#

# Оглавление

[Введение 3](#_Toc446301)

[Глава I. Формирование учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема 7](#_Toc446302)

[1.1. Понятие учебной деятельности 7](#_Toc446303)

[1.2. Особенности учебной деятельности дошкольника и младшего школьника 12](#_Toc446304)

[Глава II. Преемственность дошкольного и начального образования 23](#_Toc446305)

[2.1. Проблемы преемственности дошкольного и начального образования 23](#_Toc446306)

[2.2. Формирование учебной деятельности дошкольников и младших школьников 31](#_Toc446307)

[Глава III. Опытная работа 49](#_Toc446308)

[3.1. Экспериментальное исследование по формированию учебной деятельности шестилеток 49](#_Toc446309)

[3.3. Рекомендации по осуществлению преемственности формирования учебной деятельности дошкольников и младших школьников 62](#_Toc446310)

[Заключение 66](#_Toc446311)

[Список литературы 70](#_Toc446312)

[Приложение 74](#_Toc446313)

# Введение

Происходящие в Российском государстве эпохальные политические, социокультурные, духовные и экономические изменения не могли не повлиять на образовательную политику страны. Общая стратегия всего образования - обеспечение высокого уровня развития личности. Вместе с тем каждая ступень образова­ния имеет свою специфику. Специфика дошкольного образования — в самоценности дошкольного периода, его роли в развитии личности как основы приобретения любых знаний и освоения сложных видов деятельно­сти. Основу стандарта дошкольного образова­ния составляет уровень и качество развития ребенка. Начальное образование строится на основе предметного обучения.

Рассматривая проблему преемственности начального и дошкольного образования под углом зрения нового понимания общей стратегии образования, следует отметить осо­бую ее актуальность. Это связано с целым рядом обстоятельств: попытками сдвинуть сроки начального образования к более ранним годам — с 5-ти и даже с 4-х лет — путем создания прогимназических классов в школах и дошкольных учреждениях; попытками ре­шить указанную проблему с помощью созда­ния комплексов «детский сад-школа»; пригла­шением в дошкольные учреждения учителей начальных классов для проведения специаль­ных занятий по обучению грамоте, математике и др. Дошкольные учреждения работают по разным программам («Радуга», «Радость», «Раз­витие», «Типовая программа»).

Поступление ребенка в школу является стартовой точкой нового этапа развития, оказывает влияние на всю его личность и ставит перед ним множество новых задач. Меняется позиция ребенка среди окружающих и вся система его отношений: к учителю, к членам семьи, к родителям, к своим обязанностям ученика, к учебным предметам, к игре и в значительной степени к учебной деятельности. Очень часто результатом неуспеваемости, школьных неврозов, повышенной тревожности является несформированность универсальных генетических предпосылок учебной деятельности.

Становление учебной деятельности ребенка сопровождается значительными изменениями, характер которых может быть различным. Так, активное и успешное осуществление учебной деятельности приводит к перестройке психических процессов (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, В.В.Репкин, А.К.Маркова, Т.А.Матис и другие), развитию познавательных интересов (Д.К.Дусавицкий, В.В.Репкин, А.К.Маркова и другие), раскрытию интеллектуального (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, В.В.Репкин, Б.А.Амуд, М.И.Воловикова, Д.З.Зак, Н.Я. Чутко и другие) и физического потенциалов детей (В.А.Гуров, Н.Ф.Казачкова, Э.Я.Оладо и другие), к позитивным изменениям в личности ребенка (К.С.Абульханова-Славская, А.К.Дусавицкий, А.В.Петровский, Ю.А.Полуянов и другие).

В настоящее время в своём теоретическом объяснении концепция учебной деятельности базируется на принципе ведущей роли обучения в развитии ребёнка (Л.С.Выготский), принципе единства психики и деятельности (А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), общепсихологической теории деятельности (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, П.Я.Гальперин, А.В.Запорожец), находящейся в тесной связи с теорией поэтапного формирования умственных действий и типов учения (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и другие).

Вместе с тем исследования специалистов по дошкольному обучению показали, что формирование учебной деятельности начинается в дошкольном детстве и проблемы преемственности дошкольного и школьного обучения актуальны и в вопросах формирования учебной деятельности (Кравцова Е.Е., Ульенкова У.В., Усова А.П. и др.).

В связи с актуальностью данной проблемы мы определили тему нашего исследования: «Преемственность формирования учебной деятельности дошкольников и младших школьников».

Цель исследования: выявить значимость формирования учебной деятельности дошкольников и младших школьников для осуществления преемственности между дошкольным образованием и начальной школой.

Объект исследования: формирование учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема.

Предмет исследования: преемственность дошкольного и начального образования.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются его основные задачи:

1. Рассмотреть сущность понятия «учебная деятельность»
2. Выявить особенности учебной деятельности дошкольников и младших школьников.
3. Провести сравнительный анализ методов, приемов формирования учебной деятельности дошкольников и младших школьников.
4. Разработать занятия с подготовительной группой детского сада по формированию учебной деятельности
5. Разработать методические рекомендации по осуществлению преемственности формирования учебной деятельности дошкольников и младших школьников.

В качестве рабочей гипотезы нами было выдвинуто предположение о том, что организация преемственности формирования учебной деятельности у детей дошкольного учреждения и учащихся начальной школы позволит повысить личностную готовность и облегчит адаптацию ребенка к обучению в школе.

В работе были использованы следующие методы: анализ научно-педагогической и методической литературы; педагогическое наблюдение, беседы, моделирование; анализ продуктов деятельности детей; педагогический эксперимент.

Работа имеет практическую значимость, которая выражается в определении условий, способствующих формированию учебной деятельности шестилетнего ребенка как фактора личностной готовности к школе.

# Глава I. Формирование учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема

##  1.1. Понятие учебной деятельности

Учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить опреде­ленные знания, навыки, умения. Учение — специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он спосо­бен регулировать свои действия сознательной целью. Уче­ние предъявляет требования к познавательным процессам (память, сообразительность, воображение, гибкость ума) и волевым качествам (управление вниманием, регулирова­ние чувств и т. д.).

В учебной деятельности объединяются не только позна­вательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мо­тивы, эмоции, воля. Основные характеристики учебной деятельности[[1]](#footnote-1):

* она специально направлена на овладение учебным ма­териалом и решение учебных задач;
* в ней осваиваются общие способы действий и науч­ные понятия;
* общие способы действия предваряют решение задач;
* учебная деятельность ведет к изменениям в самом человеке - ученике;
* происходят изменения психических свойств и поведе­ния обучающегося в зависимости от результатов своих собственных действий.

Оригинальную концепцию учебной деятельности пред­ложилВ.В.Давыдов. В процессе учебной деятельности чело­век воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе раз­вития общества[[2]](#footnote-2).

Главным результатом учебной деятельности в собствен­ном смысле слова является, по мнению некоторых ученых, формирование у ребенка тео­ретического сознания и мышления[[3]](#footnote-3). Именно от сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобре­таемых в ходе дальнейшего обучения знаний.

По определению И.И.Ильясова[[4]](#footnote-4), деятельность учения есть самоизменение, са­моразвитие субъекта, превращение его из невладеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими. Предметом учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий.Психологи­ческим содержанием, предметом учебной деятельности явля­ется усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, в процессе чего развивается сам обучающийся.

Средствами учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, являются:

* интеллектуальные действия, мыслительные операции (ана­лиз, синтез, обобщение, классификация и т. п.);
* знаковые языковые средства, в форме которых усваива­ется знание.

Способы учебной деятельности могут быть разнообраз­ными: репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия (В. В. Давыдов)[[5]](#footnote-5).

Продуктом учебной деятельности является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах, формирование зна­ния и умения применять его для решения разнообразных практических задач.

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоя­щую из элементов[[6]](#footnote-6): 1) мотивация; 2) учебные задачи в опре­деленных ситуациях в различной форме заданий; 3) учебные действия; 4) контроль, переходящий в самоконтроль; 5) оценка, переходящая в самооценку.

*Основные компоненты учебной деятельности по В.В.Давыдову,* следующие: учебные ситуации, учебные действия, конт­роль и оценка[[7]](#footnote-7).

Л.Ф.Обухова выделяет следующую *структуру учебной деятельности*[[8]](#footnote-8):

* Учебная задача - это то, что ученик должен освоить.
* Учебное действие - это изменения учебного материала, необходимые для его освоения учеником, это то, что ученик должен сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает.
* Действие контроля - это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу.
* Действие оценки **-** определение того, достиг ли ученик результата или нет.

Есть основания полагать, что различные компо­ненты учебной деятельности неравноценны. Д. Б. Эльконин отмечает, что центральное место в этой струк­туре принадлежит *учебной задаче*. Ее отличие от всяких других задач заключается в том, что цель решения учебной задачи «состоит в изменении самого действующего субъекта, т.е. в овладении определенными способами действия»[[9]](#footnote-9).

Учебная задача выступает как определенное учебное за­дание, имеющее четкую цель, но для того чтобы осуще­ствить эту цель, надо учесть условия, в которых действие должно осуществиться. По А. Н. Леонтьеву, задача - это цель, данная в определенных условиях[[10]](#footnote-10). По мере выполне­ния учебных задач происходит изменение самого обучающегося. Учебная деятельность может быть представлена как систе­ма учебных задач, которые даются в определенных учеб­ных ситуациях и предполагают определенные учебные дей­ствия.

Учебная задача выступает как сложная система инфор­мации о каком-то объекте, процессе, в котором четко оп­ределена лишь часть сведений, а остальная неизвестна, ко­торую и требуется найти, используя имеющиеся знания и алгоритмы решения в сочетании с самостоятельными до­гадками и поисками оптимальных способов решения.

Учебная деятельность как целое включает в себя ряд спе­цифических действий и операций разного уровня. К *исполни­тельным учебным действиям* первого уровня И. И. Ильясов относит[[11]](#footnote-11):

а) действия уяснения содержания учебного материала;

б) действия обработки учебного материала.

Кроме исполнительных действий по уяснению и обра­ботке материала, параллельно с ними протекают *конт­рольные действия,* характер и состав которых зависят от тех же условий, что и состав исполнительных действий (источник и форма получения учебной информации). На­ряду с мыслительными, в учебных действиях реализуются перцептивные и мнемические действия и операции, реп­родуктивные (исполнительские, шаблонные) и продуктив­ные (направлены на создание нового) действия.

Выводы. 1) Таким образом, под учебной деятельностью понимают деятельность, специально направленную на овладение учебным материалом и решение учебных задач, которая ведет к изменениям психических свойств и поведения обучающихся.

2) Всеми исследователями выделяется структура учебной деятельности, которая состоит из четырех звеньев: учебной задачи, учебного действия, действия контроля, действия оценки.

