Н.Н. Поддьяков и др.). Развитие этих процессов (сенсорное развитие) составляет основу формирования математических представлений.

А.М. Леушина отмечала, что «уже в раннем детстве ребенок знакомится с совокупностями предметов, множеством звуков, движений, воспринимая их разными анализаторами (зрительным, слуховым и т. д.); сравнивает эти совокупности, различает их по количеству. В процессе обучения ребенок овладевает способами устанавливать равенство и неравенство множеств, учится называть количества словом - числительным. Сначала у него формируется представление о неопределенном количестве элементов, а затем о множестве как целостном единстве. На этой основе развивается интерес к сравнению множеств и к более точному определению в них количества элементов; со

временем ребенок овладевает навыками счета и понятием *числа*. Все это происходит в практической деятельности, руководимой взрослыми и имеющей своеобразный учебно-игровой характер» [9, С. 409-411] Ребенок рано начинает различать предметы по размеру, цвету, форме, по пространственному расположению и по другим признакам. Подражая взрослым, он пытается примитивно *измерять предметы*, сначала накладывая одни на другие, затем на глаз и с помощью условных общепринятых мер измерения.

Создаются все предпосылки для того, чтобы, опираясь на чувственно-действенные восприятия, дети научились не только распознавать различные величины, но и правильно отражать свои восприятия и представления в слове, пользуясь соответствующими обозначениями, например больше - меньше (по количеству), шире-уже, выше-ниже, толще - тоньше и т.д., отличая эти линейные измерения от измерений общего объема (больше - меньше, большой - маленький). Такая дифференцировка, как показали исследования Р.Л. Березиной, В.К. Котырло, Т.В. Лаврентьевой, З.Е. Лебедевой, Е.В. Проскура и др., вполне доступна для детей дошкольного возраста при условии надлежащего руководства взрослых.

Как только ребенок начинает сам передвигаться, он действительно знакомится с пространством и пространственными *отношениями* между вещами: он то приближается (не без труда) к интересующим его вещам, то удаляется от них. Оказывается, одни предметы находятся перед ребенком, другие - сзади него или справа, слева. Обучение позволяет малышу рано усвоить значение таких слов, как *ближе - дальше* и др. Ребенок практически и сам ориентируется в пространственном расположении предметов, а под руководством взрослого учится и словесно определять их местоположение сначала по отношению к себе, а затем и по отношению к другим предметам (справа от куклы - мишка, а слева от нее - зайчик).

Весь распорядок жизни детей и взрослых является предпосылкой для формирования у ребенка чувства времени и умения пользоваться словами *пора, рано, сейчас, потом*. Этот словарь временных обозначений интенсивно развивается в процессе общения и деятельности ребенка на протяжении раннего и дошкольного возраста. Малыш начинает интересоваться значением слов *вчера, сегодня, завтра*, что позволяет взрослому познакомить его с текучестью, длительностью, периодичностью времени, т.е. развивать «чувство времени».

А.М. Леушина источником элементарных математических представлений называла «окружающую реальную действительность, которую ребенок познает в процессе своей разнообразной деятельности, в общении со взрослыми и под их обучающим руководством». Она считала, что «без обучения многие факты и явления, свойства предметов остались бы вне поля зрения и восприятия ребенка-дошкольника. <...> Вот почему обучение на занятиях является основной, ведущей формой развития у

детей математических представлений. А упорядоченные представления и правильно сформированные первые понятия так же, как вовремя развитые мыслительные способности, служат залогом дальнейшей успешной работы детей в школе» [9, с. 409-411].

Разработанная Н.Н. Поддьяковым общая стратегия познавательной деятельности сводится к тому, что познание окружающего мира осуществляется в определенной последовательности – от выделения предмета как отдельного целостного образования к системе предметов, в котором он существует, и далее к анализу свойств этого предмета в аспекте функциональных связей с другими предметами системы.

Первый этап характеризуется проявлением любопытства. А.Н. Леонтьев отметил, что ребенок появляется на свет, уже обладая определенными задатками, с «готовностью воспринимать мир» и «способностью приобретать человеческие способности». Ребенок-дошкольник в процессе восприятия окружающего мира одновременно организует свои психические функции, активно обследует свое окружение, сам ищет впечатления, необходимые ему как «питательный материал» для развития. Жизнь в дошкольном детстве, по мнению М. Монтессори, соответствует состоянию «психического эмбриона», а ребенок в этот период подобен «сухой губке», впитывающей влагу («впитывающее мышление»).

Отличительной особенностью второго этапа восприятия окружающего мира у дошкольников является резкое увеличение его осмысленности. Дети уже не просто смотрят на яркий, незнакомый окружающий мир, они выделяют интересные, значимые для них объекты. Необычное, несовпадающее с их прежними представлениями явление дает толчок мышлению, развитию любознательности, что приводит к зарождению исследовательской деятельности.

Н.Г. Морозова считает, что на этапе раннего и дошкольного детства любознательность необходима и может быть достаточна для широкого ознакомления с окружающим предметным миром. Содержание активности ребенка с возрастом меняется, оно становится более целенаправленным и углубленным, меняется характер дошкольника, его отношение к действительности.

Основное значение третьего этапа в познании дошкольником окружающего мира приобретает наглядно-образное мышление и воображение. Они дают ребенку возможность усваивать обобщенные знания о предметах и явлениях действительности. Пользуясь образным мышлением, изучая заинтересовавший их объект, дошкольники могут обобщать свой собственный опыт, устанавливая новые связи и отношения вещей. Если ребенок действительно заинтересован в данном объекте, то он может без особого труда усваивать полученные понятия о нем и научиться использовать их при решении исследовательской

деятельности. Отсюда начинают закладываться основы логического мышления.

Овладевая познавательной деятельностью, ребенок усваивает эталоны, вырабатывает свои правила поведения, свои способы действий и приобретает внутренний опыт, что приводит к формированию стойкой исследовательской деятельности (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Г.В. Пантюхина, Н.Н. Поддьяков и др.). На первоначальном этапе развития познавательной деятельности ребенка характеризуется направленностью на особенности предметов, на выбор (поиск) предметов с заданными свойствами. Наблюдаются практические действия – ориентировочно-исследовательские.

Четвертый этап характеризуется удовлетворением познавательной деятельности; используя разные (приобретенные) способы действий, ребенок начинает ориентироваться на процесс и на конечный результат, достижение которого приводит к тому, что он получает удовлетворение, в результате чего потребности становятся «ненасыщенными». У ребенка формируется механизм вероятностного прогнозирования, он учится предвидеть результат своей деятельности. Именно в этот период, как отмечает Н.С. Пантина, главное противоречие в деятельности ребенка состоит в том, чтобы оторваться от ситуации, от старого стереотипа выполнения действия и учесть новые условия: у ребенка развивается способность к обобщению явлений окружающей действительности и способность к преодолению трудностей.

Следующий этап познавательной деятельности характеризуется тем, что доминирующим мотивом действительности выступает познавательный, а не практический. Ребенок выполняет эту деятельность не потому, что ему важен процесс или результат, а потому, что ему это очень интересно. Цель и мотив деятельности ребенка слиты («сдвиг мотива на цель») и выступают как направленность сознания и мышления на предмет или объект (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский). Как полагает В.Т. Кудрявцев, именно на этом этапе ребенок осмысленно принимает познавательную задачу.

Познавательная направленность ребенка позволяет ему черпать различные сведения из окружающей действительности о тех или иных явлениях действительности, с которыми он сталкивается на каждом шагу. Однако знания, которые получает ребенок таким путем, усваиваются хуже, чем в логике познания.

Говоря о научной логике познания в дошкольном возрасте, мы имеем в виду овладение ребенком не только способностью выявлять особенности предметов, но и приобретение умения их сопоставлять, устанавливать сходства и различия, связи между ними, осуществлять многосторонний анализ на уровне видовых понятий и родовых обобщений и пр. Для того чтобы эти знания привести в соответствии с научной

логикой познания, необходимо осуществлять целенаправленный и педагогически- организованный процесс.

Умения и навыки познания, полученные в детских играх и в специально организованной деятельности, легко прививаются и переносятся в дальнейшем во все виды деятельности. Важно помнить то, что самые ценные и прочные знания не те, что усвоены путем выучивания, а те, что добыты самостоятельно, в ходе собственных творческих изысканий. Самое важное то, что ребенку гораздо легче изучать науку, действуя подобно ученому (проводя исследования, ставя эксперименты, др.), чем получать («наполняться») добытые кем-то знания в готовом виде.

Любой из подходов может быть реализован в дошкольном образовании при условии возрастосообразности организации познания. Основа мировосприятия *трехлетнего ребенка* – предметное содержание действительности, его мир – отдельные, конкретные, реальные предметы, объекты, явления. Ребенок познает мир по принципу: что вижу, с чем действую, то и познаю. Он смотрит на предметы как бы с разных сторон; его интересуют их внешние (что? кто? какой?) и внутренние характеристики (для чего? как?). Но самостоятельно постигать скрытые характеристики предметов трехлетний ребенок не может. Дети второй младшей группы начинают устанавливать первые связи и зависимости (соотношение внешних и внутренних характеристик предмета), осознавать роль и значение предметов в жизни человека. *В четыре года* в развитии ребенка происходят большие изменения, которые вызваны физиологическими изменениями в коре головного мозга, совершенствованием психических процессов, высокой степенью овладения речью, накоплением определенного запаса представлений о ближайшем окружении. Ребенок 4 лет получает возможность правильно воспринимать и понимать информацию, переданную ему посредством слова. Подобные изменения в познавательном развитии ребенка позволяют ему переходить границы ближайшего окружения. Появляющийся у детей 4 лет новый способ познания – восприятие сведений на уровне слов – дает возможность им постигать и усваивать разнообразные знания о нашем мире. В этом возрасте формируются избирательные интересы детей, поэтому необходимо отдать должное коллекционированию. Мир ближайшего окружения *ребенка 5 лет* прочен и ясен, в его сознании накоплен значительный информационный багаж, который необходимо постоянно пополнять. Уровень психического и интеллектуального развития детей пяти лет дает возможность им приступить к первичному элементарному постижению таких понятий, как «знак», «символ», «знаковые системы», «время». Эти понятия начинают вводиться с ознакомления детей с картами, глобусом, различными символами и знаками, продолжаются созданием портретов месяцев, символов группы, каждого ребенка, месяца, климатических зон, определенного континента с разными ландшафтами и зонами. Очень серьезная тема «время», так как это сложное понятие,

которому до сих пор нет определения. Дети в старшей группе учатся фиксировать время по часам, разным календарям, вместе с воспитателем делают календарь жизни группы, изучают прошлое на примере динозавров, воссоздают (в макете) уголок далекого прошлого. Необходимо углублять и расширять представления детей о живой и неживой природе. В 6 лет у детей накоплено много сведений о большом мире. Взрослые должны направить процесс познания на содержательное упорядочивание информации, установление осмысленных взаимосвязей (причинно-следственных) нашего мира, дальнейшее формирование положительного отношения к миру. Важный момент, влияющий на развитие познавательных способностей – наличие у детей интереса к познавательной деятельности, познавательной мотивации.

Таблица 6. Формирование первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира

Свойства и отношения объектов окружающего мира	Содержание (программа «Детство»)	Методы, методики и технологии формирования элементарных представлений
Форма	<p>Эталоны форм (шар, куб, круг, квадрат, прямоугольник, треугольник);</p> <p>освоение фигур (круг, квадрат, овал, прямоугольник, треугольник, звезда, крест ромб, трапеция);</p> <p>различение и называние геометрических фигур (ромб, трапеция, призма, пирамида, куб и др.);</p> <p>выделение структуры плоских и объемных геометрических фигур</p>	<p>Второй «Дар» Фребеля, Пятый «Дар» Фребеля, Шестой «Дар» Фребеля, Монтессори-материал («геометрический комод»). «Рамки Монтессори» – это набор квадратных рамок-пластинок с вырезанными в центре отверстиями разной формы. Монтессори предлагает 10 фигур (квадрат, прямоугольник, круг, эллипс, трапеция, пятиугольник, шестиугольник, треугольник, полукружия – правое и левое. Сенсорные игры О. Декроли. Дидактические игры Е.И.Тихеевой. Дидактический материал Хачапуридзе, блоки Дьенеша, игровой комплект «Пертра». Игровая технология В.В. Воскобовича «Сказочные лабиринты игры».</p>

		Коллекционирование. Графические задачи. Восприятие математических сказок. Задачи-шутки. Занимательные задания
Цвет	Свет и тень; различие цветов спектра — красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, черный, белый, одинаковые и разные по цвету 5—7 дополнительных тонов цвета, оттенков цвета, освоение умения смешивать цвета для получения нужного тона и оттенка	Первый «Дар» Фребеля. Монтессори-материал (цветные таблички). Сенсорные игры О. Декроли Дидактические игры Е.И. Тихеевой. Цветные палочки Кюизинера. Экспериментирование. Дидактический материал Хачапуридзе, блоки Дьенеша, игровой комплект «Пертра». Игровая технология В.В. Воскобовича «Сказочные лабиринты игры». Коллекционирование
Размер (величина)	Большие и маленькие предметы, длинные и короткие, высокие и низкие одинаковые, больше (меньше) по размеру; использование эталонов с целью определения свойств предметов (длина, ширина, высота, толщина); соизмерения величин с помощью предметов-заместителей; освоение измерения (длины, ширины, высоты) мерками разного размера, фиксация результата числом и цифрой	Монтессори-материал (цилиндры-вкладыши, розовая башня, коричневая лестница, красные штанги). Сенсорные игры О. Декроли. Цветные палочки Кюизинера блоки Дьенеша, игровой комплект «Пертра». Моделирование. Упражнение
Материал	Песок, снег, вода, лед, бумага, ткань, глина, стекло, магниты, резина и т.д. Понимание особенностей свойств материалов (разные виды бумаги, картона, тканей, резины, пластмассы, дерева, металла), осознанный выбор их для продуктивной деятельности	Игра-экспериментирование с различными предметами и материалами, лепка из глины (Монтессори). Дидактические игры Е.И. Тихеевой. Моделирование. Коллекционирование. Решение проблемных ситуаций. Реализация проекта
Звучание, ритм, темп		Монтессори-материал (шумящие коробочки, звоночки), метод наблюдения Экспериментирование. Игры со звуками. Слушание, пение. Бодиперкуссия.

		Движения под музыку. Детский шумовой оркестр. Реализация проекта
Количество, число (элементарные математические представления)	Один, два, много; такое же, больше (меньше) по количеству, столько же; понимание и использование числа как показателя количества, итога счета; сравнения совокупностей по количеству, деления на подгруппы, воспроизведения групп предметов по количеству и числу; овладение умениями пользоваться числами и цифрами для обозначения количества и результата сравнения в пределах первого десятка; освоение умения увеличивать и уменьшать числа на один, два, присчитывать и отсчитывать по одному, освоение состава чисел из двух меньших; освоение состава чисел в пределах первого десятка; освоение умения составлять и решать простые арифметические задачи на сложение и вычитание	Четвертый «Дар» Фребеля. Монтессори-материал (контрасты, составление пар, сериационные ряды, золотой материал). Цветные палочки Кюизинера Решение проблемных ситуаций. Дидактический материал Хачапуридзе; игровой комплект «Пертра»; ментальная арифметика. Игровая технология В.В. Воскобовича «Сказочные лабиринты игры». Моделирование. Упражнение. Игры с правилами. Графические задачи. Восприятие математических сказок. Задачи-шутки. Занимательные задания
Часть и целое	Игры на составление целого из частей, от 10—12 частей и более. Освоение практического деления целого на части	Третий «Дар» Фребеля. Четвертый «Дар» Фребеля Дидактические игры Е.И. Тихеевой: игры («Лоскутное одеяло», «Пазлы», «Собери волшебный узор», «Танграм», головоломка «Колумбово яйцо» и др). Моделирование
Пространство	Ближе (дальше); овладение умением ориентироваться в небольшом пространстве: впереди (сзади), сверху (снизу), справа (слева); сравнение объектов по пространственному расположению (слева (справа), впереди (сзади от...)); определение местонахождения объекта в ряду (второй, третий)	Монтессори-материал (геометрические тела, сортировка, волшебный мешочек). Сенсорные игры О. Декроли, игровой комплект «Пертра», метод наблюдения. Моделирование. Реализация проекта
Время	Раньше (позже); определение последовательности событий во	Моделирование, рассматривание картин, опыт. Коллекционирование.

	времени (что сначала, что потом), по картинкам и простым моделям	Решение проблемных ситуаций. Реализация проекта
Движение и покой		Первый «Дар» Фребеля. Второй «Дар» Фребеля. Экспериментирование метод наблюдения
Причины и следствия	Проявление умения устанавливать простейшие зависимости между объектами: сохранения и изменения, порядка следования, преобразования, пространственные и временные зависимости; проявление умений практически устанавливать связи и зависимости, простые закономерности преобразования, изменения (в т. ч. причинно-следственные в рядах и столбцах); решение логических задач; проявление умения предвидеть конечный результат предполагаемых изменений и выразить последовательность действий в виде алгоритма	Экспериментирование. Дидактический материал Хачапуридзе, логическая мозаика, метод наблюдения. Моделирование. Упражнение. Решение проблемных ситуаций

Я.А. Коменский считал, что из основ арифметики достаточно, если ребенок будет знать, что такое много или что такое мало, и будет уметь считать до 20 или до 60, и будет понимать, что такое число четное или нечетное, а также, что 3 более 2; $3 + 1 = 4$ и пр. Из геометрии он узнает, что значит малое или большое, короткое или длинное, узкое или широкое, тонкое или толстое. Поймут различия фигур: круг, линия, крест. Также и называется четверть, локоть, сажень. Сравнивая программу Коменского с программой «Детство», мы видим, что их содержание сходно. Основные инструменты для формирования математических представлений – это книга («Мир чувственных вещей в картинках»), упражнения и впечатления.

Ф. Фребель в своих «Дарах» отразил значительный спектр первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (табл. 7).