## 1.2. Особенности учебной деятельности дошкольника и младшего школьника

Термин "учебная деятельность" применительно *к дошкольному обучению* вошел в научный обиход благодаря известным работам А.П.Усовой[[12]](#footnote-12) и был встречен неоднозначно. Так, В.В.Давыдов считает, что использование термина ''учебная деятельность'' в строгом значении в дошкольном обучении едва ли оправданно: ''Цель развивающего дошкольного обучения состоит не в формировании каких-либо конкретных элементов учебной деятельности, а в создании ее универсальных генетических предпосылок''[[13]](#footnote-13). Однако позиции ученых сходятся в главном – между формированием учебной деятельности в детском саду и начальной школе должна существовать преемственность.

А.П.Усова считает, что из различных взаимоотношений ребенка со взрослыми может быть уже на этапе дошкольного детства выделена и сформирована деятельность, которую можно назвать учением или учебной деятельностью. Характерным для этой деятельности является усвоение ребенком знаний и умений. Учебная деятельность дошкольника является новым способом их действия, отличным по своему характеру и мотивам от игры, труда и самообслуживания. Если метод заданий предоставляет свободу действий в замысле и его исполнении в пределах широкой нормы, то в обучении ребенка ведут по пути усвоения знаний и умений из пояснений и показа, практики исполнения. В первом случае детям почти не приходится себя сдерживать. В обучении же все поведение ребенка основано на том, что он должен сосредоточиться на данном явлении, действии, отвлечься от всего постороннего, идти указанным путем[[14]](#footnote-14).

В дошкольном возрасте учебная деятельность не является ведущей. Во взаимоотношении игры и учебной деятельности в дошкольном возрасте доминирующее значение имеет игра. В дошкольном возрасте возникает своеобразная *форма учебной деятельности*: учение в дидактической игре, в которой выделяется отдельная учебная задача. Учебная деятельность при этом не вытекает непосредственно из игры и не является игрой, а формируется под непосредственным педагогическим воздействием.

Решающее значение для формирования непосредственных предпосылок учебной деятельности имеют игры по правилам. Они появляются к концу дошкольного возраста и непосред­ственно предшествуют учебной деятельности. В них ребенок научается сознательно подчиняться правилам, причем эти правила легко становятся для него внут­ренними, непринудительными. Способность подчинять­ся правилам и переход внешних правил во внутрен­ние имеет для формирования предпосылок учебной деятельности особое значение. «Овладеть правилом, — пишет А.Н.Леонтьев,— это значит овладеть своим поведением, научиться управлять им, научиться под­чинять его определенной задаче»[[15]](#footnote-15). При переходе к школьному обучению эта способность дела­ет возможным подчинение активности ребенка учеб­ной задаче, учебным целям. Следует подчеркнуть, что именно в играх по правилам ребенок начинает обра­щать внимание на способ достижения результата, а не только на собственно результат.

Е.Е.Кравцова отмечает: «Игры по правилам, в отличие от сюжетно-ролевых, предполагают особый подготовительный этап, направ­ленный на овладение их принципом. О деятельности ребенка на таком подготовительном этапе, по нашему мнению, можно говорить как о своеобразном прообра­зе учебной деятельности. Другими словами, игры по правилам естественно и закономерно вводят ребенка в деятельность, задача которой состоит в том, чтобы научиться той или иной игре, освоить ее принцип и правила, овладеть ее способом. По нашему мнению, этот вид мотивации - подготовка к предстоящей иг­ре - наиболее адекватен для деятельности учебного типа у старших дошкольников. Деятельность, направленная на овладение правилами игры, по своему со­держанию близка полноценной учебной деятельности и одновременно внутренне мотивирована. При такой мотивации учение принимается детьми как ненавязан­ная деятельность, отвечающая их собственным инте­ресам и потребностям»[[16]](#footnote-16).

У.В.Ульенкова в *структуре учебной деятельности дошкольника* выделяет интеллектуальный компонент (формирующиеся качества ума) и неинтеллектуальные компоненты: положительное эмоциональное отношение (степень выраженности) к интеллектуальной деятельности; привычные способы самоконтроля и самооценки этой деятельности на основных ее этапах[[17]](#footnote-17).

С.А.Лебедева включает в *структуру учебной деятельности дошкольника:* мотивы, задачи, способы действия, продукт. Формирование учебной деятельности, по ее мнению, должно опираться на игру, куда последовательно необходимо включать элементы учения: познавательные мотивы, которые содержат обоснование необходимости освоения различных областей окружающего мира; учебные задачи, очерчивающие содержание, которым ребенок должен овладеть; способы действий, направленные на решение познавательных задач с использованием знаково-символических средств, умение действовать по показу и инструкции взрослого; продукты учебной деятельности – это реальное продвижение ребенка в развитии, овладение программным содержанием[[18]](#footnote-18).

Е.Е.Кравцова доказывает, что наличие предпосылок и источников учебной деятельности в дошкольном возрасте является показателем *психологической готовности к школьному обучению*[[19]](#footnote-19). Педагогическая практика показывает, что очень часто трудности в обучении детей начальной школы связаны не только с нарушениями познавательных процессов - памяти, мышления, внимания, но в большей степени с неумением организовать свою деятельность, точно следовать указаниям учителя, с несамостоятельностью, пассивностью детей или расторможенностыо и импульсивностью в их поведении. Зачастую эти причины являются первичными, а они уже, в свою очередь, ведут к пробелам в знаниях и неусвоению школьной программы. Она выделяет следующие *элементы учебной деятельности дошкольников*: способность действовать по образцу, умение слушать и выполнять инструкцию, умение оценивать как свою работу, так и работу других детей.

Обобщая выделенные исследователями элементы учебной деятельности дошкольника можно выделить следующую структуру: **способность действовать по образцу, умение слушать и выполнять инструкцию, умение оценивать как свою работу, так и работу других детей; положительное эмоциональное отношение к интеллектуальной деятельности; привычные способы самоконтроля и самооценки этой деятельности; умение работать в коллективе.**

А.П.Усова на основе проведенных опытов и обширного исследовательского материала выделила конкретные признаки овладения учеб­ной деятельностью дошкольниками. Ус­ловно их распределили по трем уровням, характеризу­ющим различную степень развития (см. табл. 1)[[20]](#footnote-20).

Таблица 1

Уровни развития учебной деятельности у детей дошкольного возраста

|  |
| --- |
| Уровни |
| I | II | III |
| 1. Слушают указа­ния | 1. Слушают указа­ния, условно при­держиваются их в работе | 1. Слушают указа­ния, но как бы не слышат |
| 2. Руководствуются ими в работе | 2. Самоконтроль неустойчив, осуще­ствляется через работу других де­тей | 2. Не руководству­ются ими в работе |
| 3. В случае непони­мания задают воп­росы | 3. При выполнении работы склонны к подражанию дру­гим детям | 3. К оценке нечувствительны |
| 4. Правильно оцени­вают работу дру­гих | 4. Результаты ус­ловны | 4. Результата не до­стигают |
| 5. Правильно оцени­вают собственную работу |  |  |
| 6. Достигают нуж­ных результатов |  |  |

Как видно из таблицы, к первому уровню были отнесены дети, активно при­меняющие даваемые им указания в своей работе на заня­тиях, они спрашивали непонятное, правильно оценивали свою работу и достигали определенных результатов. Важ­но отметить при этом отсутствие механической подража­тельности другим детям.

Второй уровень более слабый. Здесь все признаки ов­ладения учебной деятельностью еще нестойки. Но вместе с тем дети уже могут обучаться, хотя и возможны всякие отклонения.

Третий уровень характеризуется чисто внешней об­щей дисциплинированностью на занятии, но без каких-либо признаков учебной деятельности.

На наш взгляд, указанные уровни сформированности учебной деятельности не учитывают такие важные неинтеллектуальные компоненты, как: положительное эмоциональное отношение к интеллектуальной деятельности; привычные способы самоконтроля и самооценки этой деятельности.

У.В. Ульенкова выделила пять оценочных уровней и направлений сформированности учебной деятельности дошкольников. В их основу положены следующие кри­терии овладения ориентировочно-мотивационным, операцион­ным, регуляционным компонентами учебной деятельности[[21]](#footnote-21) (Табл.2):

Таблица 2.

Критерии овладения основными компонентами учебной деятельности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Мотивационный компонент | Ориентировочно-операционный компонент | Регуляционно-оценочный компонент |
| 1. интерес к занятию  | 1. особенности вербализации задания (осознания общей цели, средств и способов его выполнения) | 1. степень полноты принятия задания |
| 2. проявление эмоционального отношения к учебной деятельности | 2. особенности программирования ребенком предстоящей деятельности | 2.степень полноты сохранения задания до конца занятия |
| 3. проявление эмоционального отношения к результатам деятельности | 3. уровень выполнения и осознания учебных действий | 3.качесвто самоконтроля при оценке результата деятельности – способен ли ребенок критически оценить результаты своего труда, адекватно обосновать свою оценку |
| 4. проявление эмоционального отношения ребенка к возможному продолжению деятельности |  |  |

Учебная деятельность существенно отличается в дошкольном и в младшем школьном возрасте. В начальной школе учебная деятельность становится ведущей. Заслуживает отдельного анализа учебная деятельность в концепции развивающего обучения. Согласно этой концепции смысл учебной деятельности как ведущей - в формировании основ теоретического мышления. В отличие от традиционной школы, развивающее обучение видит смысл учебной деятельности не в приобретении ребенком знаний, умений, навыков, хотя все это очень существенно; знания, умения, навыки включаются в общий контекст учебной деятельности, они нужны в школе постольку, поскольку формируют основы теоретического мышления.

Учебная деятельность должна строиться точно в соответствии со способом существования теоретического мышления, - то есть от абстрактного к конкретному. Вначале ученик должен выделить абстрактное понятие путем содержательного обобщения, выделить содержательную клеточку, которая фиксирует всеобщее отношение, определяющее данный предмет. Например, в учебном понятии, проанализированном Давыдовым В.В., понятии числа, клеточка, которая выделяется - это отношение величин. Дальше это развивается в сложную систему конкретных задач: как измерять величины разными мерками, как переводить одни мерки в другие, как строить систему счисления - все это есть конкретизация понятия числа, развитие исходной клеточки.

На начальных этапах учебная деятельность осуществляется в форме совместной деятельности учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте, можно сказать, что сначала все находится в руках учителя и учитель "действует руками ученика". Однако в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (число, звуки), и "руки учителя" - это его интеллект. Учебная деятельность – это предметная деятельность, но предмет ее теоретический, идеальный, поэтому совместная деятельность затруднена. Для ее осуществления нужно объекты материализовать, без материализации с ними действовать нельзя. Процесс развития учебной деятельности - это процесс передачи от учителя к ученику отдельных ее звеньев[[22]](#footnote-22).