Таблица 7. Характеристика «Даров» Фребеля

Последовательность введения «Даров»	Название и содержание «Даров»	Методические указания
Первый «Дар»	Ящик с шариками (красный, синий, желтый, оранжевый, зеленый и фиолетовый), с цветными шнурами и качалкой	Фребель считает, что такие игрушки следует подвесить над постелью ребенка двух-трех месяцев, чтобы с их помощью он выучился различать цвета, воспринимать различные направления движений. Игры с ребенком организует взрослый. Они могут быть самыми разнообразными. Для примера Фребелем прилагается таблица рисунков с изображением игр с мячом. Цель этих игр – знакомство ребенка с движением и направлением движений (вниз, вправо, вперед и т.д.), с цветом. Давать эти шарики Фребель рекомендует по одному, по два и т.д.
Второй «Дар»	Ящик с деревянными шаром, цилиндром и двумя кубами одинакового размера. Этот «Дар» предлагается давать детям, начиная со второго года жизни. Цель – знакомство с тремя основными формами в процессе игры	Игра начинается с опыта: показывается сходство между этими тремя разными формами: куб, подвешенный на шнур, вращают, в результате чего он кажется цилиндром, а цилиндр – шаром. Предлагаются также катание шара, вращение шара на шнуре и на блюде и т.д. В результате серии таких различных движений с этими геометрическими телами дети знакомятся с движением, с тяжестью и инерцией, с понятием о числе. Кроме того, в процессе таких игр дети замечают переход одной формы в другую и при вращении тел начинают отличать существенное постоянное от преходящего и изменяющегося. Одновременно проводятся упражнения в счете от одного до десяти
Третий «Дар»	Ящик, в котором находится деревянный куб, разделенный на восемь кубиков. Его предлагается давать на третьем году жизни, стремясь удовлетворить желание детей этого	Воспитатель показывает детям, как куб можно разделить на две, четыре, шесть и т.д. частей. В результате ребенок начинает понимать, что из единства или единицы образуется множество, которое меньше целого, и т.д. Кроме того, кубики служат для построек, которые сначала помогает

	возраста узнать, как сделаны вещи, что находится внутри	<p>строить воспитатель – дает лист бумаги, разлиновывает на квадраты величиной, равной стороне восьми кубиков, и на нем учит возводить постройки.</p> <p>Фребель предлагал три вида игр:</p> <p>1) изображение посредством кубиков различных предметов (лестница, дом, надгробные кресты и т.д.), не ломая, а преобразования один в другой;</p> <p>2) изображение изящных форм, выкладывание различных узоров (около 80) из квадратов, не ломая, а преобразовывая один в другой;</p> <p>3) познавательные или математические: играя, ребенок знакомится с величиной, количеством, различным их положением и т.д. (например, две половинки – одна спереди, другая сзади, четыре четвертинки и т.д.)</p>
Четвертый «Дар»	Предназначен для детей старше четырех лет (до семи). Представляет из себя следующее: деревянный куб, разделенный на 8 одинаковых кубиков или кирпичиков. С его помощью ребенок получает представления о понятиях «число», «целое» и «часть», учится считать, строить из кубиков различные предметы	Предлагаются те же игры: составление жизненных, изящных и математических форм. Те же два правила: 1) не ломать, а преобразовывать; 2) использовать весь материал. При этом Фребель дает таблицы построек и узоров, примерных делений и таблица для счета от 1 до 8 и обратно
Пятый «Дар»	Куб, разделенный на 27 кубиков, из которых три (каждый) разделены на два и три – на четыре трехгранные призмы	Вводится новый элемент – форма с треугольной плоскостью. Детям предлагается то же составление жизненных, изящных и математических форм. Сопровождается материал таблицами с изображением примерных построек разнообразной тематики: рынок, водопровод, караульная, обелиски и т.п. Особенно много в таблицах

		представлено очень сложных изящных форм
Шестой «Дар»	Куб, состоящий из 27 деревянных плиток или кирпичиков. Из них 21 целый, три разделены пополам (поперек), а еще три разделены вдоль. Всего 33 бруска. Пятый и шестой «Дары» применяли и для развития творческих способностей детей (построение фасада церкви, загородного дворца, римского водопровода)	По сути дела, шестой «Дар» – это усложненное продолжение предыдущего: те же виды работы с материалом (составление трех типов форм: жизненных, изящных и математических), те же правила (не разрушать сделанное, а преобразовывать, обследовать предметы, строить, сообразуясь со всем количеством материала). Шестой «Дар», как и прежние, имеет таблицу образцов, которым должны следовать дети

Сенсорные игры О. Декроли, сенсорные материалы и рамки Монтессори – известные средства для формирования элементарных математических представлений, о которых мы неоднократно упоминали в этих таблицах (см. табл. 3 и 5) В своих развивающих играх Никитины добавляют к набору «рамок и вкладышей Монтессори» пятиугольную звезду, разные виды треугольников, параллелограмм и ромб. Основное действие: взрослый раскладывает рамки и вкладыши отдельно и предлагает малышу «закрыть окошки в доме» подходящими рамками.

Игровой комплект «Пертра» разработан немецким педагогом Марианной Фростинг, она является основателем Центра педагогических технологий. Основной идеей Фростинг является всестороннее развитие детей, с помощью данного набора у ребенка развиваются не только творческие способности, воображение, логическое мышление, но и внимание, зрительная, кинестетическая, память, речь, это побуждает ребенка фантазировать и придумывать что-то новое. Занятия можно проводить как в индивидуальной, так и в групповой форме в соответствии с возможностями и потребностями детей. Методика, разработанная Марианной Фростинг, может использоваться в работе с детьми как дошкольного, так и младшего школьного возраста в образовательной, терапевтической и психолого-педагогической работе.

Игровой набор «Пертра» включает в себя 7 наборов, к нему прилагается методическое пособие, в котором описаны варианты упражнений для каждого из наборов, входящие в игровой комплект являются базовыми. Материал разработан таким образом, что задачи разных комплектов могут пересекаться [18].

«Игровой набор № 1 «Конструирование на плоскости», в состав набора входит:

- комплект пластин с фигурными или прямыми пазами на лицевой стороне и с соответствующим рисунком на обратной стороне,
- машинки с одним и двумя фиксирующими штырьками,
- фигурки человечков со штырьками и без штырьков.

Цели работы:

- развитие пространственных представлений;
- формирование графомоторных навыков, подготовка к обучению письму;

- знакомство с различными видами линий;

- развитие концентрации внимания»

«Игровой набор № 2 «Классификация», в состав набора входит:

- маленькие квадраты, в центре одних изображен квадрат, других треугольник или круг различных цветов, обратная сторона одноцветная,

- равнобедренные треугольники,

- равнобедренные прямоугольные треугольники,

- большие квадраты,

- прямоугольные пластины, длинная сторона которых равна стороне большого квадрата,

- прямоугольные пластины, длинная сторона которых равна стороне маленького квадрата,

- деревянные рамки для составления квадратов из разных фигур.

Цели работы:

- восприятие фигур и форм;

- формирование представлений о геометрических формах, цвете, размере, тождестве, симметрии и способности к классификации;

- формирование представлений о пространственных отношениях;

- развитие математических навыков (усвоение понятий «больше и меньше», представления о количестве) и пространственных отношений».

«Игровой набор № 3 «Одинаковое и разное», в состав набора входит:

- бусины (шайбы, втулки и т.п.), разных цветов, размеров и форм,

- деревянные стержни разной длины,

- кубики со сквозными отверстиями, диаметр которых совпадает с диаметром деревянных стержней,

- шнуры,

- цепочка с четырьмя отверстиями.

Цели работы:

- восприятие формы и цвета;

- соотнесение и сравнение;

- развитие способности к классификации;

- развитие координации «глаз - рука»;

- формирование содружественных движений обеих рук;

- развитие способности к копированию и воспроизведению».

«Игровой набор № 4 «Пространство и преобразование», в состав набора входит:

- деревянные шаблоны разных геометрических форм,
- деревянные пластины со штырем для крепления на доске-основе,
- воротца с большими и малыми отверстиями,
- резинки с пробками на конце и деревянные флажки с конусным штырьком.

Цели работы:

- формирование представлений о форме и соотношениях;
- развитие понимания пространственных отношений;
- развитие координации движения пальцев».

«Игровой набор № 5 «От каракуль к каллиграфии», в состав набора входит:

- деревянные пластины с пазом на лицевой стороне и соответствующим пазу рисунком на оборотной стороне,
- деревянные пластины – направляющие с желобом,
- разноцветные машинки,
- магнитный шрифт,
- резиновые ленты.

Цели работы:

- развитие пространственных представлений;
- формирование графомоторных навыков, подготовка к обучению письму;
- развитие концентрации внимания».

«Игровой набор № 6 «От хватания к схватыванию», в состав набора входит:

- доска-основа с 280 отверстиями,
- деревянные пластины цилиндры со штырьками для закрепления на доске-основе,
- короткие и длинные штыри,
- цилиндры, прищепки, шайбы, бусины с отверстиями, блоки, шнуры, резинки, стальные шарики.

Цели работы:

- развитие мелкой моторики и дифференцированных хватательных движений;
- формирование представлений о числе и навыках дозирования усилий и модуляции движений, необходимых для освоения письма;
- развитие навыков счета и классификации».

«Игровой набор № 7 «Начальные математические знания», в состав набора входит:

- неокрашенные дощечки с цифрами от 1 до 20,
- планки для оценивания длины,
- набор и рамки для построения числового луча,
- ключ угловой, стальные шарики, разноцветные штырьки с отверстиями, кубики с точками и цифрами, доска результатов.

Цели работы:

- формирование представлений о числе, множестве и составе числа;
- развитие навыков сравнения и классификации;
- развитие математических навыков и формирование представлений об арабских цифрах».

Игровой комплект «Пертра» изготовлен из экологически чистого материала, все детали имеют расцветку основных цветов, безопасны для детей и приятны на ощупь. Применение игрового комплекта «Пертра» в НОД выполняет большое количество образовательных задач, способствует не только комплексному развитию мелкой моторики, пространственной ориентировки, но и речевому развитию детей, их познавательных способностей, обогащению практического опыта. Раскрывает творческий потенциал ребенка, дети с большим интересом общаются между собой выполняя игровые задания.

П.Г Саморукова, В.И. Логинова определяют условия эффективного использования *метода наблюдения* в формировании элементарных математических представлений:

- ясность и корректность постановки перед детьми цели и задач;
- мотивация познавательной деятельности в соответствии с возрастными потребностями детей;
- планомерность и последовательность наблюдения, наличие единой схемы в восприятии объектов;
- учет возрастных возможностей детей при отборе объема представлений, формируемых в ходе наблюдения;
- обеспечение высокой умственной активности и самостоятельности детей в процессе наблюдения, достигаемых посредством вопросов поискового характера;
- сопровождение наблюдения точными и конкретными речевыми высказываниями.

Моделирование как метод представляет собой процесс изготовления и использования моделей, т.е. схематического изображения объектов. Модель позволяет наглядно передать сущностные характеристики объекта, определить закономерности, связи между явлениями. Это может быть календарь природы, модель последовательного выполнения какой-либо деятельности и т.д.

Возможность использования этого метода в формировании математических представлений у детей дошкольного возраста была доказана А.В. Запорожцем, Л.А. Венгером, Н.Н. Поддьяковым, Д.Б. Элькониным и определяется тем, что в основе моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет может быть замещен его изображением, знаком. В познавательном развитии детей дошкольного возраста используется три вида моделей:

- предметная (физическая конструкция объекта познания);

- предметно-схематическая (в этой модели компоненты объекта и связи между ними обозначаются при помощи предметов заместителей и графических знаков);

- графическая (в этой модели схематически, в графиках и формулах обобщенно представлены разные виды отношений).

М.И. Кондаков, В.П. Мизинцев определяют ряд требований, обеспечивающих эффективность использования моделей:

- четко отражать основные свойства, структуру и отношения объекта познания;

- быть простой для восприятия, доступной для создания и действий с ней;

- ярко и отчетливо передавать те свойства и отношения, которые должны быть освоены с ее помощью;

- облегчать познавательную деятельность.

Элементарный опыт – это метод формирования представлений, проявляющийся в наблюдении за объектом или явлением, организованном в специальных условиях. Участие детей в элементарных опытах требует сложной аналитико-синтетической деятельности, способности сравнивать, сопоставлять, делать выводы, то есть связан с операциями логического мышления. В детском саду используются опыты с неживой природой, растениями.

Эксперимент – это преобразование жизненной ситуации, предмета или явления, изменение его качественных характеристик с целью решения познавательной задачи, изучения скрытых, непосредственно не представленных свойств объекта, установления связей между ними, причин их изменения и т.д.

И эксперимент, и опыт имеют одну и ту же структуру:

- постановка проблемы (ребенком или взрослым), анализ проблемы и формулировка исследовательской задачи, выдвижение гипотез, выбор способов ее проверки;

- проверка гипотезы;

- обобщение полученной информации.

Основу эксперимента составляют поисковые действия, которые формируются уже в среднем дошкольном возрасте как пробующие, направленные на определение способа, приводящего к практическому результату. Постепенно они преобразуются в действия, направленные на познание: на выявление скрытых свойств и качеств предмета (обследовательские действия); на установление связей и зависимостей предмета в той или иной ситуации (аналитические действия).

Беседа – это диалог воспитателя с ребенком, применяемый для уточнения, коррекции знаний, их обобщения и систематизации. В зависимости от решаемых задач различают несколько видов бесед.

1. Вводная беседа. Проводится в начале занятия или экскурсии, служит обычно связующим звеном между имеющимся у детей опытом и

тем, который они приобретут. Роль вводной беседы ограничена. Цель ее – выявить разрозненный опыт и создать интерес к предстоящей деятельности. Вводная беседа должна быть краткой, эмоциональной, проводиться в непринужденной обстановке, не выходить за пределы детского опыта, оставляя ряд вопросов неразрешенным.

2. Сопроводительная беседа. Проводится в процессе детской деятельности, экскурсий, наблюдений. Ее цель – стимулировать и направлять внимание детей на более богатое и целесообразное накопление опыта. Задача воспитателя – обеспечить наиболее полное восприятие детьми объекта или явления, помочь детям получить ясные, отчетливые представления, дополнить их знания. Содержание беседы определяется целями наблюдения. Во время беседы слово педагога играет объяснительную роль, раскрывает содержание того материала, который дети воспринимают. В процессе наблюдения педагог направляет восприятие детей, поддерживает интерес к наблюдению. Для этого вида беседы характерно участие разных анализаторов: зрения, слуха, осязания, мускульно-двигательной сферы, моторной деятельности. В ходе сопроводительной беседы обеспечивается большая познавательная активность детей.

3. Итоговая беседа подразделяется на два вида: обобщающая и эвристическая.

Обобщающая беседа проводится с целью систематизации, уточнения и обогащения знаний и опыта детей, полученных в процессе их деятельности.

Эвристическая беседа предполагает открытие нового знания на основе установления причин разнообразных явлений с помощью рассуждений. Такая беседа строится на имеющихся у детей знаниях, полученных в процессе наблюдений. Она направлена на углубление знаний о взаимосвязях, существующих в окружающем мире, самостоятельное решение детьми познавательных задач, развитие речедоказательства. Эвристическая беседа используется в старшем дошкольном возрасте.

Беседа всегда имеет трехчастную структуру:

- постановка цели, восстановление представлений детей;
- уточнение представлений о конкретных признаках явления, установление связей между ними;
- обобщение знаний детей в целом по теме беседы.

Упражнение. В формировании математических представлений упражнение используется как многократное повторение различных мыслительных действий и операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование, конкретизация, классификация). Упражнение – это применение знаний в действии, в процессе которого дети овладевают разнообразными способами познавательной деятельности. В.И. Логинова и П.Г. Саморукова определяют несколько

видов упражнений, требующих от детей разной степени активности и самостоятельности:

- упражнения подражательно-исполнительского характера (воспитатель ставит перед детьми конкретную познавательную задачу, показывает способ ее решения, включая действия и последовательность их выполнения, показывает и определяет критерии для оценки результата);

- упражнения конструктивного характера (их своеобразие состоит в переносе усвоенного способа действия на новое содержание, в необходимости конструирования из известных детям действий и операций нового способа решения задач);

- упражнения творческого характера предполагают использование усвоенных способов в новых условиях, а также использование новых действий и операций, которым дети не обучались.

Рассматривание картин, иллюстраций, фото и т.д. К.Д. Ушинский считал иллюстрацию в детской книге одним из важнейших средств воспитания и обучения детей и выдвигал перед иллюстраторами требование органически сочетать познавательное начало в детской книге с началом художественным. Иллюстрация помогает ребенку в познании мира, освоении нравственных ценностей, эстетических идеалов, углубляет восприятие окружающей действительности. Педагогическое руководство, направленное на ознакомление детей не только с явлением или объектом, но и с его художественным графическим изображением, значительно повышает глубину и осмысленность восприятия детьми информации, способствует появлению интереса к изображенному объекту или желанию узнать о них больше, вызывает эмоциональный отклик на них, упражняет способности к наблюдению, развивает речь ребенка.

Книжная иллюстрация позволяет подвести детей к углубленному восприятию содержания текста. Большую роль при этом играют вопросы воспитателя, устанавливающие связь между содержанием картины и прослушанным текстом.

В дошкольном учреждении используются следующие формы, методы и приемы ознакомления детей с иллюстрацией: рассматривание отдельных произведений или специально подобранных серий картин, иллюстраций. Рассматривание сопровождается вопросами к детям, беседой, самостоятельными высказываниями детей, рассказом воспитателя, чтением стихов и отрывков из прозаических произведений.

Чтение художественной литературы и рассказывание (пересказ) – один из наиболее эффективных методов обогащения знаний об окружающем, активизации познавательного интереса, формирования способов познавательной деятельности. Результативность применения данного метода во многом зависит от грамотного выбора книг для чтения и рассказывания. В исследованиях О.И. Соловьевой, В.М. Федяевской,

Н.С. Карпинской, Л.М. Гурович и других раскрываются критерии подбора книг:

- направленность содержания на решение комплекса задач дошкольного развития (социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое, физическое развитие);

- единство содержания произведения и его формы, высокое художественное мастерство изложения информации, литературная ценность;

- доступность литературного произведения, соответствие возрастным и психологическим особенностям детей;

- сюжетная занимательность, простота и ясность композиции;

- возможность реализации при работе с произведением конкретных педагогических задач.

Графические задачи. Программа К.В. Шевелева предусматривает выполнение графических задач в рабочих тетрадях для каждой возрастной группы детей. С каждым годом познавательной деятельности сложность и насыщенность графических заданий и упражнений увеличивается, чему соответствуют задания в рабочих тетрадях. Выполняя работу в рабочих тетрадях, дети рисуют точки, палочки, узоры, орнаменты, кривые и ломаные линии, штрихуют и раскрашивают. Срисовывают контуры, фигуры, предметы по клеточкам и по точкам в одинаковых и разных масштабах, дорисовывают недостающие части предмета, ориентируясь на образец. Рисуют предметы в зеркальном отображении. Выполняют различные виды графических диктантов. Схематично изображают детали модели и целую модель. Рисуют предметы по памяти, по воображению и по инструкции. Ориентируются по плану, в лабиринте, в клетчатом пространстве тетради, на листе бумаги и в книге. Выделяют клетку, сторону и столбик клеток, называют стороны, углы и основные точки клетки. Графически изображают направление движения.

ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) – один из наиболее эффективных методов, способствующих развитию познавательной активности. Он был создан ученым-изобретателем Т.С. Альтшуллером и нашел широкое применение в теории и практике дошкольного образования. Целью использования ТРИЗ в детском саду является развитие гибкости, подвижности, системности, диалектичности мышления, формирование поисковой активности, стремления к новизне; развитие речи и творческого воображения.

Основная задача использования ТРИЗ-технологии в дошкольном возрасте – привить ребенку радость творческих открытий, что достигается соблюдением ряда требований:

- организации познавательной деятельности, гармонично вписывающейся в естественную жизнь детей;

- доходчивости и простоты в подаче материала и в формулировке задач;

- наличия специальной игрушки, которая активно выражает свое мнение, спрашивает и уточняет непонятное, ошибается, запутывается, не понимает, задает воспитателю и детям проблемные вопросы;

- подведения итогов по завершению занятия с целью формирования у детей рефлексивных умений (при подведении итогов можно использовать различные нестандартные методы и приемы – игры-«интервью», «копилка новостей», «доскажи предложение», обсуждение планов на будущее, обсуждение полученных работ). При этом важно обеспечить естественный переход детей от одного вида деятельности к другим.

С целью активизации познавательного интереса широко используются приемы, традиционно не представленные в общей классификации:

- приемы неожиданных решений, основанные на предъявлении проблемы и способов нестандартного выхода из нее, которые противоречат имеющемуся опыту детей;

- приемы предъявления заданий с неопределенным окончанием, выполнение которых требует получения дополнительной информации;

- приемы, стимулирующие проявления творческой самостоятельности при выполнении заданий на новом содержании, поиска аналогов их выполнения в повседневной жизни;

- приемы, предложенные Ш.А. Амонашвили («ошибка учителя», «выполнение задания в темноте» и др.) и А. Гином («удивляй!», «да-нетка», «фантастическая добавка» и др.).

Своеобразие математических понятий (величины, натурального числа и др.) заключается в их абстрактности. Казалось бы, что детям дошкольного возраста их сложно освоить. Но так как эти понятия отражают связи и отношения предметов внешнего мира, процесс освоения их детьми не так затруднителен. По мнению Ф. Энгельса, понятие числа, как и понятие фигуры, заимствованы только из внешнего мира, а не возникли в голове из чистого мышления. Именно поэтому освоение этих понятий необходимо начинать с чувственного познания мира. Предметные действия с разными объектами обеспечивают чувственную основу для формирования знаний и представлений детей дошкольного возраста об окружающем мире и являются важным методическим приемом при формировании у детей элементарных математических представлений. Предметные действия служат основой при организации различных видов детской деятельности, позволяют ребенку понять способы практического применения элементарных математических представлений. Процесс применения математических знаний в дошкольном возрасте имеет свои особенности. Связь формируемых представлений с жизненными ситуациями ограничена возможностями

детей. Повседневная жизнь ребенка – это игра, труд, занятия. Следовательно, предлагаемые для освоения знания целесообразно включать именно в эти виды деятельности. Следует учитывать, что использование знаний в разных условиях и ситуациях делает их более значимыми и прочными. Вхождение ребенка в мир математики открывает для него присутствие чисел в природе и культуре, наполняет представления о каждом числе живыми образами. Многие педагоги-исследователи считают, что абстрактному понятию всегда должно предшествовать живое эмоциональное переживание, которое его наполнит смыслом.

Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста, в силу их возрастных особенностей, невозможно без использования *занимательных, развивающих игр, игровых задач, развлечений*. Развивающая игра является интересной и осмысленной для ребенка деятельностью, в которую он с удовольствием включается. Развивающим играм присуща свободная, активная, предпринимаемая по личной инициативе ребенка деятельность, насыщенная положительными эмоциями.

В истории развития дошкольной дидактики и методики формирования математических представлений место и роль занимательного материала рассматривались с разных позиций.

В начале прошлого столетия простейший занимательный материал включался в общие сборники по занимательной математике. Раскрывались возможности его использования с целью подготовки детей к обучению в школе, развития смекалки. Высокую умственную активность ребенок всегда проявляет в ходе достижения интересной для него игровой цели как на занятии, так и в повседневной жизни.

Ученые, занимающиеся проблемой развития познавательных способностей детей, особую роль отводят решению детьми игровых задач. Так, например, Б.А. Кордемский подчеркивал особое значение задач-смекалок в развитии у обучающихся существенных элементов математического мышления: математической инициативы, сообразительности, логичности, гибкости и критичности ума. Задачи-смекалки интересны своей занимательностью, вызывают желание во что бы то ни стало решить их самостоятельно.

К решению занимательных игровых задач дети приходят в процессе поисковых проб. Причем действия детей имеют разный характер: это практические пробы, предназначенные для угадывания решения в результате постоянных действий. Большинство детей в зависимости от возраста и уровня развития мышления решают задачи в уме, этому способствует разносторонний анализ. Под влиянием обучения характер поисковых действий претерпевает существенные изменения: дети переходят от практических к мысленным пробам, уменьшается их количество, так как вырабатываются умения.

Результатом поиска решения в большинстве случаев становится догадка, которая представляет собой нахождение пути решения. Появление догадки свидетельствует о развитии у детей таких качеств умственной деятельности, как смекалка и сообразительность.

Смекалка – это особый вид проявления творчества, нахождение способа решения. Она выражается в результатах анализа, сравнений, обобщений, установления связей, аналогий, выводов, умозаключений.

О проявлениях сообразительности свидетельствует умение обдумывать конкретную ситуацию, устанавливать взаимосвязи, приходиться к выводам, обобщениям. Сообразительность – это показатель умения оперировать знаниями.

Занимательный математический материал можно классифицировать по следующим направлениям:

- развлечения (загадки, задачи-шутки, ребусы, головоломки);
- математические (логические) игры, задачи, упражнения (игры с блоками, кубиками и др.);
- дидактические игры и упражнения (упражнения с наглядным материалом, словесные игры).

Из всего многообразия головоломок наиболее приемлемы в среднем и старшем дошкольном возрасте головоломки с палочками. Их называют задачами на смекалку геометрического характера, так как в ходе решения идет трансформация, преобразование одних фигур в другие, а не только изменение их количества. Данные задания хорошо влияют на закрепления изученного материала геометрических фигур, счетной деятельности и развитие логического мышления.

Задачи на смекалку можно объединить в группы (по способу перестроения фигур, степени сложности):

1) задачи на составление заданной фигуры из определенного количества палочек (например, составить 2 равных квадрата из 7 палочек 2 равных треугольника из 5 палочек);

2) задачи на изменение фигур, для решения которых нужно убрать указанное количество палочек (например, в фигуре, состоящей из 4 квадратов, убрать 2 палочки, чтобы осталось 2 неравных квадрата);

3) задачи на смекалку, решение которых состоит в перекладывании палочек с целью видоизменения, преобразования заданной фигуры (например, переложить одну палочку, чтобы дом был повернут в другую сторону).

В ходе обучения способам решения задачи на смекалку даются в указанной последовательности, начиная с более простых, с тем чтобы усвоенные детьми умения и навыки готовили ребят к более сложным действиям. Организуя эту работу, воспитатель ставит цель – учить детей приемам самостоятельно поиска решения задач, не предлагая ни готовых приемов, ни способов, ни образцов решений.

Также в дошкольном возрасте для развития мышления детей используют различные виды несложных логических задач и упражнений. Это задачи на нахождение пропущенных фигур, продолжение ряда фигур, знаков, на поиск чисел, на поиск недостающей в ряду фигуры (нахождение закономерностей, лежащих в основе выбора этой фигуры) и др.

Назначение логических задач и упражнений состоит в активизации умственной деятельности ребят, в оживлении процесса обучения. Применяются они как на занятиях, так и в повседневной жизни детей.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста используются простые логические упражнения и задачи с целью развития у них умения осуществлять последовательные умственные действия: анализировать, сравнивать, обобщать по признаку, целенаправленно думать. Эти задачи могут быть наглядно представлены в виде чертежа, рисунка, иллюстрированы предметами.

Например:

1. Соедини каждую группу зверушек с квадратом, в котором столько же точек.

2. Какая из этих картинок отличается от другой? Найди 5 отличий на картинках.

3. Какая фигура здесь лишняя и почему?

4. Лабиринты. На основе зрительного прослеживания ходов, линий надо отыскать нужный предмет, выход и т.д.

5. Продолжить ряд изображений. Увидеть закономерность в следовании предметов, продолжить ряд.

Данные задания можно найти в методической литературе для педагогов, в детских периодических изданиях («Веселый колобок», «Карандаш», «Фиксики» и т.д.). Воспитатель может сам составлять логические упражнения, исходя из конкретных задач обучения детей на занятиях.

В подготовительной группе можно использовать более сложные логические задачи на поиск недостающих в ряду фигур (как правило, они наглядно представлены тремя горизонтальными и вертикальными рядами: это могут быть геометрические и сюжетные фигуры, изображения предметов) и задачи на поиск признаков отличия одной группы фигур от другой (чаще всего представлены по 6 фигур в каждой группе).

Для успешного решения подобных задач необходимо развивать у детей умение обобщать ряд или фигуру по выделенным признакам, сопоставлять обобщенные признаки одного ряда с признаками другого.

Например:

1. Вместо знака вопроса вставить недостающую фигуру.

2. Найти, чем все 6 фигур отличаются от фигур другой группы.

Существует огромное множество игровых занимательных задач, которые помогают познакомить ребенка с такими понятиями как число, геометрическая фигура, развить пространственное воображение и ориентировку в пространстве, научить логически мыслить.

Например:

1. Знакомство с плоскими и объемными геометрическими фигурами.

2. Сериация – построение упорядоченных убывающих или возрастающих предметов?

3. Логические приемы на развитие умственных действий анализа и синтеза.

4. Нахождение сходства и различия между признаками предмета. Овладение логическим приемом – сравнение.

5. Развитие зрительного и пространственного восприятия. Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют разнообразить занимательный материал. Главное условие их применения в процессе развития ребенка дошкольного возраста заключается в грамотном педагогическом руководстве.

В ходе формирования элементарных математических представлений занимательные игровые задачи включают в моменты, когда наблюдается снижение умственной активности детей. Так, головоломки целесообразны при закреплении представлений ребят о геометрических фигурах, их преобразовании в средней, старшей и подготовительной к школе группах. Загадки, задачи-шутки уместны в ходе обучения решению арифметических задач, действий над числами, формированию временных представлений и т.д. В самом начале занятия в старшей и подготовительной к школе группах оправдывает себя использование несложных занимательных задач в качестве «умственной гимнастики».

Развивающая предметно-пространственная среда по формированию элементарных математических представлений (ФЭМП) должна отвечать всем требованиям ФГОС ДО, т.е. быть содержательно насыщенной, полифункциональной, трансформируемой, вариативной, доступной и безопасной. Содержательная насыщенность среды предусматривает наличие в ней всех необходимых игрушек и игрового оборудования, демонстрационных и раздаточных дидактических материалов. Для сенсорного развития детей и реализации раздела «Графические задачи» в развивающей среде должны быть представлены сенсорные эталоны — игрушки с разной фактурой поверхности, разного цвета и формы, сравнимые по весу и величине. Для развития мелкой моторики и решения графических задач нужны альбомы и тетради с графическими диктантами, с заданиями на штриховку. Для реализации раздела «Геометрические понятия» необходимы наборы геометрических фигур и объемных тел, геометрические конструкторы и игры-головоломки из разных материалов. Для освоения понятия «количество» и развития способностей к счету нам нужен разнообразный счетный материал, в том числе природный, счетные палочки, мелкие игрушки и предметы — матрешки, грибочки, рыбки и др., плоскостные предметные картинки для счета, комплекты геометрических

фигур разных размеров, разного цвета, комплекты цифр и т.д. Важно, чтобы материал был сменяемым, чтобы обеспечить вариативность среды. Счетный материал предусматривает также полифункциональность его использования — в качестве объектов для счета могут быть использованы любые объекты в группе, на участке детского сада. Для реализации раздела «Величина» нам нужны трафареты, эталоны, линейки и другие измерительные эталоны; дидактические игры для деления целого предмета на части и составление целого из частей («Дроби», «Составь круг»). Для развития способностей к ориентировке в пространстве могут быть полезны разнообразные дидактические кубики, игры с макетами жизненных пространств. Реализация раздела «Ориентировка во времени» предусматривает наличие в игровой среде моделей числовых и временных отношений (в том числе «Числовая лесенка», «Дни недели»), моделей различных часов, дидактических часов, календарей. Для направления «Конструирование и моделирование» нам нужны разнообразные конструкторы полифункционального назначения, например, конструкторы «Лего» или аналогичные им; модели различных жизненных пространств, в том числе созданные детьми; разнообразные развивающие игры (например, кубики Никитиных, кубики Кооса, блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, игры Воскобовича). Этот же игровой материал мы будем использовать в реализации раздела «Исследование и экспериментирование». Для него нам также нужно игровое оборудование, позволяющее познавать математические закономерности в практических действиях, например рамки-вкладыши математического содержания («Геометрия: круг», «Геометрия: квадрат» и др.), весы с разновесами, математические рычажные весы, разнообразные игры-головоломки, наборы полых геометрических тел для сравнения по объему, математические планшеты и др.

3.4. Формирование представлений дошкольников о социокультурных ценностях

Социокультурные ценности являются не только нравственными ориентирами для людей, они также служат мерилем гуманности и цивилизованности общества, в котором находятся люди. Эти ценности формируют культурно-историческую уникальность общества, являются основой его самобытности и фундаментом для развития и осознания социокультурной идентичности нации и народа. Понятие социокультурных ценностей включает в себя знание и понимание истории своей страны, бережное отношение к историческому прошлому народов России, уважение и сохранение лучших традиций своей семьи и своего народа, уважение к себе как к личности, развитые коммуникативные

навыки, т.е. умение выслушать, понять и поддержать другого человека. Социокультурные ценности не являются догмой, они развиваются, изменяются и совершенствуются по мере развития общества и его отдельных членов, по мере накопления знаний о природе человека, но опираются на базовые культурно-исторические ценности.

Новые социально-экономические реалии, складывающиеся в стране, привели к ряду принципиальных изменений в жизнедеятельности россиян. Существенные перемены произошли в социокультурной сфере, в том числе и в области формирования ценностей подрастающего поколения. Сложность педагогической задачи, связанной с формированием социокультурных ценностей дошкольников, усугубляется тем, что сегодняшнему поколению педагогов предстоит воспитать поколение, обладающее способностью самостоятельно думать, искать новые способы и пути решения проблем. Для современного общества социальная компетентность и нравственность воспитанников имеют гораздо большее значение, чем совокупность полученных ими результатов познавательной деятельности. Одним из конечных результатов дошкольного образования, согласно ФГОС ДО, должна быть позитивная социализация каждого дошкольника, являющаяся базовым элементом в становлении дошкольника как субъекта социокультурной жизни и включающая в себя множество составляющих, в том числе усвоения детьми норм и правил, принятых в обществе, честность, верность, уважение к старшим, трудолюбие, патриотизм и уровень человечности, гуманности [19]

Формирование у дошкольников социокультурных ценностей – одна из важных задач современности, которая состоит в том, чтобы сформировать у ребенка умение действовать совместно с окружающими людьми, понимать способы использования объектов действительности при опоре на существующие ориентиры [22]. Для достижения результатов относительно решения этой задачи необходимы условия, которые позволят дошкольнику находить себя в пространстве ценностей.

Важные роли в формировании социокультурных ценностей дошкольников играют взрослый и сверстник, которые по отношению к нему занимают позиции соучастника, партнера, посредника во взаимодействии. В процессе взаимодействия у ребенка формируются следующие ценности:

- общечеловеческие (красота, добро, справедливость, достоинство, счастье, благородство, порядочность, смысл жизни);
- национальные (уважение всех национальностей, гражданственность, патриотизм.);
- социальные (любовь, ответственность, чувство благодарности, потребность делиться, здоровый образ жизни, искренность, умение прощать, сострадание, уважительное отношение к старшим, забота о других, бережное отношение к природе)

- в разных видах деятельности (коммуникативной, игровой, изобразительной, двигательной, познавательно-исследовательской).

Многочисленные исследования показывают, что формирование социокультурных ценностей определяется общим уровнем развития познавательной, поведенческой и личностной сфер личности дошкольника, его способностью понимать и осознавать социально значимые нормы поведения [Там же].

Анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме позволил нам сформулировать авторское определение понятия «социокультурные ценности». Под ним мы рассматриваем нравственные ориентиры, устойчивые личностные основания (предпосылки императивного сознания и поведения), проявляющиеся в понимании и уважении себя, своей семьи, народа, детской культуры, что служит основой для развития способностей взвешивать и иерархизировать ценностные ориентиры, потребности, независимо от внешних влияний общества [22].

Процесс социально-культурного развития и формирования социокультурных ценностей в детском дошкольном учреждении, согласно ФГОС ДО [19], направлен на формирование самостоятельной и зрелой личности, развития и совершенствования всех сфер ребенка, корректировку системы ценностей с учетом развития общества. Достижение этих целей возможно осуществить через создание условий для профессионального роста, развития творческого потенциала, коммуникативных навыков, формирования активной жизненной позиции, реализацию принципов гуманизма и личностно-ориентированного воспитания.

Предшественниками социокультурных представлений являются знания из области краеведения, культурологии и этнографии (знания об истории родного города (села), улицы, заповедников, памятников; символике родного края, быте, фольклоре, искусстве народа, родословной, традициях, обрядах).

Нормативным документом, определяющим содержание и процесс формирования социокультурных ценностей, является «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Авторы концепции предлагают в виде современного воспитательного идеала высоконравственного, творческого, компетентного гражданина, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее страны, укорененного в духовных и нравственных традициях многонационального народа РФ.

Данная концепция содержит перечень базовых национальных ценностей, в числе которых выделены:

- патриотизм;
- социальная солидарность;

- гражданственность;
- семья;
- труд и творчество;
- наука;
- традиционные российские религии;
- искусство и литература;
- природа и человечество.