Процесс и результат формирования самой учебной деятельности, которая активно складывается в начале школьного обучения, зависят от методики обучения и от форм организации учебной работы детей.

Несформированность учебной деятельности у младших школьников до их перехода в средние классы школы приводит к отставанию детей в развитии и является одной из основных трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся-подростки, при­ступая к изучению теоретически сложных предметов. Немец­кий ученый Г.Клаус выделил систему параметров, по которым можно оценивать сформированность учебной деятельности у школьников[[23]](#footnote-23) (табл. 3).

Таблица 3.

Индивидуальные различия и параметры, по которым можно оценивать сформированность учебной деятельности у школьников

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Параметр для сравне­ния и оценки | Характеристика параметра в сформиро­ванной учебной деятельности | Характеристика параметра в несформи­рованной учебной деятельности |
| Мотивация | Охотно | Неохотно |
| учебной | Добровольно | По обязанности |
| деятельности | Инициативно | Под давлением |
|  | Активно, увлеченно, с интересом | Пассивно, безучастно |
|  | Старательно, усердно | Нерадиво, лениво |
|  | Преднамеренно | Непреднамеренно |
| Регуляция | Самостоятельно | Несамостоятельно |
| учебных | Независимо | Подражая |
| действий | Планомерно | Бессистемно |
|  | Целенаправленно | Бесцельно |
|  | Настойчиво | Без особого желания |
|  | Постоянно | Периодически |
| Тщательность | Добросовестно | Халатно |
| выполнения | Аккуратно | Небрежно |
| учебных действий | Основательно | Поверхностно |
| Динамика | Быстро | Медленно |
| выполнения | Легко | С трудом |
| учебных действий | Прочно | Поверхностно |
|  | Устойчиво во времени | Мимолетно |
|  | Легко переучивается | С трудом переучивается |
|  | Гибкость | Ригидность |
| Когнитивная | Осознанно | Слепо |
| организация | С пониманием | Механически |
| учебных действий | Целенаправленно | Случайно |
|  | Рационально | Нерационально |
|  | Эффективно | Неэффективно |

Мотивационно-структурный анализ сформированности учеб­ной деятельности дошкольника (по Н.Г.Салминой) предполагает выяснение[[24]](#footnote-24):

* принятия ребенком учебной задачи как руководства к дей­ствию,
* сохранения принятой задачи или соскальзывания на дру­гую в процессе ее выполнения,
* сохранения или потери интереса к задаче в ходе ее решения.

Другой момент мотивационно-структурного анализа сформи­рованности учебной деятельности представляет собой выяснение:

* отношения ребенка к учителю, которое может проявлять­ся в реагировании на замечания учителя, в их принятии или игнорировании, в отношении учащегося к оказываемой ему по­мощи со стороны учителя.

Функциональные признаки сформированности учебной дея­тельности содержат в себе характеристику исполнительной части деятельности, а также ее контрольной части.

Характеристика ориентировочной части деятельности предполагает установление наличия самой ориентировки (способен ли ребенок анализировать заданные образцы действий, оцени­вать получаемый продукт, соотносить его с заданным образ­цом). Это включает выяснение:

* характера ориентировки (свернутая — развернутая, хао­тичная — продуманная, организованная — неорганизованная),
* размера шага ориентировки (мелкий, пооперационный или крупный, целыми блоками).

Характеристика исполнительской части деятельности включает:

* копирование учащимся действий взрослого или другого учащегося или самостоятельное выполнение деятельности.

Характеристика контрольной части деятельности содержит в себе информацию о том, замечает ли ребенок ошибки, исправ­ляет их или пропускает, не замечая.

Таким образом, понятие учебной деятельности многогранно, оно включает в себя действия, специально направленные на овладение учебного ма­териала и решение учебных задач; освоение общих способов действий и науч­ных понятий; изменения, происходящие в самом обучаемом, включая изменения психических свойств и поведе­ния в зависимости от результатов его собственных действий.

Структура учебной деятельности состоит из различных элементов. У дошкольников это: способность действовать по образцу, умение слушать и выполнять инструкцию, умение оценивать как свою работу, так и работу других детей; умение работать в коллективе. Первые зачатки учебной деятельности у дошкольников появляются в игре; по мере целенаправленного формирования каждого из структурных компонентов учебной деятельности у дошкольников развивается личностная готовность к школе. У младших школьников учебная деятельность становится ведущим видом их деятельности и имеет следующую структуру: мотивация; учебные задачи; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку.

# Глава II. Преемственность дошкольного и начального образования

## 2.1. Проблемы преемственности дошкольного и начального образования

Проблема преемственности «детский сад — школа» имеет в России давнюю историю: еще в декабре 1917 г. в Декларации о дошкольном воспитании детский сад и школа были признаны звеньями единой системы образования, а с середины 20-х годов начинается разработка научных и методических аспектов этой проблемы, результаты которой находят отражение в програм­мах и рекомендациях для педагогов.

К середине 80-х годов было доказано: лучший возраст для начала школьного обучения — шесть лет. Ныне классы на базе школ, детских садов, комплексов «школа - детский сад» для шестилеток существуют повсеместно, накоплен зна­чительный положительный опыт, но есть и определенные проблемы и труд­ности. На наш взгляд, преемственность возможна на основе учета того общего, что объединяет две ступени развития. Дошкольный и младший школьный возраст – это одна эпоха человеческого развития, именуемая «детством». Период дошкольного детства подготавливает развитие ребенка в младшем школьном возрасте. В психологии дошкольников и младших школьников очень много общего[[25]](#footnote-25):

* доверчивое подчинение авторитету взрослого: его требованиям, оценкам, подража­ние внешним манерам поведения, рассуждениям;
* повышенная восприимчивость ко всему новому, наивно-игровое отношение ко всему, с чем сталкивается ребенок;
* преобладание образных форм позна­ния окружающего мира (образная намять, образное мышление).

Многие психологические новообразования младшего школьного возраста зарождаются в дошкольный период:

* произвольность (управляемость) пси­хических процессов и поведения, проявляющаяся в умении ставить цель, находить средства достижения, преодолевать трудности;
* внутренний план деятельности, прояв­ляющийся в способности к планированию и выполнению действий «про себя»;
* рефлексия - качество, позволяющее умело, объективно анализировать свои сужде­ния и поступки с точки зрения их соответ­ствия замыслу и условиям деятельности.

Основания преемственности формирования учебной деятельности обеспечивают общую психологическую готовность к школе и являются ориентирами дошкольного образования и исходными ориентирами начального образования. К ним относятся: развитие способности действовать по образцу; умение слушать и выполнять инструкцию; формирование умения оценивать как свою работу, так и работу других детей; формирование положительного эмоционального отношения к интеллектуальной деятельности; развитие самоконтроля и самооценки этой деятельности; формирование умения работать в коллективе.

Педагогами отмечается, что те качества, от которых зависит успех обучения в школе (произвольность поведения, спо­собность составить план действий, ус­тойчивые чувства, а не ситуативные эмоции и др.), у детей шести лет находятся в зачаточном состоянии и развиваются довольно медленно. Чтобы пробудить у них тягу к знаниям, раз­вить умение слушать объяснения и выполнять задания и требования учи­теля, приучить ориентироваться в но­вой микросреде, сформировать нравст­венно-волевую готовность учиться, требуется по меньшей мере год (заверша­ется же формирование этих умений и качеств к концу обучения детей в на­чальной школе). Желаемых результатов в работе с шестилет­ками можно достичь, используя игро­вые приемы и отказавшись от «учи­тельского стиля» работы, основанного преимущественно на указаниях и ре­гламентации действий детей. Необхо­дима более свободная, чем для детей семи лет, организация занятий, кото­рые должны включать дидактические игры, проблемные ситуации, частую смену видов деятельности[[26]](#footnote-26).

Публикации по проблеме обучения детей шести лет с опорой на опыт детского сада не раз появлялись на страницах журналов «Дошкольное воспитание», «Начальная школа», в сборниках и моногра­фиях.

Г.Лямина утверждает, что особую роль в организации учебной деятельности детей шести лет и под­держании интереса к ней играет *эмоци­ональный фактор,* наиболее свойствен­ный игровым приемам обучения. Поэ­тому многие учителя обращались к опыту дошкольных учреждений: ис­пользовали на уроках кукол, сказочных персонажей, которые задавали детям вопросы, просили помочь решить зада­чу. Она отмечает, что простые игровые приемы, привлекающие вни­мание к новому материалу, но не акти­визирующие умственную работу (на­пример, «волшебный паровозик приво­зит новое звукосочетание»), необходи­мо усложнять: игра должна помочь испытать радость от преодоления ин­теллектуальных трудностей[[27]](#footnote-27).

Учителя начальных классов признают, что поддерживать дисциплину луч­ше всего не замечаниями в адрес ее нарушителей, а похвалой особо отли­чившемуся («Как хорошо работает Са­ша!»), которому другие начинают подражать. Эффективны приемы, используемые Ш. Амонашвили: решение задач с закрытыми глазами, привлечение ученика к анали­зу своего и чужих ответов, сообщение ответа на ухо учителю, пока другие продолжают работать. Наиболее резуль­тативен метод объяснения: все, что делается у доски, ребенок должен вы­полнять за партой. А вот неудачно подобранная игра может увести детей от темы; игровые же ситуации, умело вплетенные в канву урока, интересные детям, превращают их в активных уча­стников происходящего. Наиболее це­лесообразно использовать игровые уп­ражнения при закреплении и обобще­нии знаний[[28]](#footnote-28).

Особое внимание в публикациях по анализируемой проблеме уделяется ус­ложнению и варьированию приемов обучения, материалов, ситуаций и т.д.

**Варьирование материалов.** В начале обучения целесообразно использовать разных сказочных персонажей, чтобы привлечь внимание детей. Но этим приемом не следует злоупотреблять. Необходимо менять наглядный, разда­точный и другие дидактические мате­риалы. Например, при обучении гра­моте следует использовать буквы раз­ного размера, из разного материала, целые буквы и полубуквы, а при обуче­нии математике — индивидуальный наглядный материал разной степени сложности (учитывая, что дети отлича­ются друг от друга уровнем подготов­ки). При работе с шестилетками ис­пользуется больше наглядного матери­ала, чем при обучении детей семи лет. Надо научить их быстро достать нуж­ный материал, разложить его, потом убрать в пеналы или конверты, достать другой, а не сокращать число практических заданий[[29]](#footnote-29).

**Варьирование ситуаций игровых уп­ражнений.** Необходимость действий в меняющихся ситуациях способствует формированию учебной деятельности. Например, при обучении ино­странному языку хорошие результаты дают перемена партнеров или их взаи­морасположения, изменение темпа ре­чи, высоты голоса и т. д. Варьирование разных по форме, но равноценных по сложности и педагогической направ­ленности игровых ситуаций, в том чис­ле с использованием различных движе­ний, помогающих снять напряжение, часто используются на уроках по раз­ным предметам[[30]](#footnote-30).