Одним из ключевых аспектов в процессе приобщения к социокультурным ценностям выступает обязательный учет возрастных особенностей, обобщенных знаний возрастной психологии и психологических характеристик жизненного пути человека. Дошкольный возраст как период становления личности имеет свои потенциальные возможности для формирования высших нравственных чувств, к которым относятся и патриотические чувства.

Применительно к дошкольному возрасту процесс приобщения детей к социокультурным ценностям имеет ограничения, обусловленные особенностями возраста, к которым относится усвоение ограниченного количества ценностей, образный характер усвоения ценностей, необходимость насыщения процесса усвоения эмоциями для увеличения эффективности процесса. Обозначим основные приемы, которые используются в процессе формирования патриотических чувств как социокультурной ценности:

- придумывание сказок, создание воображаемых ситуаций; игра с элементами драматизации; элементы новизны;
- использование по ходу рассказа наглядного материала (фотографий, репродукций картин, слайдов, схем, рисунков мелом);
- регулярная обратная связь (вопросы детям, учет их мнения, призыв к совместному рассуждению).

Важно, чтобы дети активно думали, воспринимали материал. Этому помогают такие методические приемы, как сравнение, вопросы, индивидуальные занятия, обращение к опыту детей, игровые приемы;

- широкое использование прогулок, экскурсий;
- обращение к семейной истории, когда в работу по нравственно-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста включаются и родители на правах полноправных участников образовательного процесса: они знакомят детей с семейными традициями, инициируют помощь в оформлении и устройстве мини-музея в группе.

На формирование патриотизма в детском возрасте оказывает влияние мышление ребенка. Для детей старшего дошкольного возраста характерно конкретно-образное мышление, которое активно развивается именно в игровой деятельности, в общении с другими людьми и в процессе чувственного познания. Игра учит детей размышлять над каждым моральным поступком, формировать социально одобряемые действия.

Активно используется в процессе формирования патриотических чувств детская литература. Например, дошкольник стремится подражать действующим лицам, которые ему нравятся, и старается не повторять поступки героев, которые ему неприятны.

Усиливает эффективность работы по формированию патриотических чувств музыка – один из важных путей эстетического воспитания, которая отражает состояние внутреннего мира человека, влияет на формирование нравственных качеств, воодушевляет и сплачивает на совместную деятельность.

Знания о социокультурных ценностях являются фундаментом в деле усвоения ценностей общества. Система социокультурных знаний в результате составляет социальную основу личности. Развитие интереса дошкольников к родному краю, его истории и современности, жизни во всех его аспектах должно происходить на основе сочетания когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Эмоциональный компонент, учитывая специфику указанного возраста, признается ведущим, поскольку на протяжении дошкольного детства эмоции длительное время остаются формами регуляции поведения и формирования интеллектуальной сферы. Известно, что чем глубже и ярче переживания ребенка, тем устойчивее и полнее будет ощущение, представление, возникающее на его основе. Только пройдя через ощущения и эмоциональные переживания ребенка, культура народа может стать для него источником ценностного отношения к окружающей среде.

Еще одним аспектом формирования представлений дошкольников о социокультурных ценностях мы выделяем формирование представлений о малой родине и Отчизне. Любовь к родному краю, к своей малой Родине и ее традициям не возникает у детей сама по себе. С самого раннего возраста необходимо целенаправленное воздействие на человека. Именно в процессе введения дошкольников в мир культуры и истории малой Родины происходит первоначальный процесс зарождения зачатков патриотизма и гражданственности. Зарождаюсь на любви к малой Родине, патриотические чувства, пройдя через целый ряд этапов, поднимаются до осознанной любви к своему Отечеству. Народные традиции и обычаи играют важную роль в сохранении и трансляции культурного наследия как наиболее близкие детскому опыту. Соприкосновение с народным искусством и традициями воспитывают гордость за свой народ, поддерживают интерес к его истории и культуре.

Интерес к традициям малой Родины начинается у ребенка с отношения к семье, к своим родителям и прародителям. Любовь к родному городу, селу, знание его истории, традиции – это основа, на которой может осуществляться духовный рост детей. Главный источник детских впечатлений – это самое близкое его окружение. Для воспитания патриотических чувств в дошкольном детстве очень важно, чтобы

взрослые смогли передать детям свою любовь к родным местам, свои знания об их значимости и неповторимости. Задача педагога – отобрать из массы впечатлений, получаемых ребенком, наиболее доступные ему: природа и мир животных своего дома (детского сада, родного края и города); труд людей, традиции, общественные события и т. д. Причем эпизоды, к которым привлекается внимание детей, должны быть яркими, образными, конкретными, вызывающими интерес. Любой город, поселок неповторимы в своей самобытности: природа, традиции, быт.

Отбор соответствующего материала позволяет формировать у дошкольников представление о том, чем славится его малая Родина: историей, традициями, достопримечательностями, памятниками, лучшими людьми. Успешное усвоение дошкольниками знаний о родном городе, селе стало возможным при условии активного взаимодействия с окружающим миром эмоционально практическим путем, то есть через игру, общение, предметную деятельность, труд и др.

К старшему дошкольному возрасту формируются представления о многообразии народов и их культур, об элементах народной культуры, таких как:

люди – носители культуры, природа края, достопримечательности и др.;

народные промыслы – рыболовство, охота, собирательство и др.;

народная сказка, ее герои, пословицы; народные подвижные игры и праздники, обряды;

народная игрушка, предметы декоративно-прикладного искусства; орнамент, узор, украшение, головной убор, обувь, одежда;

национальное жилище, предметы быта, утварь и др.

Во всех комплексных и ряде парциальных программ («Истоки», «Радуга», «Детство», «Детская одаренность» и др.) присутствует раздел «Ознакомление с искусством». Для наиболее успешного воспитания интереса к традициям малой Родины у детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении необходимо создать определенные педагогические условия:

– внедрение педагогами в образовательную работу и систематическое проведение с детьми старшего дошкольного возраста интегрированной образовательной деятельности;

– оснащение развивающей предметно-пространственной среды группы необходимым методическим материалом этнокультурной направленности;

– организации эффективного взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи.

Большую роль в формировании представлений о малой Родине и Отчизне играет взаимодействие ребенка с музейным объектом, что предполагает проявление разных чувств, восприятие образов и

формирование индивидуальных представлений. Это взаимодействие может стать развивающим при соблюдении определенных условий:

- структурирование беседы взрослого с ребенком, способствующей формированию у них самостоятельного суждения;
- развитие представлений и практических навыков;
- учет возрастных особенностей, уровня интеллектуального развития;
- непосредственная эмоциональная реакция на полученную информацию;
- включение детей в создание творческих работ.

Очень важно обеспечить эффективное взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи: какие бы усилия ни прилагали специалисты ДОО, пытаясь эффективно организовать процесс воспитания любви к родному краю, все эти усилия могут оказаться напрасными, если не скоординированы действия ДОО и семьи.

Формирование представлений дошкольников о социокультурных ценностях предполагает также формирование представлений о многообразии стран и народов мира. Это направлено на воспитание в будущем поликультурной личности.

Способность к принятию иных культурных национальных ценностей, необходимо воспитывать с дошкольного возраста. Проблема поликультурного воспитания обозначена в государственных документах: Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, Концепции развития поликультурного образования в РФ, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» и др. В этих документах отмечается важность воспитания патриотичного, толерантного, ответственно относящегося к миру, себе, другим людям, умеющего жить в условиях поликультурности и полилингвальности многонационального народа России, осознанно воспринимающего духовные и культурные традиции народов мира.

Поликультурное воспитание рассматривается как процесс освоения знаний о многообразии культур и их взаимосвязи; приобщением к традициям, обычаям разных народов, позитивным восприятием особенностей ценностной картины мира представителей различных рас, религий, этносов; развитием ответственного отношения к взаимному сотрудничеству в полиэтническом коллективе.

Дошкольная образовательная организация как начальная ступень поликультурного воспитания дошкольников решает задачи приобщения детей разных национальностей к российской культуре, становления у подрастающего поколения гражданственности, патриотизма, уважения и бережного отношения к истории России, развития толерантности,

культуры взаимодействия с другими людьми на основе взаимного уважения, общечеловеческих ценностей.

В рамках дошкольной образовательной организации в условиях многонационального состава воспитанников детских садов осуществляется взаимная культурная интеграция способов поведения, стратегий общения, мыслительных действий во взаимопроникновении различных культур. При этом происходит становление у дошкольников базовых ценностей национального самосознания и культуры как основы патриотизма.

Для реализации поликультурного воспитания необходимо использовать широкий спектр средств: устное народное творчество; аудиотеку фольклора народов России (стихи, песни, сказки); художественную литературу; игру, народную игрушку и национальную куклу; декоративно-прикладное искусство, живопись; музыку; каталог народных игр; этнические мини-музеи, фольклорный кружок; общение с представителями разных национальностей; фотоальбомы, презентации для ознакомления дошкольников с символикой, обычаями, традициями разных народов.

Все это будет способствовать расширению у дошкольников представлений об историческом прошлом и настоящем народа, его культуре, национальных традициях и обычаях, формированию доброжелательного отношения к этнокультурным особенностям, культивированию в детях духа солидарности и взаимопонимания, нацеленность на сохранение культурной идентичности различных народов, умения жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и вероисповеданий.

Вопросы и задания к главе 3

1. Что подразумевается под «познавательными действиями» у дошкольников?

2. Охарактеризуйте целостную картину мира в дошкольном возрасте? Представьте ее в виде модели или схемы.

3. Каковы представления в дошкольном возрасте о социокультурных ценностях?

4. Представьте план родительского собрания на тему «Формирование социокультурных ценностей у детей дошкольного возраста».

5. Проведите родительское собрание на данную тему в виде деловой игры.

Список литературы к главе 3

1. Абрамова, Я.А. Психолого-педагогические условия организации поисково-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста / Я. А. Абрамова; под ред. И. С. Морозовой, О. Ф. Григорьевой. – Кемерово: МОУ ДОУ НМЦ, 2010.
2. Белошистая, А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников / А.В. Белошистая. — М.: ВЛАДОС, 2003.
3. Данилова, В.В. Обучение математике в детском саду / В.В. Данилова, Т.Д. Рихтерман, З.А. Михайлова. — М.: Академия, 1998.
4. Девятова, И. Е. Организация проектного обучения как фактора формирования самостоятельности учащихся общеобразовательной школы: дис ... канд. пед. наук / И. Е. Девятова. – Челябинск, 2002.
5. Дыбина, О.В. Неизведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников / О.В. Дыбина, Н.П. Рахманова, В.В. Щетинина. – Москва: Сфера, 2005. – 192 с.
6. Дыбина, О. В. Творим, измеряем, преобразуем: занятия с дошкольниками / О. В. Дыбина. – Москва: Сфера, 2002. – 28 с.
7. Клопотова, Е.Е. Возрастные особенности развития познавательной активности в дошкольном возрасте / Е.Е. Клопотова, И.А. Самкова // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Т. 9. – № 2. – С. 25–37. Режим доступа: doi: 10.17759/psyedu.2017090203; Портал психологических изданий PsyJournals.ru – http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2019/n1/Samkova_shtml [Психологические условия развития познавательной активности в дошкольном возрасте – Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Том. 11. – № 1] <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-osobennosti-razvitiya-po-znavatelnoy-deyatelnosti-doshkolnikov-v-usloviyah-detskoj-gruppy#ixzz5zlxw03UT>.
8. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Детство» / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. — СПб. : ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2019.
9. Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. — М.: Просвещение, 1974.
10. Мельникова, Е.Л. Создание проблемных ситуаций на занятиях с дошкольниками / Е.Л. Мельникова, Л.Ю. Сысуева // Методист. – 2016. – № 4. – С. 61–68.
11. Метлина, Л.С. Математика в детском саду / Л.С. Метлина. — М.: Просвещение, 1984.
12. Полетаева, О.В. Проблемные ситуации в организации образовательного процесса в ДОО / О.В. Полетаева, Л.О. Захарова, Л.З. Мирзехалева, Н.В. Шилина, Л.Ю. Борохович // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 2. – С. 118–120.
13. Понамарева, Е.В. Проблемная ситуация как условие развития

познавательной мотивации дошкольника / Е.В. Понамарева [и др.] // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 3. – С. 64–68.

14. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544 н. – Режим до- ступа: <http://www.edustandart.ru>.

15. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован в Минюсте России 14 ноября 2013 № 30384) // Российская газета. – 25.11.2013. – № 265.

16. Семенака, С.И. Использование проблемных ситуаций в развитии эмоционального интеллекта дошкольника / С.И. Семенака // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 4. – С. 86–95.

17. Современные технологии развития познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс]: методическое пособие для педагогов ДОУ и НОО / Г.В. Яковлева, Т. А. Сваталова, Н.Е. Скрипова [и др.]. – Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – 96 с.

18. Тарунтаева, Т.В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников / Т.В. Тарунтаева. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 1980.

19. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384.

20. Шевелев, К.В. Парциальная общеобразовательная программа дошкольного образования «Формирование элементарных математических представлений у дошкольников» / К.В. Шевелев. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. — 64 с.

21. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М., 1971.

22. Шульгина Е.В. Проблемные ситуации как средство формирования социокультурных ценностей детей дошкольного возраста // Бизнес. Образование. Право. – 2019. – № 2 (47). – С. 475-480.

ГЛАВА 4. ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГИЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современных условиях дети выступают в роли не «объекта», а «субъекта» образования, ребенок – самооценная личность.

Инновационный процесс на нынешнем этапе развития общества касается в первую очередь системы дошкольного образования, которая считается начальной ступенью в раскрытии потенциальных возможностей ребенка. Этот подход ставит высокие требования к системе дошкольного обучения и воспитания. Происходит поиск более эффективных технологий в дошкольном образовании и использовании современных, уже отработанных технологий, а также психолого-педагогических подходов к данному процессу.

На современном этапе развития дошкольного образования проблеме познавательного развития дошкольников уделяется большое внимание.

Актуальность проблемы познавательного развития на социально-педагогическом уровне определяется поиском новых педагогических средств в организации образовательного процесса в ДОУ.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [15] (далее ФГОС ДО) содержание Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей или образовательные области, одна из которых «Познавательное развитие».

Она предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Исследования в области дошкольного образования показали, что познавательное развитие у детей дошкольного возраста возможно посредством современных образовательных технологий.

Так что же такое технология, в чем ее отличие от методики?

Технология происходит от греческих слов «мастерство, искусство» и «закон, наука», т.е. наука о мастерстве.

Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (Толковый словарь).

Б.Т. Лихачев определяет педагогическую технологию как «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [8].

Педагогическая технология, по мнению ЮНЕСКО, – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Современные педагогические технологии представляют собой научно обоснованный профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ребенка в контексте его взаимодействия с миром в целях воспитания отношений, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму. Основное назначение педагогического воздействия заключается в переводе ребенка на позицию субъекта.

В современной отечественной дошкольной педагогике термин «педагогические технологии» рассматривается как: компонент педагогической системы, способ конструирования воспитателем педагогического процесса с помощью системы средств и методов воспитания и обучения дошкольников в специально созданных для этого дидактических условиях детского сада в целях решения задач дошкольного образования; инструмент профессиональной деятельности педагога, которая имеет выраженную этапность (пошаговость) [14].

Иначе говоря, технология – это зафиксированные последовательные действия, гарантирующие получение заданного результата. Она содержит алгоритм решения поставленных задач, в основе ее использования положена идея полной управляемости обучением и воспроизводимости образовательных циклов.

В отличие от методики «технология» не носит предметный характер, она может реализовываться на любом предмете вне зависимости от содержания. Технология может быть реализована любым педагогом. Технология включает в себя комплекс методов, форм, средств и приемов.

В педагогической практике насчитывается более ста разных технологий. В образовательном процессе ДОО используются следующие современные технологии, представленные на рис. 3.



Рис. 3. Современные технологии в образовательном процессе ДОУ

Рассмотрим всего несколько, которые затрагивают и способствуют познавательному развитию ребенка-дошкольника.

4.1. Игровые технологии в познавательном развитии дошкольников

Следующую технологию изложим подробно, т.к. в дошкольном детстве игра – ведущий вид деятельности, поэтому считаем применение игровой технологии обязательной частью воспитательно-образовательного процесса.

Игра – ведущая деятельность дошкольника, так как именно в игре происходят наиболее существенные изменения в его психике: развивается мышление и воображение, ибо создавая общий замысел игры, ребенок планирует его выполнение, творчески импровизирует по ходу игры. Л.С. Выготский подчеркивал, что «игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [3]. В игре ребенок учится управлять собой, своим поведением в целом и отдельными действиями. Принимая ту или иную роль, ребенок усваивает и необходимые для этой роли нормы поведения. Именно в игре ребенок становится полностью субъектом своей деятельности. Именно игра делает ребенка самостоятельной личностью.

В своем обобщающем труде, посвященном значению игры в психическом развитии, Д.Б. Эльконин выделил структуру игровой деятельности, в число основных элементов которой входят сюжет (во что

играют), содержание (как играют), роль, воображаемая ситуация, правила, игровые действия, игровые отношения. По мнению Д.Б. Эльконина, наибольшее значение в игре имеет не воображаемая ситуация, как предполагал Л.С. Выготский, а роль, позволяющая ребенку овладеть своим поведением. Исследования Д.Б. Эльконина выявили не только структуру и этапы развития игры, но и ее огромное значение для формирования психических функций и личностных качеств детей.

Традиция широкого использования дидактических игр и игровых заданий в целях воспитания и обучения детей, сложившаяся в дошкольной педагогике, получила свое развитие в трудах ученых и многих педагогов. Мы уже уделили значительное внимание играм сенсорным и дидактическим, авторами которых являются известные в дошкольной педагогике ученые: Ф. Фребель, О. Декроли, М. Монтессори, Е.И. Тихеевой, Б.И. Хачапуридзе и др. (см. табл. 2). Обязательным элементом большинства дидактических игр были стихи, песни, рифмованные сказки и т.д. По мнению Тихеевой, дидактические игры являются обязательным компонентом работы с детьми наряду с чтением, беседой, рисованием, пением, гимнастикой, трудом. Хачапуридзе разработал серии материалов для знакомства с цветом, формой, числом, для тренировки логических операций. Напомним, о таких игрушках, как «Танграм», головоломка «Колумбово яйцо», логическая мозаика, лото, пазл, блоки Дьенеша, игровой комплект «Пертра», которые хорошо себя зарекомендовали в познавательном развитии.

По определению игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Игровая педагогическая технология – это организация педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

Главная цель игровой технологии – создание полноценной мотивационной основы для формирования навыков и умений деятельности в зависимости от условий функционирования дошкольного учреждения и уровня развития детей.

Реализация игровых технологий опирается на следующие положения:

- игра стимулирует познавательную активность детей, «провоцирует» их самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы, проблемные ситуации, противоречия;
- в игре позиции взрослого и ребенка равнозначны и выстраиваются на паритетных (равных) началах, что обусловлено характером игровых взаимоотношений;
- игра позволяет актуализировать жизненный опыт детей, включая их обыденные представления о чем-либо.

С данной технологией тесно переплетается технология создания условий для развивающей игровой деятельности детей. К ней относится:

1. Технология решения изобретательских задач (далее ТРИЗ).
 2. Игры-занятия с блоками Дьенеша, палочками Кьюизинера.
 3. Технология развивающих игр Б.П. Никитина.
 4. Технология интенсивного развития интеллектуальных способностей В.В. Воскобович.
- Рассмотрим их более подробнее.

1. Технология ТРИЗ

Ум малышей свободен от стереотипов и шаблонов, он по-настоящему активен и открыт для познания огромного окружающего мира. Нестандартность мировосприятия позволяет детям обладать очаровательной непосредственностью и чистотой, восхитительной изобретательностью, умением удивляться и замечать то, чего порой не могут увидеть серьезные взрослые.

Все мы, наверное, не раз слышали о ТРИЗ-технологии, но мало кто использует ее на практике, а тем не менее цель ТРИЗ – это развитие, с одной стороны, таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, диалектичность, с другой – поисковой активности, стремления к новизне, речи и творческого воображения. Мы не просто развиваем фантазию детей, а учим их мыслить системно, с пониманием происходящих процессов.

Технология ТРИЗ появилась на свет в пятидесятые годы XX столетия благодаря интеллектуальным усилиям отечественного ученого и писателя-фантаста Генриха Сауловича Альтшуллера, который разработал эту концепцию на основе тезиса «творчество во всем» – в постановке вопроса, подаче материала, приемах и методах работы. Он опирался на высказывание Л.С. Выготского о том, что ребенок воспринимает программные моменты обучения в той мере, в какой они соответствуют природе его «я», т.е. педагог должен работать в согласии с принципом природосообразности.

Методы и приемы ТРИЗ обладают универсальными свойствами, имеют разные уровни сложности, в детском саду используются с трехлетнего возраста воспитанников. Воспитатели применяют нетрадиционные формы работы, которые ставят ребенка в позицию думающего человека.

Адаптированная к дошкольному возрасту ТРИЗ-технология позволит воспитывать и обучать ребенка под девизом «Творчество во всем!» Дошкольный возраст уникален, ибо как сформируется ребенок, такова будет и его жизнь, именно поэтому важно не упустить этот период для раскрытия творческого потенциала каждого дошкольника.

Основная задача использования ТРИЗ-технологии в дошкольном возрасте – это привить ребенку радость творческих открытий.

Основной критерий в работе с детьми – доходчивость и простота в подаче материала и в формулировке сложной, казалось бы, ситуации. Не

стоит форсировать внедрение ТРИЗ без понимания детьми основных положений на простейших примерах. Сказки, игровые, бытовые ситуации – вот та среда, через которую ребенок научится применять тризовские решения встающих перед ним проблем. По мере нахождения противоречий, он сам будет стремиться к идеальному результату, используя многочисленные ресурсы.

Кольца Луллия – эффективное многофункциональное игровое пособие, которое применяется во всех видах образовательной деятельности (рис. 4).



Рис. 4. Кольца Луллия

Примеры:

Игра «Сказка на новый лад». Раскручиваются два кольца, далее ребенок моделирует историю, используя случайно выпавшую комбинацию двух карточек (сказочный герой и атрибут сказки). Составить сюжет сказки нужно, рассматривая, например, такие непривычные пары, как Золушка и Золотой ключик, Буратино и сапоги-скороходы, Чебурашка и ковер-самолет и т.д.

Игра «Кто чей детеныш». Круги с изображением животных и детенышей. Обсуждается парадоксальная ситуация, например: «Как зайцы будут воспитывать волчонка, а курица – лисенка?».

Таким образом, технология ТРИЗ ведет к всестороннему развитию ребенка-дошкольника, в частности способствует его познавательному развитию. В работе можно использовать только элементы ТРИЗ (инструментарий), если педагог недостаточно освоил ТРИЗ-технологию. Игры с использованием ТРИЗ-технологий позволяют развивать творческую личность, нестандартное мышление в процессе овладения детьми ТРИЗовскими методами и приемами.

2. Игры-занятия с блоками Дьенеша

Одна из важнейших задач воспитания маленького ребенка – развитие его ума, формирование таких мыслительных умений и способностей, которые позволяют легко осваивать новое. На решение этой задачи должны быть направлены содержание и методы подготовки мышления дошкольников к школьному обучению, в частности предматематической подготовки.

В дошкольной дидактике применяются разнообразные развивающие материалы. Однако возможность формировать в комплексе все важные для умственного развития, и в частности математического, мыслительные умения на протяжении всего дошкольного обучения дана не во многих. Одним из наиболее эффективных пособий являются логические блоки, разработанные венгерским психологом и математиком Дьенешем для ранней логической пропедевтики, прежде всего для подготовки мышления детей к усвоению математики.

Золтан Пал Дьенеш (Zoltán Pál Dienes 1916—2014) — венгерский математик, психолог и педагог, профессор Шербрукского университета. Автор игрового подхода к развитию детей, идея которого заключается в освоении детьми математики посредством увлекательных логических игр, песен и танцев таким образом, что дети даже могут и не подозревать, что изучают сложные математические концепции. Дидактический материал основан на методе замещения предмета символами и знаками (методе моделирования).

Золтан Дьенеш создал простую, но в то же время уникальную игрушку, кубики, которую поместил в небольшую коробку. Последнее десятилетие этот материал завоевывает все большее признание у педагогов нашей страны.

В методической и научно-популярной литературе этот материал можно встретить под разными названиями: «логические фигуры» (М. Фидлер), «логические кубики» (Г. Копылов), «логические блоки» (А. Столяр). Но в каждом из названий подчеркивается направленность на развитие логического мышления. В современной практике работы с детьми в детском саду находят место два вида логического дидактического материала: объемный и плоскостной. За каждым из этих видов закрепилось свое название. Объемный логический материал именуется логическими блоками, плоскостной – логическими фигурами.

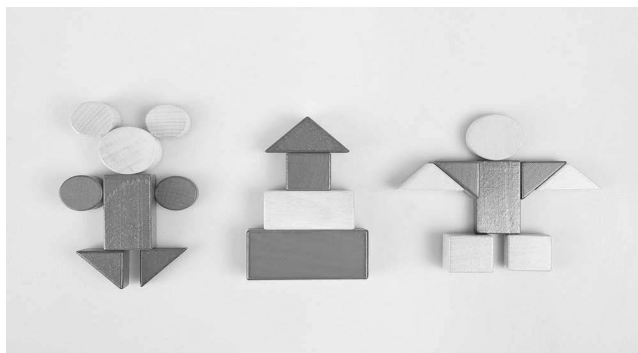
Итак, логические блоки Дьенеша (рис. 5) предназначены для детей от 2 до 8 лет. Как видим, относятся они к типу игрушек, с которыми играть можно не один год путем усложнения заданий от простого к сложному.

Для работы с детьми одной группы на протяжении всего дошкольного детства требуется один-два набора объемных логических блоков и 5-8 наборов плоских логических фигур. В комплект блоков входят 48 фигур: 12 кругов – по 6 толстых и тонких, больших и маленьких кругов красного, синего, желтого цвета, а также 12 таких же квадратов, 12

прямоугольников, 12 треугольников. (В детских садах США используются наборы логических блоков из 60 штук. В эти наборы включены фигуры еще одной формы – шестиугольной).

Наряду с логическими блоками в работе применяются карточки (5х5 см), на которых условно обозначены свойства блоков (цвет, форма, размер, толщина).

Для проведения некоторых игр и упражнений следует дополнительно приготовить вспомогательный материал – игрушки-персонажи, обручи, веревочки и пр. В зависимости от возраста детей можно использовать не весь комплект, а какую-то его часть: сначала блоки, разные по форме и цвету, но одинаковые по размеру и толщине (12 штук), затем разные по форме, цвету и размеру, но одинаковые по толщине (24 штуки), в конце – полный комплект фигур (48 штук) (рис. 5). Это очень важно. Ведь чем разнообразнее материал, тем сложнее абстрагировать одни свойства от других, а значит, и сравнивать, и классифицировать, и обобщать.



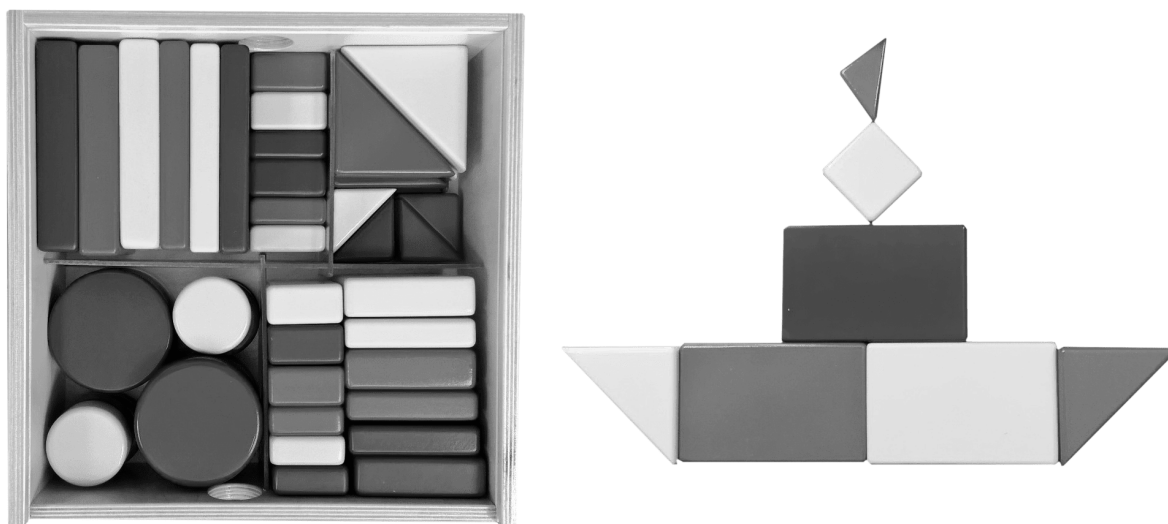


Рис. 5. Блоки Дьенеша

В целях более эффективного ознакомления детей со свойствами логических блоков можно предложить им следующие задания:

- найди такие же фигуры, как эта, по цвету (по форме, по размеру, по толщине);

- найди не такие фигуры, как эта, по форме (по размеру, по толщине, по цвету);

- найди синие фигуры (треугольные, красные, квадратные, большие, желтые, тонкие, толстые, маленькие, круглые, прямоугольные);

- назови, какая эта фигура по цвету (по форме, по размеру, по толщине). После такого самостоятельного знакомства с блоками можно перейти к играм и упражнениям. Игры и упражнения с логическими блоками можно предлагать детям на занятиях и в свободные часы, как в детском саду, так и дома.

С точки зрения педагогики данная игра относится к группе игр с правилами, к группе игр, которые направляет и поддерживает взрослый. Игра имеет классическую структуру: задачу (задачи); дидактический материал (собственно блоки, таблицы, схемы); правила (знаки, схемы, словесную инструкцию); действие (в основном по предложенному правилу, описанному либо моделями, либо таблицей, либо схемой); результат (обязательно сверяемый с поставленной задачей).

3. Игры-занятия с цветными палочками Кьюизинера

Педагогам дошкольных образовательных учреждений широко известен дидактический материал, разработанный бельгийским математиком Дж. Кьюизенером. Бельгийский учитель начальной школы Джордж Кьюизинер (1891-1976) разработал универсальный дидактический материал для развития у детей математических способностей (рис. 6). В 1952 г. он опубликовал книгу «Числа и цвета», посвященную своему пособию.

Материал предназначен для обучения математике и используется педагогами в работе с детьми начиная с младших групп детского сада. Палочки Кьюизенера называют еще цветными палочками, цветными числами, цветными линейками, счетными палочками. Основные особенности этого дидактического материала – абстрактность, универсальность, высокая эффективность.

Палочки Кьюизенера – это счетные палочки, которые еще называют «числа в цвете», цветными палочками, цветными числами, цветными линейками. Выбор цвета преследует цель облегчить использование комплекта. Палочки 2, 4, 8 образуют «красную семью»; 3, 6, 9 «синюю семью». «Семейство желтых» составляют 5 и 10. Они в наибольшей мере отвечают монографическому методу обучения числу и счету.

Набор содержит 241 палочку; каждая палочка сделана из дерева и представляет собой прямоугольный параллелепипед с поперечным сечением, равным 1 кв. см. В наборе содержатся палочки десяти цветов.

В каждом из наборов действует правило: чем больше длина палочки, тем больше значение того числа, которое она выражает. Цвета, в которые окрашены палочки, зависят от числовых соотношений, определяемых простыми числами первого десятка натурального ряда чисел.

Каждая палочка – это число, выраженное цветом и величиной. Рекомендации к использованию: порядковый и количественный счет; освоение отношений по длине, высоте; составление ковриков, составление узоров; состав чисел из единиц и двух меньших чисел.

Существуют разные варианты и модификации набора палочек. Они могут отличаться друг от друга цветовой гаммой. Но в каждом из наборов действует правило: палочки одинаковой длины окрашены в один и тот же цвет и, естественно, обозначают одно и то же число; чем больше длина палочки, тем больше значение того числа, которое оно выражает. Цвета, в которые окрашены палочки, зависят от числовых соотношений, определяемых простыми числами первого десятка натурального ряда чисел. В работе с дошкольниками может использоваться упрощенный вариант набора цветных палочек, содержащий 144 палочки; в нем белых палочек 36, а остальных – по 12 каждого цвета.

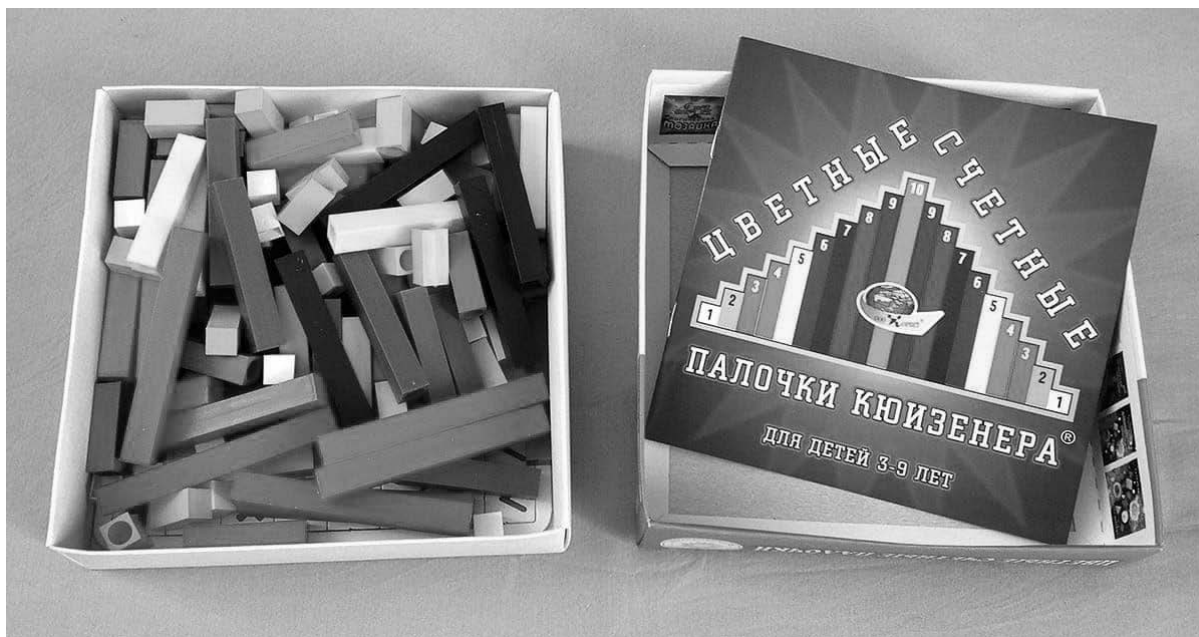


Рис. 6. Цветными палочками Кьюизенера

Достаточно эффективным оказывается использование палочек в индивидуально-коррекционной работе с детьми, отстающими в развитии. Палочки можно применять для выполнения диагностических заданий (отсюда и определение палочек как универсального дидактического материала).

Приведем примеры упражнений с палочками Кьюизенера:

1. Выложи палочки на столе, перемешай их. Покажи по очереди красную, синюю, зеленую, желтую, коричневую, белую, черную, оранжевую, голубую, розовую палочки.

2. Возьми в правую руку столько палочек, сколько сможешь удержать, назови цвет каждой палочки.

3. Возьми в левую руку столько палочек, сколько сможешь удержать. Найди среди взятых палочек палочки одинакового цвета.

4. Возьми с закрытыми глазами из набора любую палочку, посмотри на нее и скажи, какого она цвета.

5. Перечисли цвета всех палочек на столе.

6. Покажи не красную палочку, не желтую и т.д.

7. Отбери палочки одинакового цвета и построй из них забор, дом для куклы, гараж и т.д.

8. Возьми синюю и красную палочки и сложи их концами друг к другу. Получился поезд. Составь поезд из белой и синей; красной, зеленой и синей; голубой, оранжевой и черной; коричневой, зеленой, белой и желтой палочек.

9. Возьми одну палочку в правую руку, а другую в левую. Какие они по длине? Приложи палочки друг к другу (наложи их друг на друга). Подровняй их с одной стороны. Какого цвета длинная (короткая) палочка? Или палочки одинаковы по длине?

10. Найди в наборе длинную и короткую палочки. Назови их цвета. Положи их друг на друга. Поставь рядом друг с другом. Проверь, правильно ли ответил на вопрос.

Логические блоки Дьенеша и палочки Кьюизенера широко применяются в детских садах Польши, Франции, Бельгии, США и других стран. Нашим отечественным педагогам они тоже знакомы, но в практической работе с детьми используются еще недостаточно. Причины этого – в недооценке развивающих возможностей данных дидактических материалов, а также в отсутствии соответствующей методической литературы.