**Варьирование игровых и учебных за­даний с их усложнением.** Это один из самых распространенных видов варьиро­вания. К подобного рода заня­тиям можно отнести следующие: «Чу­десный мешочек» (на ощупь найти нужную букву, поместить ее на магнит­ную доску, потом составить с ней слово); «Ремонт» (всему классу демон­стрируются карточки со словами, в которых пропущена буква «а», дети должны их «отремонтировать», потом им раздают карточки со словами, в которых пропущена буква «о», дети должны привести их в порядок, по просьбе сказочного персонажа, прини­мающего участие в игре, прочитать их и провести слого-звуковой анализ). Ис­пользуется и еще один вид игр, близ­ких к сюжетно-ролевым; урок-путеше­ствие в зоопарк, кинотеатр, лес, мага­зин, урок-спектакль. Так, в ходе таких игр дети должны самостоятельно принять решение, т.е. выбрать вид транспорта, необходимый для путешествия, составить его из гео­метрических фигур на магнитной до­ске, узнать по телефону время работы, например, зоопарка, уметь вежливо го­ворить с собеседником, с помощью монет правильно набрать стоимость проезда и т.д. Аналогичные игры используются и в детском саду[[31]](#footnote-31)

В начальной школе, как и в детском саду, используется серия заданий «от простого к сложному». Так, при обучении детей спосо­бам оформления предложений к «сложным» относят игры-драматизации литера­турных произведений, отгадывание и загадывание загадок. В начале обучения грамоте дети шести лет еще оперируют простыми грамматически­ми конструкциями, и задача педагога - актуализировать использованиеимисложных предложений, прекрасным материалом для этого и являются драматизации, которые могут служить источни­ком заимствования речевых оборо­тов и загадки, которые содержат все виды конструкций предложений. Отгадывая или загадывая текст, дети целенаправ­ленно запоминают его, усваивая этало­ны структуры предложений. Процесс доказательства отгадки, как и толкова­ние пословиц и поговорок, полностью строится на использовании сложнопод­чиненных предложений.

Усложнение игр и игровых приемов должно также определяться этапами в процессе учебной деятельности. Разберем это положение на конкретных приме­рах.

**1 этап** - первичное ознакомление с материалом, его первичный анализ. На этом этапе основным является привле­чение внимания к внешним признакам дидактического материала. Так, Г.Лямина отмечает: необходимо было по­знакомить детей с делением речевого потока на предложения, для чего ис­пользовался следующий прием. Пись­мо, присланное детям, сначала читал Буратино — монотонным голосом, без пауз и интонаций, потом Мальвина — «с чувством, с толком, с расстановкой», после этого детей спрашивали, почему мы плохо поняли то, что написано в письме, когда его читал Буратино, и хорошо, когда его читала Мальвина[[32]](#footnote-32).

**2 этап** *—* синтез, усвоение фактов, правил, первичное обобщение. На этом этапе игровые упражнения предлагают­ся в форме логических и практических задач, при решении которых необходи­мо проявить смекалку, мобилизовав все уже имеющиеся сведения по этому вопросу. Например, целесообразней предложить детям угадать, какие две карточки перевернуты, если на карто­чке, обозначающей их сумму, написана цифра «8», а не давать задание соста­вить пример на сложение двух чисел, сумма которых равна восьми. Логические задачи можно использовать и в беседах на этические темы, и при ознакомлении с окружающим миром и природой. Так, А. Сороцкая и Н. Федо­тов рекомендуют такие логиче­ские задачи, как: «Тебя пригласил в гости товарищ. Как ты поступишь?» или «Тебя встретила мама товарища. Как надо поступить?»[[33]](#footnote-33). Предлагаются также игро­вые упражнения, которые имеют обоб­щенный по сочетанию в них учебных задач характер, например, из разрезной азбуки дети по рядам составляют слова «снег», «горка», «сани», у магнитной доски двое учеников составляют слова «мороз», «дети», после проверки пра­вильности выполнения задания детям предлагают составить с этими словами рассказ на тему «Зима».

**3 этап** *—* определение и познание сути явлений и их взаимосвязи. Этот этап характерен в основном для стар­ших школьников, но частично присущ и детям шести лет, у которых форми­руются понимание связи между живой и неживой природой, а также обобщен­ные способы действия. Наиболее харак­терные приемы для этого этапа — решение кроссвордов, головоломок, конструирование из детских строитель­ных наборов по заданным условиям. Можно использо­вать литературные викторины с участи­ем сказочных и литературных персона­жей, сообщение ложной информации.

Эмоциональный фактор не только помогает наиболее эффективно органи­зовать учебно-познавательную деятель­ность дошкольников и младших школьников, но и выполняет роль регулятора ее эффективности, поэтому старатель­ность в выполнении заданий и успехи обязательно должны замечаться и по­ощряться - словесно, с помощью спе­циальных эмблем, значков и т.д. На­ряду с индивидуальной оценкой педа­гог должен использовать и общую («Все хорошо постарались, и у нас все получилось», далее следует пояснение что именно). Это необходимо, так как в первом классе дети учатся соблюдать правила, обеспечивающие нормальную работу всего класса.

Эмоциональный фактор лежит и в основе правильного моделирования со­вместной деятельности, которая фор­мируется лишь постепенно. Так, в старшей группе детско­го сада во второй половине учебного года объединяют 2—3 детей для общей деятельности (например, они должны вылепить вместе какой-нибудь эпизод из сказки и договориться, кто что будет лепить). Задания, выполнение которых предусматривает обсуждение каждого этапа работы, характерны для подгото­вительной к школе группы (например, дети по парам раскрашивают «варежки для Машеньки», «сапожки для Снегурочки», они должны договориться об особенностях узора, его цветовой гам­ме, должны сравнивать то, что у них получается). В подготовительной группе совместная деятельность детей организуется все чаще, постепенно включается и в учебную деятельность.

Таким образом, в основу преемственности формирования учебной деятельности дошкольника и младшего школьника должен быть положен учет того общего, что объединяет эти две ступени развития, к ним относятся:

* формирование способности действовать по образцу,
* формирование мотивации учебной деятельности,
* формирование умения оценивать свою работу и работу других детей,
* формирование умения слушать и выполнять инструкцию,
* формирование контроля и самоконтроля,
* обучение работать в коллективе.

Воспитателям и учителям начальных классов необходимо уделять при этом особое внимание эмоциональному фактору, постепенно усложнять и варьировать приемы обучения, материалы и ситуации.

## 2.2. Формирование учебной деятельности дошкольников и младших школьников

Формирование учебной деятельности у дошкольников – это формирование предпосылок и источников будущей школьной учебной деятельности. Поэтому необходимо рассмотреть задачи, методы и приемы формирования отдельных компонентов учебной деятельности дошкольников на специально организованных учебных занятиях в детском саду[[34]](#footnote-34).

Формирование учебной деятельности дошкольников как переход к новому типу поведения требует значительного времени. Новые нервные связи возни­кают, развиваются и закрепляются только постепенно. Планомерное обу­чение детей, проводимое в строго установленное время дня в детском саду, является условием для их закрепления[[35]](#footnote-35).

**Способность действовать по образцу** является первым шагом к формированию учебной деятельности дошкольников, осваиваемым до того, как дети научатся слушать и выполнять инструкцию.В первый период важно *наглядно показать детям* предлагаемый им путь, а также и удачно выполнен­ные работы. Для этого процесс обучения дополняется или анализом детских работ, который проводит воспитатель, или, что еще лучше и действеннее для детей, на­глядным сравнением выполненной каждым ребенком ра­боты с образцом (рисунком, конструкцией, лепкой и т.д.). На отдельном столе помещается образец, и детям предла­гается около него поместить те работы, где сделано «так же».

Развитие способности действовать по образцу тесно связано с **умением оценивать свою работу и работу других детей.** Усова отмечает, что дети очень вдумчиво и с боль­шим интересом сравнивают свою работу с образцом и поч­ти никогда не ошибаются в ее оценке, часто подмечая даже малозаметные расхождения. Обычно сравнивается не только своя работа: можно наблюдать целые группки де­тей, совместно сравнивающие работы друг друга[[36]](#footnote-36).

**Формирование умения слушать и выполнять инструкцию.** Учебная деятельность формируется путем активной работы, а не механического запоминания и воспроизведения. Этому помогает постановка перед детьми умствен­ных задач, решение которых и направляет их на овладе­ние знаниями и умениями.

Перед ребенком выступает вначале не самое знание, а путь к нему, идя по которому ребенок и доходит до овладения знанием, умением. Для того чтобы овладеть зна­нием, ребенок должен умственно потрудиться: запомина­ние, усвоение происходят в результате определенной ум­ственной работы.

Усова отмечает, что важно знать, как умст­венная задача ставится перед детьми и каким способом она решается ими. Обычный дидактический подход состоит в том, чтобы при пояснении и показе разделить пред­лагаемый в сообщении материал на те или иные части и давать их в известной последовательности. Практика ве­дения обучения показывает, что самый удачный подход к тому, как разделить материал, предлагаемый детям для усвое­ния, связан с постановкой перед ними той или иной умст­венной задачи. Обучающее влияние взрослого может быть построено по-разному и в связи с этим по-разному будет влиять и на развитие ребенка. Все зависит от характера тех требований, которые предъявляются к интеллекту­альной деятельности ребенка, и от учета возрастных воз­можностей и особенностей детей[[37]](#footnote-37).

При разработке обучения выявлены дна типа *построе­ния инструкций.* Наиболее широко применяется «целостная» инструкция, когда вся задача ставится перед детьми целиком. Например, детям дается инструкция на занятии конструирования: «Внимательно посмотрите на образец домика. Постарайтесь запомнить, как расположены части домика. Подумайте, какую деталь следует положить первой, какую следом за ней. Старайтесь, чтобы ваш домик был таким же красивым, в самый красивый ровный дом, который больше всех похож на образец, мы поселим Мальвину».

При другом типе построения инструкций («диктантной») общая задача расчленяется на ряд частных, работа выполняется по ча­стям. Диктантная инструкция предлагает детям воспроиз­водить очередное слово или действие за воспитателем. Например: «Дети, посмотрите на образец домика. Каждый из вас должен построить точно такой же. Чтобы домик был красивый и ровный нужно быть внимательным. Сейчас мы построим фундамент. Посмотрите, какую деталь нам необходимо установить первой. Приступайте….Сейчас мы построим первый этаж. Отберите необходимые детали. Покажите их. Правильно. Теперь строим первый этаж. И т.д.»