4. Технология развивающих игр Б.П. Никитина

Ролевой игрой ребенок овладевает к третьему году жизни, знакомится с человеческими отношениями, начинает различать внешнюю и внутреннюю стороны явлений, открывает у себя наличие переживаний и начинает ориентироваться в них. У ребенка формируется воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему переносить свойства одних вещей на другие, возникает ориентация в собственных чувствах и формируются навыки их культурного выражения, что позволяет ребенку включаться в коллективную деятельность и общение. В результате освоения игровой деятельности в дошкольном периоде формируется готовность к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности учения.

Одной из таких технологий считается технология развивающих игр Б.П. Никитина.

Она появилась во второй половине 60-х гг. XX столетия и сразу привлекла к себе всеобщее внимание, поскольку подход Б.П. и Л.А. Никитиных существенно отличался от норм и принципов, царивших в советской дидактике. Первая публикация педагогов увидела свет в 1962 г., а позднее предложенные новаторства заинтересовали специалистов за рубежом – в Германии и Японии.

На рис. 7, 8 представлены наглядные изображения игровых наборов Б.П. Никитина.



Рис. 7. Игры Б.П. Никитина

Программа игровой деятельности состоит из набора развивающих игр. Каждая игра представляет собой набор задач, которые ребенок решает с помощью кубиков, кирпичиков, квадратов из картона или пластика, деталей из конструктора-механика и т.д.



Рис. 8. Игровые наборы Б.П. Никитина

В своих книгах Б.П. Никитин предлагает развивающие игры с кубами, узорами, рамками и вкладышами Монтессори, уникубом, планами и картами, квадратами, наборами «Угадай-ка», таблицами сотни, «точечками», «часами», термометром, кирпичиками, кубиками, конструкторами. Дети играют с мячами, веревками, резинками, камушками, орехами, пробками, пуговицами, палками и т.д. и т.п.

5. Технология интенсивного развития интеллектуальных способностей В.В. Воскобовича

Авторская методика отличается высокой эффективностью и доступностью. Ее легко и быстро осваивают как педагоги, так и родители дошкольников. В процессе игры создается особая доверительная атмосфера между ребенком и взрослым, благотворно влияющая на гармоничное и познавательное развитие дошкольника.

Первые игры В.В. Воскобовича появились еще в начале 90-х гг. Сейчас разработано более 40 игровых пособий. Достоинство данных развивающих игр – широкий возрастной диапазон участников игр и их многофункциональность. С одной и той же игрой могут заниматься дети и трех, и семи лет, а иногда и ученики средней школы. Это возможно потому, что к простому физическому манипулированию присоединяется система постоянно усложняющихся развивающих вопросов и познавательных заданий.

С помощью игр можно решать большое количество образовательных задач. Незаметно для себя малыш осваивает цифры или буквы, узнает и запоминает цвет или форму, учится считать, ориентироваться в пространстве, тренирует мелкую моторику рук; совершенствует речь, мышление, внимание, память, воображение. К

каждой игре разработано большое количество разнообразных игровых заданий и упражнений, направленных на решение одной образовательной задачи. Такая вариативность определяется конструкцией игры и сочетанием материалов, из которых она сделана [1].

В основу технологии положена идея направленности интеллектуально-игровой деятельности дошкольников на результат, который получается при решении проблемных и творческих задач.

Следовательно, цель технологии – развитие интеллектуальных способностей детей.

Данная технология – это использование авторских игр в системе их постоянного и постепенного усложнения («по спирали»). Поэтапное включение игр определяется возрастными особенностями ребенка.

Опишем задачи игровой технологии В.В. Воскобовича:

1. Развитие у ребенка познавательного интереса, желания и потребности узнать новое.

2. Развитие наблюдательности, исследовательского подхода к явлениям и объектам окружающей действительности.

3. Развитие воображения, креативности, мышления (умение гибко, оригинально мыслить, видеть обыкновенный объект под новым углом зрения).

4. Гармоничное, сбалансированное развитие у детей эмоционально-образного и логического начала.

5. Формирование базисных представлений (об окружающем мире, математических), речевых умений.

6. Развитие мелкой моторики и всех психических процессов.

Реализация данной технологии требует следующих принципов:

- принцип обучения на высоком уровне трудности предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязей и систематизацию осваиваемых действий;

- принцип пошаговости предполагает организацию мыслительного процесса от частного к общему, т.е. движение (мысли) от конкретного (частного) к абстрактному;

- принцип качественного различия стадий обучения соотносит процесс обучения с разными этапами психического развития. Постоянное и постепенное усложнение игр («по спирали») позволяет поддерживать деятельность ребенка в зоне оптимальной трудности. Интенсивному развитию способствует и продуктивная деятельность, осуществляемая в «зоне ближайшего развития». Авторы технологии «Сказочные лабиринты игры» не сторонники раннего форсированного развития детей. Весь материал технологии является сенситивным, т. е. наиболее благоприятным психологическим особенностям развития детей дошкольного возраста, поэтому не провоцирует возникновение стрессовых состояний у детей и взрослых;

- принцип наглядности конкретизируется как принцип предметности: реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели. Это существенная характеристика преобразующей – воспроизводящей деятельности обучения;

- принцип доступности предполагает управление темпами и содержанием развития ребенка посредством организации обучающего воздействия;

- принцип продуктивности подчеркивает прагматичность, обязательность ориентации на получение значимого для ребенка, реального, завершенного результата;

- принцип игрового обучения предполагает, что обучение ребенка дошкольного возраста осуществляется в игровом взаимодействии взрослого и детей посредством реализации определенного сюжета (игры и сказки);

- принцип раннего творческого развития детей дошкольного возраста. Игра создает условия для проявления творчества, стимулирует развитие творческих способностей ребенка. Взрослому остается лишь использовать эту естественную потребность для постепенного вовлечения детей в более сложные и творческие формы игровой активности.

Особенности технологии интенсивного развития интеллектуальных способностей:

- Связь образного восприятия (через образ и сказочный сюжет) с логическим (через символ и алгоритм решения). Многие игры сопровождаются сказочным сюжетом, в который органично вплетены логические задания на сравнение, анализ, классификацию, обобщение, понимание математического содержания. Использование сказки немаловажно и для нравственного воспитания дошкольника, формирования у него волевых усилий, эмпатии. Ребенок становится действующим лицом событий, «проживает» сложные, таинственные и веселые сказочные приключения, преодолевает вместе с главным героем препятствия и приводит его к успеху. Все сказки имеют единое сказочное пространство (Фиолетовый Лес) и сквозных героев (Ворон Метр, Малыш Гео и др.).

- Система постоянно усложняющихся развивающих вопросов и познавательных заданий к каждой игре. Это дает возможность использовать одну игру для решения разных задач образовательной деятельности в течение длительного времени [2].

Технология интенсивного развития интеллектуальных способностей игр В.В. Воскобовича также способствует решению проблемных и творческих задач, а значит, развитию интеллектуальных способностей детей, развивается понятливость и формируется довольно высокий уровень познавательного развития, поскольку полноценное развитие интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста остается актуальным всегда. Известно, что комплексное развитие

интеллектуальной сферы в дошкольном возрасте повышает успешность обучения детей. Дошкольники с развитыми мыслительными операциями, процессами и функциями быстрее запоминают материал, более уверены в собственных силах, легче адаптируются в новой обстановке.

Особенности технологии таковы, что не нужно перестраивать работу учреждения, ломать привычный уклад и выстраивать новый. Технология органично вплетается в уже привычный ритм жизни и образовательные задачи реализуемой программы. Единственные трудности, с которыми сталкивается педагог, – это стереотипы собственного поведения. Игра не предполагает в отношениях «взрослый-ребенок» доминирования взрослого над ребенком; она диктует партнерские отношения.

В дошкольных учреждениях, работающих по технологии «Сказочные лабиринты игры», ребенок окружается непринужденной, веселой, не вызывающей негативных эмоций интеллектуально-творческой атмосферой.

Игра же как ведущий вид деятельности ребенка в дошкольном детстве способствует превратить обучение в увлекательный процесс, а значит, позволяет осуществлять необходимое естественное развитие в самом привлекательном для дошкольников виде деятельности. Игровые технологии делают учение интересным для ребенка, снимают проблемы мотивационного плана, порождают интерес к приобретаемым знаниям, умениям, навыкам, а значит, помогают в реализации основной цели образовательной деятельности любого педагога – в создании условий для полноценного познавательного развития воспитанника.

Характеристика развивающих игр Воскобовича:

1. Многофункциональность.

В каждой игре можно решать большое количество образовательных и воспитательных задач. Незаметно для себя малыш осваивает цифры или буквы; узнает и запоминает цвет, форму, тренирует мелкую моторику рук, совершенствует речь, мышление, внимание, память, воображение.

2. Широкий возрастной диапазон участников игр.

Одна и та же игра привлекает детей и трех, и семи лет, а иногда даже учеников средней школы. Это возможно потому, что в ней есть как упражнения в одно-два действия для малышей, так и сложные многоступенчатые задачи для старших детей.

3. Сказочная «огранка».

Сказочный сюжет для детей – это и дополнительная мотивация, и модель опосредованного обучения. Ребята с удовольствием играют не с квадратами, треугольниками и трапециями, а с Нетаящими Льдинками Озера Айс и разноцветными паутинками Паука Юка, не осваивают отношения целого и части, а разгадывают вместе с Малышом Гео секреты Чудо-Цветика. Новое, необычное всегда привлекает внимание малышей и лучше запоминается.

4. Творческий потенциал.

Игры дают ребенку возможность воплощать задуманное в действительность. Много интересного можно сделать из деталей «Чудо-головоломки», разноцветных «паутинок» «Геоконта», гибкого «Игрового квадрата». Машины, самолеты, корабли, бабочки и птицы, рыцари и принцессы – целый сказочный мир! Игры дают возможность проявлять творчество не только детям, но и взрослым.

5. Конструктивные элементы.

Каждая игра отличается своеобразными конструктивными элементами. В «Геоконте» – это динамичная «резинка», в «Игровом квадрате» – жесткость и гибкость одновременно, в «Прозрачном квадрате» – прозрачная пластинка с непрозрачной частью, а в «Шнуре-затейнике» – шнурок и блоки (рис. 9).



Рис. 9. Развивающие игры В.В. Воскобовича

Важнейшим показателем познавательного развития ребенка-дошкольника служит уровень овладения им различными видами детской деятельности, которая, с одной стороны, служит источником и движущей силой развития ребенка, а с другой – именно в них наиболее ярко проявляются все его достижения. В оценке уровня развития любого вида детской деятельности можно выделить две важнейшие характеристики. Первая – это степень освоения деятельности как способа передачи своего видения действительности. Вторая – уровень освоения операционально-технической стороны деятельности, то есть овладение необходимыми навыками.

Хотелось бы обратить внимание на главу 3, параграф 3.3 ФГОС ДО, где перечислены конкретные требования к развивающей предметно-пространственной среде ДОУ: «Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной,

трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Одним из важных условий при создании развивающей предметно-пространственной среды является соответствие материала возрасту дошкольников» [15]. Соответствие возрасту – одно из значимых и в то же время сложно выполнимых условий. Связано это с тем, что материалы, сложность и доступность их содержания должны соответствовать закономерностям и особенностям развития детей данного конкретного возраста и учитывать те особенности зон развития, которые характерны для каждого отдельного ребенка сегодня. Одновременно нужно помнить, что следующая возрастная группа является хранителем среды предыдущей группы по многим причинам. Она должна сохранять материалы прошлой ступени развития. В связи с этим можно рекомендовать ориентироваться на такие показатели соответствия среды возрасту детей.

Дети *младших* групп, развитие которых находится на рубеже перехода от предметной к игровой деятельности, должны получать от среды возможности развития именно этих видов деятельности. В соответствии с закономерностями развития мышления, памяти, внимания, речи и т.д. здесь должна быть мощно представлена среда предметной деятельности и связанных с ней условий сенсорного воспитания и развития детей, здесь же получает питание зарождающаяся игровая деятельность. Таким образом, развивающая среда младшей группы должна содержать все виды деятельности, но направленность их связывается с предметной и игровой деятельностью. В их содержании должны реализовываться все задачи развития детей этого возраста. Общий вид группы игровой, яркий, предметный.

В *средней* группе должно преобладать такое содержание развивающей среды, которое определяет переходный этап от предметной деятельности к более развитой игровой. Этот уровень должен расти, его может обеспечить плавный переход от обеспеченной творческой игры к игре, заставляющей ребенка самого искать комбинации игровой ситуации, обстановки, игрового содержания, правил и действий. Поэтому игровое оборудование в течение года постепенно уступает место академическому содержанию деятельности.

Старшая группа. Здесь идет дальнейшее развитие ведущей деятельности, это период пика развития творческой сюжетно-ролевой игры, и здесь к игре предъявляются особые требования. В старшей группе одна из основных задач педагогов состоит в организации предметно-развивающей среды для познавательного развития. Материалы среды регулярно пополняются.

Подготовительная к школе группа близка по наполнению к старшей группе, но отличается содержанием, в которое укладываются программные задачи, индивидуальные особенности и потребности детей. Здесь те же

подходы к формированию среды, может быть, чуть больше объем содержания. Говоря о проектировании развивающей среды детей подготовительной группы, хочется предупредить желание взрослых превратить эту группу в школьный класс с наглядными пособиями, географическими и историческими картами, схемами и пр.

Приведем примеры некоторых игр.

- Геоконт – в народе эту игру называют «Дощечкой с гвоздиками».

- Квадрат Воскобовича («Игровой квадрат»).

Таким образом, игровые технологии, если их использовать в системе и целенаправленно, обеспечивают познавательное развитие дошкольника, способствуют формированию мыслительных операций, развитию психических процессов, самостоятельности творческих сил, формируют детскую инициативность и индивидуальность.

4.2. Технологии проектной деятельности в познавательном развитии дошкольников

Детство – уникальный и волшебный мир. С самого рождения ребенок является первооткрывателем, исследователем того мира, который его окружает.

Познавательное развитие ребенка дошкольного возраста в последнее время весьма актуально по целому ряду причин:

- во-первых, ребенок как можно раньше должен получить позитивный социальный опыт реализации собственных замыслов;

- во-вторых, все возрастающая динамичность экономических и социальных отношений требует поиска новых, нестандартных действий в самых разных обстоятельствах. Нестандартность действий основывается на оригинальности мышления;

- в-третьих, идея гармоничного разнообразия как перспективная форма социального развития также предполагает умение проявлять продуктивную инициативу. Подобное умение необходимо воспитывать с детства.

Технология проектной деятельности не принципиально новая в мировой педагогической практике. Она возникла как метод проектов еще в начале XX столетия в Америке. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком. Учеными было дано определение метода проектов как процесса планирования целесообразной (устремленной) деятельности в связи с разрешением какого-либо учебно-школьного задания в реальной жизненной обстановке.

Технология проектной деятельности напрямую связана с познавательным развитием дошкольников. Это гибкая модель организации образовательного процесса, ориентированная на

творческую самореализацию личности ребенка, развитие его интеллектуальных возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе выполнения творческих проектов.

Цель технологии проектной деятельности в познавательном развитии дошкольников – направить познавательную деятельность воспитанников на определенный и запланированный результат, который получается при решении той или иной теоретически или практически значимой проблемы.

Данная цель может быть решена при совокупности воспитательно-образовательных задач:

1. Развивать комплексные умения и навыки: исследовательские, рефлексивные, самооценочные.

2. Развивать познавательный интерес детей через создание проблемной ситуации.

3. Формировать активную, самостоятельную и инициативную позицию детей.

Перечислим формы организации:

1. Работа в группах, парах.

2. Беседы, дискуссии.

3. Социально активные приемы: метод взаимодействия, метод экспериментирования, метод сравнения, наблюдения.

Педагоги, активно использующие проектную технологию в воспитании и обучении дошкольников, единодушно отмечают, что организованная по ней жизнедеятельность в детском саду позволяет лучше узнать воспитанников, проникнуть во внутренний мир ребенка.

Классификация учебных проектов:

- «игровые» — детские занятия, участие в групповой деятельности (игры, народные танцы, драматизации, разного рода развлечения);

- «экскурсионные», направленные на изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью;

- «повествовательные», при разработке которых дети учатся передавать свои впечатления и чувства в устной, письменной, вокальной художественной (картина), музыкальной (игра на рояле) формах;

- «конструктивные», нацеленные на создание конкретного полезного продукта: сколачивание скворечника, устройство клумб.

Типы проектов:

- по доминирующему методу: исследовательские, информационные, творческие, игровые, приключенческие, практико-ориентированные;

- по характеру содержания: включают ребенка и его семью, ребенка и природу, ребенка и рукотворный мир, ребенка, общество и его культурные ценности;

- по характеру участия ребенка в проекте: заказчик, эксперт, исполнитель, участник от зарождения идеи до получения результата;

- по характеру контактов: осуществляется внутри одной возрастной группы, в контакте с другой возрастной группой, внутри ДОУ, в контакте с семьей, учреждениями культуры, общественными организациями (открытый проект);

- по количеству участников: индивидуальный, парный, групповой, фронтальный;

- по продолжительности: краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный.

Далее остановимся на проектах по доминирующему методу, используемых в ДОУ.

1. *Исследовательские и информационные.* Их отличает четкая структура, обозначенность целей, наличие гипотезы, актуальность и социальная значимость содержания для всех участников, комплекс методов получения и обработки информации.

2. *Творческие.* Нет детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается в соответствии с интересами участников (подчиняясь конечному результату (продуманную структуру имеет только оформление результата; программа концерта, сценарий постановки и т.д.). Творческие проекты являются средством интеграции, дифференциации и гуманизации образования, значимым средством познавательного развития ребенка-дошкольника. Это путь познания, способ организации процесса познания.

3. *Игровые.* Структура только намечается, а участники берут на себя определенные роли (литературных персонажей, выдуманных героев в придуманных ситуациях).

4. *Практико-ориентированные проекты* с четко обозначенным, ориентированным на социальные интересы результатом и продуманной структурой и организацией работы.

В любом из вышеназванных типов проектов обязательно присутствуют компоненты игры: сюжетно-ролевой, театрализованной, дидактической, сюжетно-дидактической, подвижной, режиссерской.

Наиболее эффективным в плане организации познавательного развития старших дошкольников является информационно-исследовательский проект. Остановимся подробнее на его структуре и содержании.

Структура и примерное содержание информационно-исследовательских проектов.

Цель: развитие у детей основных компонентов познавательной деятельности и познавательной сферы (мышления, внимания, памяти, воображения) и получение информации в соответствии с поставленной проблемой.