Делая это более или менее внимательно, ребенок достига­ет той цели, к которой его ведут, но достигает ее, не прилагая активных усилий к тому, чтобы связывать произво­димые им действия, слова друг с другом. Дробление целого процесса на части вызывает у детей чисто механическое запоминание. В результате такого рода «обучения под диктовку» дети могут научиться механически выкладывать слож­ные тонкие узоры, вышивать, плести, но при этом они не развиваются умственно, у них не развивается инициатива, активность.

Такой способ необходим при обучении очень точным операциям, где каждый элемент первоначально осваива­ется без связи его с целым. Но этот способ оправдывает себя только частично, только по отношению к определен­ному содержанию знаний и умений. Будучи применен к такому содержанию, которое может опираться на осмысливание целого, этот способ легко порождает механиче­ское подражание.

Если в диктантной инструкции ребенок осмысливает акт за актом, то целостная инструкция знакомит его сра­зу со всем предстоящим действием и с его отдельными операциями. Целостная инструкция предлагает детям решать более трудную в умственном отношении задачу. Но при ре­шении этой задачи ребенку предоставляется большая свобода в выборе действий. Это способствует развитию активности мышления ребенка, его большей самостоя­тельности.

Творческий характер обучения зависит от того, как поставлена умственная задача. Если умственная задача состоит для детей только в том, чтобы увидеть, услышать и запомнить материал, то такое обучение всегда будет механическим. Чтобы этого не случилось, умственные задачи должны разрабатываться таким образом, чтобы решение их могло идти не одним, а не­сколькими путями.

Важным этапом в развитии учебной деятельности являются возникновение у ребенка **самоконтроля**, т.е. спо­собности сравнивать свои действия (и слова) с тем, чему его обучают.

Ребенок начинает контролировать себя, свою работу, руководствуясь данным ему пояснением и показом. Та­кой самоконтроль является основой для развития у детей внимательности к самому процессу работы. Часто можно наблюдать, что, прежде чем начать рисовать, строить, ребенок делает паузу и уже затем приступает к делу. Са­моконтроль вызывает существенные изменения в способе действия детей, в их психике. Теперь дети не только «слушают» указания, но и «слышат», руководствуются ими в своей работе. Способ­ность «слушать» у детей связана с чисто внешней организованностью, обусловленной правильно поставлен­ной воспитательной работой в детском саду. Способность «слышать» глубже захватывает личность ребенка и свя­зана с реакциями взрослого - ребенок задает вопросы, просит что-то пересказать, объяснить и т.д.

Эти факты говорят о том, что у детей появляется инте­рес к выполняемой работе, что они выполняют ее не из чисто внешнего послушания. Появление самоконтроля яв­ляется самым значительным фактом в ряду тех, которые показывают изменения, происходящие в сознании и по­ведении ребенка под влиянием обучения.

В психике ребенка происходит существенный сдвиг, устраняется так часто встречающаяся механическая под­ражательность друг другу. Те дети, у которых начал раз­виваться самоконтроль, действуют самостоятельно, опи­раясь на пояснение и показ, на них уже не влияет пример неправильного действия соседа.

Появление таких новых свойств в поведении, как со­средоточенность, самостоятельность действий, непосред­ственно зависит от практики обучения и связано с само­контролем. Дети уже не нуждаются в дисциплинирующих указаниях, в напоминаниях о том, что нужно быть вни­мательными, сосредоточенными и т.п. - сам процесс обу­чения оказывает дисциплинирующее влияние на детей, на их поведение.

Важным структурным элементом формирования учебной деятельности дошкольников является **обучение их работать в коллективе**. Обучение ребенка в коллективе показывает ту органическую связь, которая существует между воспитанием и обучением, создает преемственность между обучением в детском саду и школе.

При обучении в коллективе каждый ребенок, выпол­няя ту или иную учебную задачу, *привлекается к дейст­виям других детей*, к действиям всего детского коллектива. При этом необходимо учитывать, что учение есть индивидуальная деятельность детей. Здесь каждый ребенок проделывает определенную умственную или физическую работу индивидуально. Для той или иной работы тратятся индивидуальные усилия. Поэтому не­обходимо рассматривать процесс обучения во взаимодей­ствии индивидуальных усилий и усилий детского коллек­тива.

Обучение в коллективе заключает в себе большие возможности для воспитания ценных свойств личности ребенка. Большое воспитательное воздействие оказывает на ребенка пример других детей. Дети слушают много раз повторяемые задачки, рассказики, видят рисунки, кон­струкции — ничего не проходит мимо внимательного взора детей, их напряженного слуха. Чем больше налажи­вается обучение в коллективе, тем больше у детей раз­вивается внимательное отношение к словам и действиям не только воспитателя, но и друг друга.

Одной из первых воспитательных задач является при­влечение детей по мере их развития *к общей работе*, пред­метом которой выступает или то, что делал отдельный ре­бенок, или группа в целом. Так создаются общие учеб­ные интересы.

А.П.Усова пишет: «Вовлекать детский коллектив в общую работу, обес­печивать активное участие каждого ребенка в этой рабо­те – важная и не легко выполнимая задача. Сделать это можно правильно только в том случае, ес­ли известны возможности и пути развития активности у детей. Характер детской активности в коллективе изме­няется в зависимости от возраста и опыта учебной дея­тельности. Ярче всего эти явления выступают на занятиях рече­вого характера. Здесь нужно привлекать внимание всех детей группы, держать его на определенном уровне. Чем это обеспечивается? Обычным приемом являлась развле­кательность, сюрпризность, загадочность. Детям предъ­являлось что-то, им не известное. «Что лежит в этой корзинке?», «Кто-то к нам приехал в гости», - говорит воспитательница. Такие вопросы, замечания действитель­но настораживали детей, вызывали внимательность. Од­нако при первом же удовлетворении любопытства дети утрачивали активное внимание»[[38]](#footnote-38).

Учебные интересы дошкольника находятся в постоянном развитии, так как содержание, формы и методы процесса обучения все время усложняются. В младшей группе, например, уже можно достичь такого рода активных проявлений детей, как прослушивание рассказа (короткого и доступного по содержанию) и пересказа его по частям при помощи воспитателя. В средней и старшей группах детского сада возможны уже самостоятельные детские рассказы, пояснения, вопросы, ответы. *Направление активности детей* на занятии составляет существенную часть воспитания и обучения в коллективе. Активность детей на занятиях в виде вопросов детей, от­ветов на вопросы воспитателя должна быть целесообраз­ной, т.е. приносить пользу всем детям, а не только одно­му ребенку. Целесообразной активностью детей на заня­тиях называют не любые ее проявления у того или иного ребенка, на которые лично он способен в данное время, а только те, которые важно развивать в целях обу­чения всего детского коллектива.

Когда тот или иной ребенок в чем-то затрудняется, то на помощь ему воспитатель призывает детский кол­лектив. Дети непрерывно общаются друг с другом, но общение это идет через воспитателя, он организует его (в творческих играх, например, общение детей происхо­дит при минимальном участии воспитателя). При обуче­нии все дети в группе могут быть активны, так как про­граммный материал посилен для всех без исключения. Но вместе с тем это не значит, что нужно просто ждать, ког­да активность детей разовьется сама собой. Надо ее по­степенно и правильно воспитывать.

Прежде всего, надо предоставлять возможность быть активными в ходе занятий именно тем детям, которые ма­ло себя проявляют. Так, в рассказах по картинке, в рас­сказах по плану, образцу, в решении задач надо, чтобы высказывались первоначально именно эти дети. Тогда, когда им предстоит действовать первыми, им дается воз­можность разрешать и задачи более легкие, чем в том случае, когда уже самые простые решены теми детьми, которые в данный момент лучше усваивают программный материал.

Вызов детей не должен превращаться в переговоры воспитателя только с одним ребенком. Важно, давая за­дачу одному ребенку, заинтересовывать ею всю группу; в процессе рассказа, наблюдения надо отмечать то, что важно для всех детей, над чем им также надо потру­диться. Тогда дети будут относиться к тому, что говорит или делает каждый из них, как к своему делу.

Важно также уметь обратить внимание детей на то, что говорит или делает тот или иной ребенок. В коллек­тиве только постепенно становятся все активными. Но необходимо педагогически целесообразно использовать эту активность, руководить ею. При­емы руководства детским коллективом изменяются в за­висимости от программного материала, в зависимости от степени развития активности группы.

Как правило, при таком ведении обучения можно уве­ренно опираться на активность детей в группе. Постоян­ное упражнение делает всех детей активными. Напротив, при отсутствии такого упражнения многие дети долго находятся в затруднении и не могут достичь нужных ре­зультатов.

**Формирование положительного эмоционального отношения к интеллектуальной деятельности.** Замечено, что главной проблемой в начале обучения дошкольников является их недостаточная мотивационная готовность к учению, которая, в свою очередь, выражается в отсутствии устойчивого интереса к учению[[39]](#footnote-39). Если какими-то способами педагогу удается обеспечить не­посредственный интерес ребенка к учению, то оно и развитие идут нормально.

Практика работы показывает: дети с меньшей охотой и прилежанием выполняют то, что уже освоено, пройдено, если не внести новые элементы в их деятельность (расширить круг действий, предложить новые материалы, предметы). Учитывая индивидуальные особенности дошкольников, опытный педагог продумывает варианты заданий таким образом, чтобыих выполнение требовало усилий мысли, воли, напряжения сил, ибо без преодоления трудностей нет полноценного развития. Организуя деятельность детей, педагог заботится о том, чтобы каждый ребенок *эмоционально переживал* успешность обучения. Для этого он специально создает ситуации успеха, например, положительно подкрепляет намерения ребенка, авансируя успех («У тебя получится! Ты справишься!»); акцентируя на положительные черты («Ты такой внимательный»: «Ты же наш художник!»), усилив мотив деятельности («Ведь ты хочешь научиться рассказывать! Так интересно узнать новое!»)[[40]](#footnote-40).

Внутренняя мотивация вызвана познавательным интересом ребенка: «Интересно», «Хочу знать». «Хочу узнавать новое», «Хочу научиться». В этом случае приобретение знаний, умений - цель его деятельности на занятии. Следовательно, такое обучение более эффективно. И задача педагога - повысить мотивацию деятельности. Для этого на занятиях он использует разные пути: подбирает содержание, созвучное опыту воспитанников, отвечающее их потребностям, вызывающее эмоциональный отклик: использует методы и приемы обучения, инициирующие активность детей, побуждающие их к познанию, к практической деятельности.

Результатом формирования каждого структурного компонента учебной деятельности дошкольника является его личностная готовность к школе; именно там продолжается ее дальнейшее формирование. Рассмотрим основные структурные компоненты учебной деятельности младшего школьника.

**Формирование мотивации учебной деятельности младшего школьника.** Психолого-педагоги­ческий анализ показывает, что у младших школьников чаще всего встречаются два вида трудностей: выполнение режима и вступление в новые взаимоотношения со взрослыми. Самым распространенным яв­лением отрицательного характера в это время является пресы­щение занятиями, быстро наступающее у многих детей вскоре после их поступления в школу. Внешне оно обычно проявляет­ся в невозможности сохранять на должной высоте первоначаль­ный естественный интерес к школе и к учебным предметам.

Для того чтобы этого не происходило, необходимо включать в действие дополнительные стимулы учебной деятельности. При­менительно к детям шести-семилетнего возраста это будут моральные стиму­лы. *Мораль­ные стимулы* не случайно здесь поставлены на первое место, так как в стимулировании детей младшего школьного возраста к учению они зачастую оказываются более действенными, чем материальные. К их числу относится, например, одобрение, по­хвала, постановка ребенка в пример другим детям. Важно, вни­мательно наблюдая за поведением ребенка, вовремя заметить, на что он лучше всего реагирует, и чаще обращаться к формам морального поощрения, связанным с этим. На первых порах обучения в школе желательно исключать или сводить к мини­муму какие-либо наказания за плохую учебу. Что же касается *материальных поощрений* за успехи, то они, как показывает практика, педагогически и психологически малорезультативны и дей­ствуют в основном ситуативно. Их можно применять, но нельзя ими злоупотреблять. При этом обязательно сочетание материаль­ных с моральными способами стимулирования учения ребенка.

**Формирование умений решать учебные задачи в опре­деленных ситуациях в различной форме заданий.** Учебная задача дается в определенной учебной ситуации. Учебнаяситуация может быть конфликтной (межличност­ная конфликтная ситуация препятствует обучению) и со­труднической, а по содержанию — проблемной либо нейт­ральной. Проблемная ситуация задается ученику в форме вопроса: «Почему?», «Как?», «В чем причина, связь этих явлений?».

Задача возникает здесь как следствие проблемной ситу­ации в результате ее анализа, но если ученик не принял, не понял, не заинтересовался проблемной ситуацией, она не может перерасти в задачу. Решение задачи, выполнение учебной деятельности возможно только на основе осущест­вления учебных действий и операций.

Для преподавателя представляет интерес не столько ана­лиз строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у обучаемых. Фактически речь идет о том, чтобынаучить учащихся учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями. Самая большая сложность состоит в самостоя­тельном отборе содержательного материала, подлежащего усвоению. Е.И. Машбиц сформулировал основные требования к проектированию учебных задач[[41]](#footnote-41):

* учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осу­ществления учебной деятельности;
* учебная задача должна конструироваться так, чтобы со­ответствующие средства деятельности, усвоение которых предполагается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт действий учащихся, прямой продукт обучения.

Перед школьниками должна ставиться учебная задача, решение кото­рой требует от них экспериментиро­вания с усваиваемым материалом. Учебную за­дачу без такого преобразования решить нельзя. Например, на уроке математики в начальных классах перед детьми можно поставить следу­ющую учебную задачу (конечно, в определен­ной последовательности других задач): "Если у нас очень большой измеряемый предмет и ма­ленькая мерка, то как можно сократить время самого измерения при выражении его результа­та с помощью этой мерки?" Для решения этой задачи дети должны произвести серьезное экс­периментирование, в частности, ввести в усло­вие задачи более крупную мерку[[42]](#footnote-42).

Вкратце смысл действий учащихся состоит в следующем: вначале они приходят к мысли о том, что сокращение времени измерения пред­полагает применение более крупной мерки, за­тем (уже с помощью учителя) они догадываются о необходимости знать отношение круп­ной и маленькой мерок. Наконец, зная это от­ношение и вместе с тем работая крупной мер­кой, дети быстро измеряют большой предмет, выражая результат в единицах малой мерки.

Хотя эта задача решается детьми под руко­водством учителя, по сути дела, они открыли для себя необходимость использования мате­матического действия умножения при поиске ответа на вопрос, имеющий практический ха­рактер.

Учебная задача, с решения которой только и начинает развертываться полноценная учеб­ная деятельность, требует от школьников ана­лиза условий происхождения тех или иных те­оретических знаний и владения соответствую­щими обобщенными способами действий. Иными словами, при решении учебной задачи школьник открывает в предмете его исходное или существенное отношение.

 **Формирование умения выполнять учебные действия.** Первоначально процесс преподавания в младших классах школы строится на основе знакомства детей с главными ком­понентами учебной деятельности. Детально и не спеша необходимо демонстриро­вать детям определенную последовательность учебных дейст­вий, выделяя среди них те, которые должны выполняться в пред­метном, внешнеречевом и умственном планах. При этом важно создать благоприятные условия для того, чтобы предметные дей­ствия приобретали умственную форму при должной их обоб­щенности, сокращенности и освоенности. Если при выполне­нии заданий школьники допускают ошибки, то это свидетель­ствует либо о неполноте освоенных ими учебных действий, а также действий, связанных с контролем и оценкой, либо о сла­бой отработке этих действий.

В учебных ситуациях дети осваивают общие способы реше­ния некоторого класса задач, причем воспроизведение этих спо­собов выступает как основная цель учебной работы. Овладев ими, дети сразу целиком применяют найденные способы реше­ния в конкретных задачах, с которыми они встречаются. Действия, направленные на усвоение общего образца - способа решения задачи, соответствующим образом мотивируются. Ребенку объясняют, зачем нужно усвоить именно данный материал.

Работа по освоению общих образцов действий должна пред­шествовать практике их применения при решении конкретных задач и выделяться как особая в учебном процессе. Одно из основных требований психологии - так организовать началь­ное обучение, чтобы преподавание большинства тем и разделов программы происходило на основе учебных ситуаций, ориен­тирующих детей на усвоение общих способов выделения свойств некоторого понятия или общих образцов решения задач опре­деленного класса. Исследования показывают, что ряд существенных недостатков в овладении отдельными понятиями и спо­собами решения задач связан с тем, что при формировании этих понятий и способов решения задач дети не были обучены выполнению всех необходимых учебных действий[[43]](#footnote-43).

В умении преобразовывать конкретно-практические задачи в учебно-теоретические проявляется наиболее высокий уровень развития учебной деятельности школьников. Если в младшем школьном возрасте это умение должным образом не сформи­ровано, то в последующем ни прилежание, ни добросовестность не могут стать психологическим источником успешного уче­ния.

Хорошие результаты в обучении детей младших классов дают групповые формы организации занятий, напоминающие сюжетно-ролевые игры, к которым дети привыкли еще в дошкольном возрасте и в которых они с удовольствием участвуют. На первых порах обучения в школе можно рекомендовать организовывать совместную, групповую учебную деятельность. Однако такая форма ведения занятий, особенно в первые месяцы обучения детей в школе, требует тщательной подготовки. Одна из главных задач, которую необходимо решить, приступая к групповому обучению, заключается в том, чтобы правильно распределить роли, устано­вить в учебной группе атмосферу доброжелательных межлично­стных отношений, основанных на взаимопомощи.

**Развитие контроля и самоконтроля младших школьников.** Полноценная деятель­ность в ситуации учебной задачи предполагает выполнение еще одного действия - контроля. «Ребенок должен соотнести свои учебные действия и их резуль­таты с заданными образцами, связать качество этих результатов с уровнем и полнотой выполненных учеб­ных действий»[[44]](#footnote-44). Принято выделять две основные формы контроля: 1) контроль на основе анализа готовых результатов фактически выполнен­ных действий; 2) контроль на основе предполагаемых результатов действий, выполненных лишь в умствен­ном плане.

Необходимость контроля и самоконтроля в учебной дея­тельности создают благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выпол­нению действий про себя, во внутреннем плане, а также к про­извольной их регуляции.

Умение ребенка самостоятельно сопоставлять результаты выполненных действий с особенно­стями самих действий свидетельствует о том, что исходные виды самоконтроля в его учебной деятельности уже сформированы.

**Формирование оценки своей учебной деятельности.** С действием контроля тесно связана оценка: «Она фиксирует соответствие или несоответствие резуль­татов требованиям учебной ситуации»[[45]](#footnote-45). В начальный период обучения, лю­бые формы оценки способны больше тормозить про­цесс развития ребенка, чем стимулировать его. «Школьные оценки по происхождению, крите­риям и функционированию принадлежат ведь взрослым, а не ребенку, который норм оцени­вания не знает. Оценку он всегда получает от учителя. А критерии, по которым определяет­ся оценка, для него почти полностью неясны, непонятны или открываются в отрицательной форме - как незнание чего-то. Оценка воспри­нимается учеником как поощрение или наказа­ние, как хорошее или плохое отношение к не­му учителя»[[46]](#footnote-46). Учителю необходимо сделать оценку средством активности и инициативы самого ученика как субъекта учеб­ной деятельности.

Ю.А.Полуяновым и Т.А.Матис проводилось экспериментальное изучение динамики формирования у детей способности по собствен­ной инициативе, самостоятельно оценивать свои действия и их результат. По данным исследования, развитие самооценки проходит 4 стадии, последняя из которых характеризуется способностью оценивать процесс и результат своих действий таким, каким его видят другие люди. Учителю необходимо положительно оценивать любую активность младшего школьника в поиске, даже если она ведет к неверному результату или выражается в нецеленаправленных действиях. Такая оценка чаще, чем другие, переносится ребенком в самостоятельную деятельность, становится внутренним стимулом его учения[[47]](#footnote-47).

На основании вышеизложенного, формирование учебной деятельности дошкольника и младшего школьника должно осуществляться поэтапно, с учетом возраста детей, особенностей и структуры их учебной деятельности. Методы, приемы формирования учебной деятельности можно отразить в Табл. 4.

Таблица 4.