Задачи:

1. Развитие у детей потребности в новых знаниях (исходя из специфики проблемы).

2. Формирование осознанного использования опыта других и своего собственного (в определенной области знаний).

3. Формирование у детей познавательных умений:

- наблюдать, проводить опыты;

- сравнивать, анализировать, делать выводы, классифицировать, строить суждение на основе установления причинно-следственных связей;

- отражать картину окружающего мира в творческой деятельности и т.д.

4. Получение, углубление и систематизация представлений в определенной области. Участниками проекта обычно являются дети, педагоги и родители.

Организация проекта включает себя три основных этапа.

Этап I. Постановка проблемы, определение целей и задач исследовательской работы.

Проблема исследования выделяется на основе опыта детей исходя из их интересов и потребностей. В качестве примера можно предложить следующую проблему, причины и условия ее возникновения: на протяжении нескольких лет осенью в детском саду устраиваются выставки урожая овощей и фруктов (совместно с родителями и воспитателями). Дети с родителями в рамках этих выставок составляют букеты, натюрморты, приносят наиболее интересные плоды со своих огородов, изготавливают поделки из природного материала, подбирают стихи и загадки на тему осеннего урожая и т.д. На выставке в этом году особое внимание привлекла капуста. Детей заинтересовало, откуда она появилась, какие виды капусты существуют, их внешний вид, особенности; свойства, которыми обладает капуста, какие блюда из нее можно приготовить.

Гипотеза исследования выдвигается на основе определенной и хорошо осознанной детьми проблемы в процессе совместного обсуждения воспитателя с детьми, бесед детей с родителями, чтения литературы, экскурсий, экспериментирования. Она окончательно формулируется воспитателем в доступном для детского понимания варианте и обсуждается.

Например, исходя из рассмотренной выше проблемы можно выдвинуть следующую гипотезу: капуста - очень полезный для нас овощ, она обладает питательными и лечебными свойствами. Люди выращивают множество видов и сортов капусты, делают из нее полезные и вкусные блюда для укрепления здоровья.

В соответствии с проблемой и гипотезой исследования дети с помощью воспитателя ставят задачи дальнейшего исследования проблемы (изучение особенностей, свойств, анализ взаимосвязей, способов использования).

На этом этапе организации проекта определяются результаты исследования. В зависимости от характера проблемы и задач результатами могут быть:

- коллекция;
- альбом (сборник) детских рассказов, загадок, стихов, пословиц;
- выставка рисунков, аппликаций и поделок детей по теме проекта;
- придуманные и созданные детьми игры и пособия.

Этап II. Организация исследования в рамках проекта.

На этом этапе предполагается организация двух основных видов познавательной деятельности детей.

1. Сбор, анализ и систематизация информации в соответствии с проблемой и задачами исследований.

В рамках этого вида деятельности можно предложить:

- чтение книг, работу со справочной литературой (на познавательных занятиях и в совместной познавательной деятельности с воспитателем и родителями);
- подбор и систематизацию картинок, фотографий, загадок, стихотворений, пословиц, рисунков, открыток и т.д.;
- экскурсии;
- экспериментирование;
- познавательные беседы;
- познавательные занятия.

2. Творческая познавательная деятельность детей может быть представлена:

- как организация совместных с воспитателем и самостоятельных дидактических, сюжетно-дидактических, сюжетно-ролевых, подвижных, театрализованных игр;
- подготовка спектаклей;
- организация викторин;
- художественная деятельность;
- аукционы;
- самостоятельное экспериментирование и т.д.

Этап III. Презентация (защита) результатов исследовательской деятельности детей, проведение которой должно тщательно продумываться.

Презентация должна быть яркой, интересной, в ней должен просматриваться вклад каждого участника проекта: ребенка, родителя, педагога. Можно использовать следующие формы презентации:

- познавательное шоу, досуги, праздники, развлечения с участием детей, педагогов и родителей: дети с помощью взрослых оформляют помещение, рассказывают стихи и истории, проводят конкурсы, организуют игры, танцуют и поют;
- выставки (коллекций, рисунков, поделок и пр.);

- презентация сборника (альбома) рассказов, пословиц, стихов, поговорок;

- музейные экспозиции;

- театрализованные представления, кукольные спектакли.

Главное, чтобы результаты деятельности были наглядно и убедительно представлены.

Представим алгоритм работы над проектом, его этапы:

1. Обозначение проблемы, отвечающей потребностям детей и взрослых.

2. Определение цели проекта, прогнозирование и конкретизация будущего результата.

3. Столкновение «знания» и «незнания», осознание познавательной задачи.

4. Активизация способов получения информации.

5. Получение необходимой информации.

6. Обобщение полученной информации.

7. Планирование деятельности, определение средств реализации проекта.

8. Реализация проекта.

9. Обсуждение результата, хода работы.

10. Презентация результатов.

11. Совместное определение перспективы развития проекта.

Далее в табл. 8 описан алгоритм действий взрослых дошкольников на каждом из этапов проектной деятельности.

Таблица 8. Алгоритм действий взрослых дошкольников на каждом из этапов проектной деятельности

Алгоритм действий	Подражательско-исполнительский этап проектной деятельности	Развивающий этап проектной деятельности	Творческий этап развития проектной деятельности
Шаг 1	Определение проблемы, отвечающей потребностям детей	Выделение (взрослым или детьми) проблемы, отвечающей потребностям детей или обеих сторон	
Шаг 2	Постановка цели проекта, его мотивация	Совместное определение цели проекта, прогнозирование результата	Самостоятельное определение детьми цели проекта, прогнозирование результата
Шаг 3	Привлечение детей к участию в планировании деятельности и реализации намеченного плана	Планирование деятельности детьми при незначительной помощи взрослого; определение средств реализации проекта	Планирование деятельности детьми (при возможном участии взрослого как партнера определение средств реализации проекта
Шаг 4	Совместная деятельность взрослого и детей по достижению результата	Выполнение детьми проекта; дифференцированная помощь взрослого	Выполнение детьми проекта; решение творческих споров, достижение договоренности; взаимообучение, помощь друг другу
Шаг 5	Совместный анализ выполнения проекта, переживание результата	Обсуждение результата: хода работы, действий каждого, выяснение причин успехов и неудач	
Шаг 6	-	Совместное определение перспективы развития проекта	Определение перспективы развития проекта

Каждый вариант организации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста может быть самостоятельно разработан педагогом и наполнен специфическим содержанием в зависимости от особенностей образовательной программы и программного раздела. Главное – эффективно использовать возможности игры в познавательном развитии каждого ребенка. Развитию личности способствует применение не отдельных методов, а целостная система Технологии проектной деятельности в познавательном развитии дошкольников, обеспечивающая вхождение дошкольников в процессы поиска, творчества, самостоятельного мышления, выбора средств и способов проектной деятельности.

Таким образом, технология проектной деятельности позволяет обучать дошкольников проблематизации, целеполаганию и

планированию содержательной деятельности, элементам самоанализа, представлению результатов своей деятельности и хода работы, презентаций в различных формах с использованием специально подготовленного продукта проектирования (макетов, плакатов моделей, театрализации, сценических представлений), практическому применению знаний в различных (в том числе и нестандартных) ситуациях. Также технология проектной деятельности может быть использована и в рамках специально организованного обучения детей (в рамках непосредственно образовательной деятельности). Такие занятия имеют определенную структуру и включают в себя: создание мотивации проектной деятельности, введение в проблему, поэтапное решение проблемы в процессе исследовательской деятельности, обсуждение результатов, систематизация информации, получение продукта деятельности, презентация результатов проектной деятельности.

4.3. Технологии исследовательской деятельности в познавательном развитии дошкольников

Технологию исследовательской деятельности следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, организуемый в результате функционирования механизмов познавательного развития и интереса, строящийся на базе исследовательского поведения.

С введением ФГОС ДО исследовательская деятельность дошкольников получила новый толчок в развитии. Именно исследовательская деятельность помогает выпускнику ДОУ соответствовать требованиям ФГОС, согласно которым выпускник сегодня должен обладать такими качествами, как любознательность, активность.

Ребенок учится задавать вопросы взрослому, ему нравится экспериментировать, он привыкает действовать самостоятельно. Проектно-исследовательская деятельность учит управлять своим поведением и планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели. Помогает в овладении универсальными предпосылками учебной деятельности: умениями работать по правилу и образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции, видеть проблему, предлагать пути ее решения, находить верный выход из проблемной ситуации, успешной социализации личности.

Исследовательская деятельность включает в себя:

- мотивирующие факторы исследовательского поведения (поисковую активность) и механизм его осуществления (в роли которого выступает мышление);

- анализ полученных результатов;
- оценку динамики ситуации на их основе;
- прогнозирование дальнейшего ее развития;
- моделирование и реализацию своих будущих, предполагаемых действий;
- коррекцию исследовательского поведения.

Технология исследовательской деятельности способствует формированию у дошкольников основных ключевых компетенций, способность к исследовательскому типу мышления.

Методы и приемы организации исследовательской деятельности:

- эвристические беседы;
- постановка и решение вопросов проблемного характера;
- наблюдения;
- моделирование (создание моделей об изменениях в неживой природе);
- опыты;
- фиксация результатов: наблюдений, опытов, экспериментов, трудовой деятельности;
- «погружение» в краски, звуки, запахи и образы природы;
- подражание голосам и звукам природы;
- использование художественного слова;
- дидактические игры, игровые обучающие и творчески развивающие ситуации;
- трудовые поручения, действия.

Содержание исследовательской деятельности:

- Опыты (экспериментирование).
- Состояние и превращение вещества.
- Движение воздуха, воды.
- Свойства почвы и минералов.
- Условия жизни растений.
- Коллекционирование (классификационная работа).
- Виды растений.
- Виды животных.
- Виды строительных сооружений.
- Виды транспорта.
- Виды профессий.
- Путешествие по карте.
- Стороны света.
- Рельефы местности.
- Природные ландшафты и их обитатели.
- Части света, их природные и культурные «метки» - символы.
- Путешествие по «реке времени».
- Прошлое и настоящее человечества (историческое время) в «метках» материальной цивилизации (например, Египет – пирамиды).

- История жилища и благоустройства.

Можно отметить такие известные исследовательские технологии:

Г.А. Никашиной – игровая модель познавательного развития ребенка.

- И.А. Савенкова – методика исследовательского обучения (Российская Федерация).

- Технология или методика И.А. Савенкова направлена на развитие исследовательской активности дошкольников, формирование исследовательских способностей и исследовательского поведения.

В табл. 9 представлен «Алгоритм осуществления исследовательской деятельности» (А.И. Савенков), состоящий из этапов и последовательности действий.

Таблица 9. Алгоритм осуществления исследовательской деятельности

Этапы	Последовательность действий
Шаг 1	Выявление проблемы, которую можно исследовать и которую хотелось бы разрешить. Для того чтобы исследовательская деятельность вызывала у детей интерес, необходимо подобрать содержание, доступное их пониманию (окружающий мир, природа и др.)
Шаг 2	Выбор темы исследования
Шаг 3	Определение цели исследования
Шаг 4	Определение задач исследования
Шаг 5	Выдвижение гипотезы (предположения, догадки, недоказанной логически и не подтвержденной опытом)
Шаг 6	Составление предварительного плана исследования. Возможные пути и методы исследования: подумать самому, прочитать книги о том, что исследуешь, посмотреть видеофильмы по проблеме, обратиться к компьютеру, спросить у других людей, понаблюдать, провести эксперимент
Шаг 7	Проведение эксперимента (опыта), наблюдения, проверка гипотезы, выводы
Шаг 8	Указание возможных путей дальнейшего изучения проблемы

В связи с этим у детей дошкольного возраста через специальные упражнения в разных видах деятельности необходимо развивать определенные умения:

1. Видеть проблемы – это интегративное свойство мышления, которое развивается в течение длительного времени в разных видах деятельности. Проблема – это затруднение, неопределенность, чтобы устранить ее, требуется исследование всего, что связано с данной проблемной ситуацией. Не стоит требовать от ребенка ясного осознания и формулирования проблемы, достаточно ее общей, приблизительной характеристики.

2. Выдвигать гипотезы, строить предположения. Выдвижение гипотез, предположений и нетрадиционных (провокационных) идей –

важные мыслительные навыки, обеспечивающие исследовательский поиск. Гипотезы возникают как возможные варианты решения проблемы и подвергаются проверке в ходе исследования. Гипотезы дают возможность увидеть проблему в другом свете, посмотреть на ситуацию с другой стороны.

3. Задавать вопросы. Познание начинается с вопроса, который направляет мышление ребенка на поиск ответа, пробуждая потребность в познании и приобщении к умственному труду; вопросы могут быть различными – уточняющими, восполняющими (неопределенными, непрямыми) и др.

4. Оперировать понятиями «явление», «причина», «следствие», «событие», «обусловленность», «зависимость», «различие», «сходство», «общность», «совместимость», «несовместимость», «возможность», «невозможность» и др. Без умения оперировать этими понятиями не может быть абстрактного мышления. Овладеть ими нельзя без исследования живых фактов и явлений, без осмысления того, что можно увидеть своими глазами.

5. Классифицировать. Классификацией называют операцию деления понятий по определенному основанию на непересекающиеся классы; классификация устанавливает определенный порядок и разбивает рассматриваемые объекты на группы; всякая классификация имеет цель, которая диктует выбор основания; поскольку целей может быть много, то одна и та же группа предметов может быть расклассифицирована по разным основаниям).

6. Наблюдать. Наблюдение – это вид восприятия, характеризующийся целенаправленностью, выражается в ясно осознаваемой практической, познавательной задаче, что и отличает наблюдение от простого созерцания.

7. Делать выводы и умозаключения. Любое исследование теряет смысл, если не сделаны выводы и не подведены итоги; вывод – это заключительное суждение о результатах проведенной работы.

И. Ильницкая и Л. Остапенков выделили три этапа исследовательской деятельности детей [7].

На первом этапе педагог побуждает детей внимательно всматриваться в изучаемый объект, описывать его внешние признаки, выделять главное, сравнивать с другими объектами, анализировать, делать выводы и обобщения; побуждает детей включаться в решение познавательных задач и проблем непосредственного активного наблюдения не только за статичными объектами, но и за развитием объектов живой природы; вызывает потребность в постановке вопросов в процессе наблюдения.

На втором этапе педагог формирует исследовательскую активность детей в форме умения ставить вопросы и разрешать возникающие проблемы. Необходимо создавать такие условия, которые должны

способствовать развитию умения задавать вопросы исследовательского характера (на выявление главных признаков объекта, его функций, на формирование умения давать полную характеристику предмета, определять его место в этом мире и т.п.).

На третьем этапе целесообразно организовать деятельность детей по конструированию, в процессе которой дети учатся анализировать условия и находить самостоятельное решение, создавать замысел конструкций и в соответствии с ним планировать свою деятельность. Для этого используются следующие формы организации конструирования, которые применяются именно в такой последовательности: по замыслу, образцу, теме, модели, условиям.

Для оформления результатов исследовательской деятельности при работе с детьми шести-семи лет педагог может завести папку, в которую вместе с родителями (согласно перечню разделов) он будет собирать материал, накопленный в ходе исследования.

И.Л. Паршукова предлагает определенную структуру занятия-исследования для детей дошкольного возраста (табл. 10).

Таблица 10. Алгоритм организации занятия-исследования по И.Л. Паршуковой

№ п/п	Последовательность действий
1	Постановка исследовательской задачи в виде того или иного варианта проблемной ситуации
2	Тренинг внимания, памяти, логики мышления (может быть организован до занятия)
3	Уточнение правил безопасности жизнедеятельности в ходе осуществления экспериментирования
4	Уточнение плана исследования
5	Выбор оборудования, самостоятельное его размещение детьми в зоне исследования
6	Распределение детей на подгруппы, выбор ведущих, капитанов (лидеров группы), помогающих организовать сверстников, комментирующих ход и результаты совместной деятельности детей в группе
7	Анализ и обобщение полученных детьми результатов

Н.М. Короткова говорит о познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста, в процессе которой ребенок получает возможность удовлетворить присущую ему любознательность, практикуется в установлении причинно-следственных и временных связей между предметами и явлениями, что позволяет ему не только расширять, но и упорядочивать свои представления о мире. В процессе познавательно-исследовательской деятельности, по мнению автора, происходит формирование ребенка как

самостоятельного и инициативного субъекта деятельности, субъекта познания.

К основным признакам партнерской деятельности Н.М. Короткова относит добровольное (без психологического принуждения) участие детей в работе и включенность в нее взрослого как соучастника и живого образца осуществления деятельности. Этому способствует организация непосредственно образовательной деятельности в виде партнерской деятельности взрослого с детьми, где последние получают возможность проявить собственную исследовательскую активность.

4.4. Информационные технологии в познавательном развитии дошкольников

Современный образовательный процесс нельзя представить без использования мультимедийных технологий, которые предоставляют уникальные возможности для реализации творческих инициатив воспитателя и воспитанника.

Согласно ФГОС ДО, внедрение информационных технологий призвано, прежде всего, улучшить качество обучения, повысить мотивацию детей к получению новых знаний, ускорить процесс усвоения знаний.

Применение информационно-коммуникационных технологий в дошкольном образовании становится все более актуальным, так как позволяет средствами мультимедиа в наиболее доступной и привлекательной, игровой форме развить логическое мышление детей, усилить творческую составляющую учебного процесса.

Использование информационных технологий помогает:

- привлекать пассивных детей к активной деятельности;
- делать ООД более наглядными, интенсивными;
- активизировать познавательный интерес;
- активизировать мыслительные процессы (анализ, синтез и др.);
- реализовать личностно-ориентированные, дифференцированные подходы в образовательной деятельности.

Ошибки при использовании информационно-коммуникационных технологий:

- Недостаточная методическая подготовленность педагога.
- Неправильное определение дидактической роли и места ИКТ на занятиях.
- Бесплановость, случайность применения ИКТ.
- Перегруженность занятия демонстрацией.

ИКТ в работе современного педагога:

- Подбор иллюстративного материала к занятиям и для оформления стендов, группы, кабинетов (сканирование, интернет, принтер, презентация).

- Подбор дополнительного познавательного материала к занятиям, знакомство со сценариями праздников и других мероприятий.

- Обмен опытом, знакомство с периодикой, наработками других педагогов России и зарубежья.

- Оформление групповой документации, отчетов. Компьютер позволит не писать отчеты и анализы каждый раз, достаточно набрать один раз схему и в дальнейшем только вносить необходимые изменения.

- Создание презентаций в программе Power Point для повышения эффективности образовательных занятий с детьми и педагогической компетенции у родителей в процессе проведения родительских собраний.