Сравнительный анализ методов и приемов формирования учебной деятельности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Параметры сравнения | Дошкольное учреждение | Начальная школа |
| Цель формирования учебной деятельности | 1. Создать генетические предпосылки и источники будущей школьной деятельности2. Обеспечить психологическую готовность к школьному обучению | Овладеть учебной программой |
| Задачи формирования учебной деятельности | 1. Формирование способности действовать по образцу2. Формирование умения оценивать свою работу и работу других детей3. Формирование умения слушать и выполнять инструкцию4. Формирование контроля и самоконтроля5. Обучение работать в коллективе6. Формирование положительного эмоционального отношения к интеллектуальной деятельности | 1. Формирование мотивации учебной деятельности2. Формирование умений решать учебные задачи в опре­деленных ситуациях в различной форме заданий3. Формирование умения выполнять учебные действия4. Развитие контроля и самоконтроля5. Формирование оценки учебной деятельности |
| Методы формирования учебной деятельности | 1. Целостные и диктантные инструкции2. Наглядное пояснение, показ предлагаемого пути выполнения работы3. Игра по правилам4. Дидактическая игра с выделением учебной задачи | 1. Создание проблемных ситуаций2. Наглядные методы подачи материала2. Анализ готовых результатов фактически выполненных действий3. Анализ предполагаемых результатов действий4.Дидактические игры |
| Приемы формирования учебной деятельности | 1. На­глядное сравнение выполненной ребенком ра­боты с образцом, с работами других детей2. Групповое выполнение общего задания3. Направление активности детей, руководство их деятельностью4. Внесение новых элементов в привычную деятельность5. Создание «ситуаций успеха» | 1. Включение дополнительных стимулов, поощрение2. Ознакомление детей с главными ком­понентами учебной деятельности, демонстрация определенной последовательности учебных дейст­вий3. Включение в обучение элементов сюжетно-ролевой игры4. Самостоятельная оценка своих действий и их результатов5. Игровые приемы обучения |

Как видно из таблицы, в формировании учебной деятельности в дошкольном учреждении и начальной школе есть много общего: используются похожие методы (наглядные, игровые), приемы (групповое выполнение отдельных заданий). Формирование учебной деятельности дошкольника является начальной ступенью к ее формированию у школьника. Формирование учебной деятельности, начатое в дошкольном возрасте, найдет свое органичное продолжение в начальной школе, если учителя будут обращать внимание на перечисленные выше методы и приемы обучения. О том, насколько сформирована учебная деятельность у дошкольника, можно судить по его личностной готовности к обучению в школе.

Таким образом, к осуществлению преемственности формирования учебной деятельности детский сад – школа приводят следующие условия:

* учет того общего, что сближает развитие дошкольника и младшего школьника;
* использование в начальной школе приемов и методов, свойственных детскому саду (дидактические игры, элементы сюжетно-ролевой игры, игровые упражнения);
* развитие положительного эмоционального отношения к учебной деятельности;
* использование серии заданий, направленных на совершенствование учебных умений (конструирование, графический диктант и др.).

Необходимо отметить, что такие компоненты учебной деятельности, как: формирование умений решать учебные задачи в опре­деленных ситуациях в различной форме заданий; создание проблемных ситуаций; анализ предполагаемых результатов действий; ознакомление детей с главными ком­понентами учебной деятельности, демонстрация определенной последовательности учебных дейст­вий; самостоятельная оценка своих действий и их результатов, формируются в школе, а формирование всех остальных компонентов начинается в детском саду и продолжается в начальной школе.

# Глава III. Опытная работа

## 3.1. Экспериментальное исследование по формированию учебной деятельности шестилеток

Рассмотрев теоретические аспекты исследования, мы обратились к опытно-экспериментальному выявлению сформированности учебной деятельности дошкольников и ее взаимосвязи с личностной готовностью ребенка к школе. Поэтому целью констатирующего эксперимента мы определили: выявление сформированности учебной деятельности дошкольников.

Базой исследования является учебно-воспитательный комплекс «Измайлово» № 1811 ДОУ. Для исследования была взята подготовительная группа детей в количестве 24 человек, состав группы не менялся.

Нам было важно выяснить стартовую позицию, с которой мы начинали наш эксперимент. С этой целью были разработаны следующие задания, которые предполагали выявить личностную готовность к школе:

1. способность дошкольников действовать по образцу;
2. умение слушать и выполнять инструкцию;
3. умение оценивать свою работу и работу других детей;
4. умение работать в коллективе сверстников.

1-2. Способность дошкольников действовать по образцу и умение слушать и выполнять инструкцию оценивалось при помощи диагностирующей методики - «Домик». Эта методика позволяет определить, насколько точно ребенок может выполнять требования взрослого, данные в устной форме, выявить умение ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его.

Методика представляет собой задание на срисовывание картинки, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из прописных букв.

Перед началом теста ребенку дается инструкция: «Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. На этом листе я прошу тебя нарисовать точно такую картинку, которую ты видишь на этом рисунке (перед испытуемым кладут листок с «Домиком») Не торопись, будь внимательным, постарайся, чтобы твой рисунок был точно такой же, как этот на образце. Если ты что - то не так нарисуешь, то стирать резинкой или пальцем ничего нельзя, а надо поверх неправильного или рядом нарисовать правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай к работе».

В зависимости от количества допущенных ошибок дошкольники были отнесены к одному из трех уровней: высокий (от 0 до 3 ошибок); средний (от 4 до 10 ошибок); низкий (свыше 10 ошибок).

3. Умение оценивать свою работу и работу других детей проверялось при помощи беседы, в которой ребенку предлагалось сравнить свою работу и работу одного из детей с образцом. Детям предлагалось ответить на вопросы:

* как ты думаешь, ты правильно срисовал все детали домика?
* размеры домика и его частей совпадают с образцом?
* ты ровно или криво нарисовал окошки, двери, крышу домика?
* все линии домика ровные?
* какие детали домика ты хотел бы поправить, чтобы стало еще красивее?

Вопросы задаются по поводу работы, выполненной самим ребенком и одним из его товарищей. В зависимости от количества правильных ответов дошкольники были отнесены к одному из трех уровней: высокий (0-1 незамеченных ошибок); средний (2-3 незамеченных ошибки); низкий (свыше 4 ошибок).

4. Умение работать в коллективе сверстников оценивалось при помощи экспериментально-поисковой методики "Лабиринт" (разработанной Е.Е.Кравцовой)[[48]](#footnote-48). Условия, заданные методикой, вынуждали детей вступать в общение для разрешения возникающих конфликтных ситуаций. Предлагавшееся задание - провести свои машины в соответствующий гараж - может быть выполнено только тогда, когда участники сумеют «договориться» друг с другом, только в том случае, если партнеры будут как-то согласовы­вать свои действия. Методика «Лабиринт» приведена в Приложении 1.

Полученные результаты мы соотносили с шестью типами взаимодействия и сотрудничества, выделенными Е.Е.Кравцовой применительно к этой методике. Указанные шесть типов сотрудничества мы определяли как параметры уровня сформированности умения работать в коллективе, приняв условно три уровня этого умения: высокий; средний; низкий.

По итогом трех заданий дети были отнесены к одному из трех уровней личностной готовности к школе. К высокому уровню были отнесены дети, показавшие высокий уровень не менее чем по двум заданиям. К среднему уровню – дети, показавшие средний уровень не менее чем по двум заданиям. К низкому уровню – дети, показавшие низкий уровень не менее чем по двум заданиям.

Полученные в результате проведения диагностирующего эксперимента данные сведены в табл. 3.

Таблица 3.

Результаты диагностики личностной готовности к школе детей подготовительной группы

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень личностной готовности к школе | Количество детей |
| Всего детей | % |
| Высокий уровень | 2 | 8,3 |
| Средний уровень | 16 | 66,7 |
| Низкий уровень | 6 | 25 |

Для проведения **формирующего эксперимента** подготовительная группа была разделена на две подгруппы по 12 человек, в каждую подгруппу вошли дети с примерно равным соотношением лиц мужского и женского пола, одинакового возраста. В каждую подгруппу были включены дети разного уровня подготовки: по 1 человеку, показавшему высокий уровень личностной готовности к школе, по 8 человек среднего уровня и по 3 человека – низкого. Формирующий эксперимент проводился в течение двух месяцев.

Формирующий эксперимент проводился в одной подгруппе, названной экспериментальной, во второй подгруппе (контрольной) воспитание и обучение детей осуществлялось обычным образом по программе детского сада. В экспериментальной подгруппе вводились дополнительные занятия, максимально приближенные к условиям учебной деятельности. Занятия проводились во второй половине дня по 20-30 мин. Экспериментальная программа включала в себя следующие занятия:

Конструирование (7 занятий). Цель занятий - обучение работе по образцу, развитие самооценки. Занятия проводятся по следующему плану.

Детям предлагается реальный образец уже построенного дома, который ребенок должен воспроизвести из деталей. Их должно быть больше, чем нужно для конструирования, с тем чтобы дошкольник научился производить правильный выбор блоков, соотнося их по форме, размеру и цвету. Детям предлагается внимательно рассмотреть, изучить тот дом, который ему надлежит собрать самостоятельно. Ведется наблюдение за характером и последовательностью строительства, при этом обращается внимание на следующие моменты:

1. Ребенок должен строить дом в строгом соответствии с предложенным образцом - это означает, что он должен удерживать заданную вами цель.
2. Для этого ему необходимо соблюдать определенную последовательность сборки, то есть иметь четкую программу исполнительских действий (алгоритм).
3. Осуществление программы возможно лишь в том случае, если ребенок сумел правильно выделить условия деятельности: размер, форму и цвет блоков конструкции.
4. В процессе работы ребенок должен корректировать свои действия, то есть постоянно сверять полученные результаты с эталоном.

По окончании сборки детей просят проверить, насколько точно его конструкция соответствует образцу. Если он сам или другие дети заметили, что в конструкции допущены ошибки на каком-либо этапе сборки, их причины анализируются самим ребенком, другими детьми совместно с воспитателем. Ребенка просят внести необходимые исправления.

Через три занятия детям ребенку предлагается аналогичная работа, в которой образцом будет служить не реальная постройка, а рисунок дома (Приложение 2). При этом на одном занятии детям предлагается полное изображение, когда на схематическом рисунке представлены все образующие постройку детали; на другом - контурное - без детализации. Последующее усложнение предполагает конструирование по словесному описанию, а затем и по собственному замыслу. В последнем случае детям перед началом работы предлагается подробно описать особенности задуманной постройки.

«Графический диктант»(6 занятий). Цель занятия - развитие произвольности, способности действовать по образцу, умения слушать и выполнять инструкцию, развитие самооценки.

Детям дается образец геометрического узора, выполненный на бумаге в клетку (на отдельной карточке) или на расчерченной доске: он должен воспроизвести предложенный образец и самостоятельно продолжить точно такой же рисунок (3 занятия).

Перед началом занятия детям даются разъяснения: «Перед вами лежит лист бумаги и карандаш. На этом листе я прошу вас нарисовать точно такую картинку, которую вы видите на этом рисунке. Не торопитесь, будьте внимательны, постарайтесь, чтобы рисунок был точно такой же, как этот на образце».

При анализе работы обращается внимание на следующие моменты: а) отсутствие, каких либо детали рисунка; б) увеличение отдельных деталей рисунка более чем в 2 раза при относительно произвольном сохранении размера всего рисунка; в) неправильное изображение элементов рисунка; д) отклонение прямых линий более чем на 30 градусов от заданного направления; е) разрывы между линиями в тех местах где они должны быть соединены; ж) залезание линий одна на другую. Детей просят оценить, встречаются ли указанные недостатки в их работе, исправить их; выбрать рисунок, который больше всех похож на образец.