ИКТ – это обобщенное понятие, описывающее различные методы, способы и алгоритмы сбора, хранения, обработки, представления и передачи информации.

С точки зрения использования ИКТ на непосредственной образовательной деятельности, представляется целесообразным разделить их на четыре группы.

Информационные технологии значительно расширяют возможности воспитателей и специалистов в сфере обучения детей дошкольного возраста.

Таким образом, применяя современные образовательные технологии и с целью познавательного развития дошкольников, при тесном сотрудничестве с родителями можно добиться позитивных результатов. Под влиянием правильно организованной самостоятельной познавательной деятельности у детей развиваются умственные операции и процессы, творческое воображение, воспитывается интерес, волевые черты личности, желание учиться, сосредоточенность, привычка к умственному напряжению и труду.

Вопросы и задания к главе 4

1. Охарактеризуйте общие исследовательские способности детей дошкольного возраста и раскройте методику их развития: умение видеть проблему; умение выдвигать гипотезу; умение задавать вопросы; умение определять понятия; умения высказывать суждения, делать умозаключения, выводы.

2. В чем заключается отличие технологии от методики?

3. Почему технологию проектной деятельности называют развивающей? Ответ аргументируйте.

4. Какую роль играет технология исследовательской деятельности в личностном и познавательном развитии дошкольника?

5. Разработайте план НОД с применением одной из технологий, способствующей познавательному развитию дошкольников.

Список литературы к главе 4

1. Антонова, М.В. Технология В.В. Воскобовича в дошкольном образовании как условие интеллектуального развития дошкольников / М.В. Антонова // Образовательная социальная сеть. – 2018. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2018/09/17/tehnologiya-v-v-voskobovicha-v-doshkolnom-obrazovanii> (дата обращения 12.11.2020)
2. Воскобович, В.В. Технология интенсивного развития интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста «Сказочные лабиринты игры» / В.В. Воскобович, Т.И. Харько, Т.Г. Балацкая, – Режим доступа https://studopedia.net/14_38230_tehnologiya-intensivnogo-razvitiya-intellektualnih-sposobnostey-detey.html (дата обращения 12.11.2020)
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982-1984.
4. Голицин, В.Б. Познавательная активность дошкольников / В.Б. Голицын // Советская педагогика. – 1991. – № 3.
5. Дыбина, О.В. Поисково-познавательная деятельность детей дошкольного возраста / О.В. Дыбина. – Тольятти: Изд-во Фонда «Развитие через образование», 2002. – 131 с.
6. Захарова, М.А. Проектная деятельность в детском саду: родители и дети / М.А. Захарова, Е.В. Костина. – М.: Школьная Пресса, 2010. – 64 с.
7. Ильницкая, И. Развитие творческого потенциала личности в процессе проблемного обучения / И. Ильницкая, Л. Остапенко // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 1. – С. 19-23.
8. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с. — (Педагогическое наследие).
9. Одинцова, Л.И. Экспериментальная деятельность в ДОУ / Л.И. Одинцова. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 128 с.
10. Поддьяков, А.Н. Исследовательская активность ребенка / А.Н. Поддьяков // Детский сад от А до Я: научно-методический журнал для педагогов и родителей. – 2004. – № 2. – С. 10–20.
11. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
12. Современные педагогические технологии в работе с дошкольниками [Электронный ресурс]: электронное учебно-методическое пособие / сост. Л.С. Немчинова; Новосиб. гос. пед. ун-т, Ин-т открытого дистанционного образования. - Новосибирск : НГПУ, 2016. - URL: <https://lib.nspu.ru/views/library/63750/web.php> (дата обращения: 11.11.2020)
13. Султанова, И.Г. Современные образовательные технологии в ДОУ / И.Г. Султанова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/sovremennyye-obrazovatelnyie-tehnol-2/> (дата обращения 11.11.2020)

14. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста: метод. пособие / О.В. Толстикова, О.В. Савельева, Т.В. Иванова и др. – Екатеринбург: ИРО, 2013. – 199 с.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения 12.11.2020)

16. Щетинина, В.В. К вопросу о диагностике познавательной активности детей старшего дошкольного возраста / В.В. Щетинина // Проблемы дошкольного образования на современном этапе: материалы научно-практ. конф. – М.: ЦГЛ, 2005. – С. 92–96.

ГЛОССАРИЙ

Абстрактный, абстрактное (от лат. abstractio – отвлечение) – одна из сторон или часть целого; то, что отвлечено, мысленно оторвано от чего-либо конкретного, от некоторого реального единства (вещи, процесса, связей).

Алгоритм – 1) предписание, задающее на основе системы правил последовательность операций, точное выполнение которых позволяет решать задачи определенного класса; 2) конечная система указаний, адресованных исполнителю, четко и однозначно задающая процесс решения задач какого-либо типа во всех деталях; 3) предписание, определяющее содержание и последовательность операций, переводящих исходные данные в результат.

Активное обучение – обучение, при котором учащиеся самостоятельно овладевают знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

Активные методы обучения – методы, которые побуждают обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Сущность данной группы методов заключается в создании дидактических и психологических условий, способствующих интеллектуальной, личностной и социальной активности обучаемых.

Взаимодействие – отношения между людьми, когда они в процессе решения общих для них задач, влияя один на другого, дополняя друг друга, успешно решают эти задачи.

Дифференциация – учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей отдельного обучения (*в предметной парадигме*); создание условий для самостоятельного выбора учащимся группы (следовательно, вида работы, сложности задания, состава группы и т.д.), в которой он будет обучаться (*в личностной парадигме*).

Индивидуализация – создание условий в обучении для развития и функционирования учащегося как субъекта учебной деятельности для проявления им возможностей своеобразно реализовать себя в познании, общении, поведении в процессе обучения, опираясь на выявленные индивидуальные особенности (Н.А. Алексеев, И.С. Якиманская).

Индивидуально-дифференцированный подход – способность взрослого (воспитателя, родителей и др.) организовывать процесс формирования творчества с учетом интересов, потребностей, индивидуальных и половых различий, перспектив развития каждого ребенка (О.В. Дыбина).

Интерактивное обучение – способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по решению проблем.

Исследовательское обучение – особый подход к обучению, построенный на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего. Главная цель исследовательского обучения – формирование у ребенка готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры (А.И. Савенков).

Исследовательская деятельность – особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизма поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения; выявление функционирования субъекта в неопределенных (проблемных) ситуациях, характеризуется познавательной активностью, включает анализ полученных в деятельности результатов, их оценку на основе развития ситуации, прогнозирования (построения гипотез), моделирования и реализации действий, их коррекцию (А.И. Савенков).

Исследовательский метод обучения – организация поисковой, познавательной деятельности учащихся путем постановки педагогом познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения; такая организация учебной работы, при которой ребенок, осваивая доступные элементы научных методов, овладевает умением самостоятельно добывать новые знания, анализировать поиск и открывать новую для себя зависимость или закономерность.

Исследовательское поведение – вид поведения, выстроенный на базе поисковой активности и направленный на изучение объекта или разрешение проблемной (нетипичной) ситуации.

Исследовательская (поисковая) деятельность – вид поисковой активности, направленный на поиск объективной информации об устройстве окружающего мира путем личного практического экспериментирования с объектами исследования (М.Н. Емельянова).

Исследовательские способности – индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности.

Исследовательские умения – система интеллектуальных, практических умений и навыков учебного труда, необходимых для самостоятельного исследования.

Компетентностный подход в образовании – подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в разных проблемных ситуациях; это

приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности.

Компетенция (competentia) – в переводе с латинского означает «круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом»; общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению; способность установить связь между знанием и ситуацией, найти процедуру (знания и действия), подходящую для решения проблемы (С.Е. Шишов); совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним (А.В. Хуторской). Это результат образования, выражающийся в готовности субъекта эффективно соорганизовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели. Внутренние ресурсы субъекта: знания; навыки; умения прикладные, предметные; умения общие, надпредметные, сложные (организационные, интеллектуальные, коммуникативные); ценности; психологические особенности. Внешние ресурсы: информационный, социальный.

Компетентность – владение, обладание соответствующей компетенцией; включает в себя знания, умения, учебный и жизненный опыт, ценности, интересы, которые самостоятельно реализуются и используются в определенной конкретной ситуации (Т.В. Иванова); это результат образования, выражающийся в овладении детьми определенным набором (меню) социально востребованных способов деятельности, в опыте присвоения деятельности.

Компромисс – соглашение, достигнутое через взаимные уступки сторон.

Концепция (от лат. conceptus, concipiere – понятие, зачатие; conceptio – понимание, система) – система, выражающая собой некоторый единый смысл различных теорий, гипотез, законов, некие обобщенные и продуктивные способы видения, понимания, дальнейшего познания мира.

Ключевые компетентности – целостная система универсальных умений, способностей учащихся к самостоятельной деятельности и ответственности, определяющая современное качество образования.

Логика – наука об общезначимых формах и средствах мыслительной деятельности, об оптимальном порядке мыслительных процедур, в которых выражен обобщенный интеллектуальный опыт людей.

Малая группа – относительно устойчивая, небольшая по численности группа, члены которой находятся в непосредственном взаимодействии друг с другом, что приводит к возникновению эмоциональных связей, специфических межличностных ценностей и норм.

Моделирование – знаково-символическая деятельность, заключающаяся в получении объективно новой информации (познавательная

функция) за счет оперирования знаково-символическими средствами, в которых представлены структурные, функциональные, генетические связи (на уровне сущности) (Н.Г. Салмина); опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не интересующий нас объект, а вспомогательная система, находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом (И.Б. Новик).

Мотив – устойчивое и конкретное побуждение к деятельности, повод к действию; довод в пользу конкретного действия.

Обоснование – мыслительная (логическая) процедура, целью которой является приведение действий или суждений в соответствие с некоторыми предпосылками, принципами, причинами или общими тенденциями развития данной системы.

Объективность – принцип научного познания, предусматривающий поиск и получение такого знания, которое максимально исключало бы из себя все, что связано с особенностями субъекта, и выражало бы объект сам по себе.

Познавательная активность

1. Эффективность познавательной деятельности отдельного ребенка или группы детей, имеющая определенную уравновешенную стабильность, зависящую от сформированности познавательных способностей (М.И. Лисина, З.Ф. Чехлова, Е.И. Щербакова).

2. Умственная деятельность, направленная на достижение определенного познавательного результата; повышенная интеллектуальная, ориентировочная реакция на изучаемый материал на основе возникающей потребности; качество деятельности, в которой проявляется личность самого обучающегося с его отношением к содержанию, характеру деятельности и стремлением мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательных целей (В.К. Буряк, Г.Ц. Молонов, Т.И. Шамова и др.).

3. Проявление преобразовательного, творческого отношения индивида к объектам познания, предполагает наличие таких компонентов активности, как избирательность подхода к объектам познания, постановка цели, задач (после выбора объекта), которые надо решать при преобразовании объекта в последующей деятельности (Л. Аристова).

4. Свойство личности учащегося, которое проявляется в его положительном отношении к содержанию и процессу учения, к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели.

5. Свойство личности, выражающееся в интенсивном стремлении дошкольника к овладению знаниями и способами деятельности, а также в мобилизации волевых усилий для достижения поставленной цели в процессе познания (Р. Капустина).

6. Интегральное качество личности, образующееся в результате формирования и упрочения в процессе деятельности личностных образований, выражающихся в стремлении к саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю, самооценке и обуславливающих качественные характеристики деятельности (З.Ф. Чехлова).

7. Интегративное свойство личности, порождаемое потребностями, опирающееся на устойчивый познавательный интерес и выражающееся в интенсивности изучения человеком предметов и явлений действительности с целью реализации приобретенных знаний в преобразующей деятельности (В.В. Зайко).

8. Интегративное качество личности, которое порождается потребностью в познании, предполагает устойчивый интерес к поиску новых знаний, проявляется в готовности к деятельности (поисковой), в стремлении к самостоятельности и выражается в интенсивном изучении действительности для последующей творческой реализации приобретенных знаний и умений; психологическое образование, возникшее в результате присвоения и внутренней переработки познавательного опыта, представляет собой динамичную интегративную совокупность психических процессов, состояний и свойств, характеризующих когнитивную, эмоционально-чувственную, мотивационно-потребностную, поведенческо-волевою сферы личности старшего дошкольника, содержание и структура которых определяют его субъективные отношения к окружающей действительности; образуется в результате формирования и упрочения в процессе деятельности личностных образований, выражающихся в стремлении к саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю, самооценке (В.В. Щетинина).

Поисково-познавательная деятельность – познавательная деятельность, направленная на решение задач проблемного характера, характеризующаяся вариативностью активно преобразующих поисковых действий практического и мыслительного характера, позволяющих осуществить всестороннее изучение объектов окружающего мира, и предполагающая высокую степень активности и самостоятельности детей (В.В. Щетинина).

Проблемное обучение – это дидактическая система, основанная на закономерностях творческого усвоения знаний и способов деятельности, включающая сочетание приемов и методов преподавания и учения, которым присущи основные черты научного поиска.

Проблемное изложение (как метод) – устный монолог преподавателя, активизирующий продуктивную мыслительную деятельность путем создания у обучающихся проблемной ситуации или группы проблемных ситуаций с последующими предложениями по ее решению, требующими убедительной аргументации и доказательств.

Проблемное преподавание – деятельность преподавателя по обеспечению условий проблемного учения путем преднамеренного

создания системы последовательных проблемных ситуаций и управления процессом их разрешения обучающимися.

Проблемное учение – особая структура творческой учебной деятельности студентов по усвоению знаний и способов деятельности с наличием анализа проблемных ситуаций, формулировок проблем и их решения, посредством выдвижения предположений, обоснования и доказательств гипотез.

Противоречие – положение, при котором одно исключает другое, несовместимое с ним.

Проблема – 1) скрытое или явное противоречие, присущее вещам, явлениям материального и идеального мира; 2) конкретное знание о незнании; 3) вопрос, задача, ситуация, содержащая противоречие и не имеющая однозначного решения.

Проблемное задание – практическое или теоретическое задание, вызывающее познавательную потребность в новом, неизвестном задании, служащем для правильного выполнения действия, приводящего к достижению цели.

Проблемная ситуация – особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта, характеризующегося таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы деятельности (А.М. Матюшкин); осознанное субъектом затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний, новых способов действий; психическое состояние интеллектуального затруднения при взаимодействии субъекта и объекта.

Проблемная задача представляет собой учебную проблему, решаемую при заданных условиях или параметрах.

«Пробующие» действия – действия, направленные на преобразование объекта с целью познания тех его свойств и связей, которые необходимы для достижения определенного практического эффекта (Н.Н. Поддьяков).

Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад, отражение) – мыслительный рациональный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя (своих собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений к себе других, своих задач, назначения).

Референтная группа – группа обучаемых, в которую входят воспитанники, на нормы, ценности которых они ориентируются в первую очередь.

Сотрудничество педагога с обучающимися – взаимодействие, в процессе которого педагоги и ученики стремятся понять и поддержать друг друга, чтобы достичь результата, учитывая интересы друг друга как свои собственные и добровольно проявляя активность.

Сотрудничество детей со сверстниками на занятии (учебное сотрудничество) – 1) тип взаимодействия в условиях решения детьми образовательной задачи, требующий объединения усилий участников и

предполагающий взаимное согласование на уровне целей, планирования, регуляции и достижения значимого общего результата (Л.С. Римашевская); характеризуется согласованной деятельностью с партнером по взаимодействию, активной помощью друг другу, способствующей достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности; 2) система активности взаимодействующих субъектов, характеризующаяся пространственным и временным сопresутствием; единством цели; организацией и управлением деятельностью; разделением функций, действий, операций; наличием позитивных межличностных отношений.

Сущность – глубинная основа единства внешних черт (явлений) объекта, причина их взаиморазвития, обладающая устойчивостью.

Учебная проблема – 1) проблемная ситуация, принятая субъектом к решению на основе имеющихся у него средств (знаний, умений, опыта поиска); обычно выражается в форме вопроса; 2) словесное выражение содержания проблемной ситуации. Признаки учебной проблемы: наличие проблемной ситуации, определенная готовность субъекта к поиску решения, возможность неоднозначного решения.

Эвристическая беседа – метод обучения, при котором педагог не сообщает обучаемым готовых знаний, а умело поставленными вопросами, не содержащими прямого ответа, заставляет обучаемых на основе имеющихся знаний, запаса представлений, наблюдений, личного жизненного опыта приходить к новым понятиям, выводам, правилам.

Эксперимент – способ материального или мысленного воздействия человека на реальный или мыслительный объект для исследования, познания его свойств, связей, отношений.

Экспериментирование – особый способ духовно-практического освоения действительности, направленный на создание таких условий, в которых предметы наиболее ярко обнаруживают свою сущность, скрытую в обычных ситуациях (Л.Н. Меншикова).

Экспериментирование детское – познавательная деятельность, направленная на преобразование объекта с целью познания, результатом которого является формирование обобщенных способов практического исследования ситуации; это истинно детская деятельность, которая возникает в раннем детстве, интенсивно развивается на протяжении всего дошкольного возраста без помощи взрослого и даже вопреки его запретам и затрагивает все сферы личности дошкольника (Н.Н. Поддьяков).

Экспериментирование мысленное – оперирование идеальной моделью, заменяющей реальный объект (А.П. Чернов).

Явление – философское понятие, обозначающее внешне обнаруживаемые и изменчивые черты объекта, все то, что дает возможность обнаружить объект. Явление находится в соотносительной противоречивой связи с сущностью.

Учебное издание

Татьяна Владиславовна Газизова, Зульфия Ульфатовна
Колокольникова, Ольга Борисовна Лобанова, Татьяна Алексеевна
Колесникова, Эльвира Гильфановна Сабирова

**Теория и технологии познавательного развития детей
дошкольного возраста**

Редактор И.А. Вейсиг

Компьютерная верстка авторов

Подписано в печать 05.12.2020

Формат 60 x 84/16

Усл.печ.л. 10,0

Тираж 100 экз.

Печать плоская

Бумага офсетная

Заказ

Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского Федерального университета
660041, Красноярск, пр.Свободный, 82а
Тел. (391) 206-26-67; <http://bik.sfu-kras.ru>
E-mail publishing_house@sfu-kras.ru

Отпечатано в типографии (ИП Азаров)
Издательство «ЛИТЕРА-принт»
г. Красноярск, ул. Гладкова, 6
Тел. 8902-924-15-77