Аналогичная работа предлагается для выполнения на слух, когда воспитатель диктует последовательность действий с указанием числа клеточек и их направления (вправо-влево, вверх-вниз) (3 занятия).

Групповые упражнения-игры. Цель – формировать умение вступать во взаимоотношения со сверстниками, развитие самоконтроля (10 занятий). Приведем несколько примеров.

Невидимая скульптура

Подгруппа делится на группы из трех человек. В каждой группе один игрок - художник, другой - модель, третий - глина. Художник и глина - закрывают глаза. Так как им предстоит держать глаза закрытыми не менее трех минут, то удобнее использовать повязки. Модель принимает определенную позу и сообщает о своей готовности. За работу принимается художник. Он вежливо ощупывает модель, чтобы определить ее позу, а затем превращает глину в произведение искусства, воспроизводя при этом модель. Труд окончен, дети открывают глаза и предстают перед судом зрителей, оценивающих степень сходства скульптуры и образца.

Найди свое место

Поиск своего места в группе сверстников - едва ли не самое важное для ребенка - будущего школьника занятие. Детям предлагается игровой, шуточный тренинг такого поиска, из которого воспитатель может вывести патетическую мораль: всем есть место в группе детей, каждый может его найти, но никто не в состоянии это сделать без помощи других детей.
В начале игры надо как следует "перемешаться". Дети свободно передвигаются по небольшому пространству (пятачку), очерченному ведущим. Каждый старается поприветствовать как можно большее количество ребят. Знак приветствия можно выбрать любой - легкое похлопывание, поглаживание по голове, прикосновение друг к другу ладонями правой руки и др. Для дальнейшей игры важно, чтобы знак приветствия был тактильным. По сигналу ведущего все останавливаются и закрывают глаза. Задача первая и самая простая: с закрытыми глазами, не произнося ни единого звука, выстроиться в шеренгу по росту. Воспитатель с помощью секундомера измеряет время первого построения, а через несколько дней, повторив эту игру, показать детям, что их сплоченность и доверие друг к другу возросли: сейчас они смогли быстрее найти свое место в общем ряду. Задача более сложная, но тоже решаемая с закрытыми глазами: выстроиться в алфавитном порядке (по первой букве имени). Для этого с детьми перед занятием повторяется алфавит. Самая сложная задача - выстроиться по порядку дней рождения, начиная с января и кончая декабрем.

Ива на ветру

Воспитатель говорит детям: «Вообразите теплую летнюю ночь. Стрекочут сверчки, легкий ветер раскачивает чуткие ветви ивы. Встаньте в тесный кружок, плечом к плечу». В центр круга ставится один ребенок - ива. Остальные - в позах волейболистов, принимающих низкий мяч: одна нога выдвинута немного вперед, чтобы удерживать равновесие; руки полусогнуты на уровне груди, ладонями вперед. Легкие движения рук вперед изображают ласковые прикосновения ветра, слегка раскачивающего иву. У ребенка-ивы ноги вместе, руки скрещены на груди, глаза закрыты. Сохраняя ноги в том же положении, а тело прямым, но совершенно расслабленным, ива отдает себя на волю ветра, раскачиваясь из стороны в сторону, вперед и назад. Те, кто стоит по кругу, поддерживают ее мягкими толчками ладоней. Перед игрой детей предупреждают о технике безопасности: по крайней мере четыре человека должны поддерживать иву, а остальные постоянно помнить, что легкий ветерок - это не ураган, то есть, что мягкие толчки не могут переходить в сильные. Ветерки, раскачивая иву, поют ей колыбельную: ууу-ууу-ууу на нежный мотив. Каждый из ребят по очереди становится ивой, раскачивающейся от ласковых прикосновений одних ветерков и заботливо поддерживаемой другими. Эта игра основана на доверии и создает атмосферу доброжелательности. Воспитатель в паузах (когда дети меняются ролями) подчеркивает, что у ивы есть возможность показать другим детям, насколько она им доверяет, а те, кто изображает ветерки, могут показать, что они заслуживают доверия.

Игры на внимание(5 занятий). Цель занятий - формирование умения работать в коллективе, развитие самоконтроля. Приведем несколько примеров.

Это мой нос

Подгруппа делится на группы из трех человек. Дети договариваются между собой, кто будет судьей. Задача судьи - на листе бумаги поставить игрокам плюсы за каждый правильный ход, а потом подсчитать, сколько плюсов получила пара игроков. Как только кто-то из игроков сделает ошибку, он становится судьей, а бывший судья занимает его место. Тогда подсчет правильных ходов начинается сначала. Правила игры таковы. Первый игрок указывает на любую часть своего тела (берет себя за ухо), но называет ее неверно ("Это мой нос"). Второй игрок должен правильно назвать указанную часть тела, но в то же время показать на себе что-то другое, например, может взять себя за локоть и сказать: "Это мое ухо". Тогда первый игрок, хлопнув себя по пятке, утверждает: "Это мой локоть". На что его партнер, указывая себе на горло, сообщает; "Это моя пятка"... Выигрывает группа, набравшая плюсов больше других. После того, как дети начнут координировать свои слова и жесты, вводятся дополнительные правила, усложняющие этот тренинг внимания, например, запрет на повторение. Если какая-то часть тела уже была названа или показана, больше к ней возвращаться нельзя. Вводится также цейтнот: игрок должен ответить партнеру раньше, чем судья сосчитает до семи.

Мы - детективы

Внимание к мелким деталям и способность запоминать большое число деталей - необходимое качество любого детектива. Для тренировки этих качеств подгруппа разбивается на пары. Два партнера становятся лицом друг к другу и в течение минуты пристально изучают один другого. После этого они по сигналу ведущего поворачиваются друг к другу спинами и меняют какие-то три детали своего внешнего вида. Например, расстегивают верхнюю пуговку рубашки, заправляют свитер в брюки, надевают или снимают значок и т.д. По сигналу ведущего партнеры поворачиваются лицом друг к другу и снова пристально изучают напарника. Затем каждый должен назвать три изменения его внешности.

Беседы с детьми. Цель – формировать мотивационную готовность к школе. Примерные вопросы для беседы:

1. Вы хотите учиться? Почему?
2. Аня (Саша, Оля и т.д.), где ты хочешь учиться?
3. Когда вы пойдете в школу?
4. Как вы готовитесь к школе? Наташа (Андрей, Юля и т.д.), расскажи.
5. Кто вас будет учить?
6. Чему вас научит учительница?
7. Чем вы будете заниматься дома, когда станете школьниками?
8. Кто вам будет помогать в учебе дома?
9. Кому вы будете помогать в школе?
10. Вы любите, когда вас хвалят?
11. Кто вас будет хвалить, когда вы станете школьниками?
12. Что вам нужно будет делать, чтобы вас похвалили?
13. Как вы хотите учиться?
14. Как вы будете вести себя в школе? Расскажите.

После окончания формирующего эксперимента был проведен **контрольный эксперимент** по тем же методикам, которые использовались в диагностирующем эксперименте: «Домик», беседа, «Лабиринт».

Дети экспериментальной подгруппы в результате проведенной работы показали более высокие результаты. Они показали высокую способность действовать по образцу, умение слушать и выполнять инструкцию. Рисуя домик, они более четко выполнили требования, показали умение ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его.

Беседа, проведенная с детьми по анализу рисунка домика, показала, что все дети экспериментальной подгруппы смогли правильно оценить свою работу, отметили допущенные ошибки.

Результаты экспериментально-поисковой методики "Лабиринт" показали, что умение детей экспериментальной подгруппы работать в коллективе существенно повысилось – дети легче вступали во взаимодействие, договаривались, кому в какой очередности проводить машины.

Результаты диагностики экспериментальной группы представлены в табл. 4.

Таблица 4.

Результаты личностной готовности к школе детей экспериментальной подгруппы

|  |  |
| --- | --- |
| Имя ребенка | Уровни  |
| Методика «Домик» | Беседа  | Методика «Лабиринт» | Личностная готовность к школе |
| Аня Т. | средний | высокий | средний | средний |
| Андрей Ч. | высокий | высокий | высокий | высокий |
| Антон Ш. | средний | высокий | средний  | средний |
| Володя Н. | средний | средний | высокий  | средний |
| Галя Н. | высокий | высокий | высокий  | высокий |
| Илья З. | высокий | высокий | средний  | высокий |
| Кристина О. | средний | высокий | низкий | средний |
| Марина С. | высокий | средний | средний  | средний |
| Наташа К. | высокий | высокий | средний  | высокий |
| Олег И. | высокий | высокий | высокий  | высокий |
| Павел С. | средний | средний | высокий | средний |
| Света А. | средний | высокий | средний  | средний |

В то же время, дети контрольной подгруппы почти не изменили первоначальных результатов. Сравнительные результаты итоговой диагностики приведены в Табл. 5.

Таблица 5.

Сравнительные результаты диагностики личностной готовности к школе детей экспериментальной и контрольной подгрупп

|  |  |
| --- | --- |
| Подгруппы детей | Уровень личностной готовности к школе |
| высокий | средний | низкий |
| Кол-во детей | % | Кол-во детей | % | Кол-во детей | % |
| Экспериментальная подгруппа | 5 | 41,7 | 7 | 58,3 | - |  |
| Контрольная подгруппа | 2 | 16,65 | 8 | 66,7 | 2 | 16,65 |

Результаты итоговой диагностики наглядно представлены на рис. 1.



Рис. 1. Показатели личностной готовности к школе детей экспериментальной и контрольной подгрупп

Как видно из табл. 5 и диаграммы на рис. 1, большинство детей контрольной (66,7%) и экспериментальной подгрупп (58,3%) показали средний уровень личностной готовности к школе. Однако в экспериментальной группе значительное количество детей (41,7%) имеют высокий уровень, в то время как в контрольной группе таких детей лишь двое (16,65%). Ни один ребенок экспериментальной подгруппы не показал низкого уровня личностной готовности к школьному обучению, в контрольной подгруппе низкий уровень имеют 2 детей

Таким образом, специально организованные занятия по формированию учебной деятельности дошкольников, включающие развитие способности действовать по образцу; умение слушать и выполнять инструкцию; формирование умения оценивать как свою работу, так и работу других детей; формирование положительного эмоционального отношения к интеллектуальной деятельности; развитие самоконтроля и самооценки этой деятельности; формирование умения работать в коллективе, положительно сказались на личностной готовности детей к школьному обучению.

#

## 3.3. Рекомендации по осуществлению преемственности формирования учебной деятельности дошкольников и младших школьников

Формирование у школьников потреб­ности в учебной деятельности и самого уме­ния осуществлять ее вносит большой вклад в развитие их личности. Правильная организация учебной деятельно­сти - это такая организация учеб­но-воспитательного процесса, которая реали­зуется на основе потребности самих школьни­ков в овладении духовными богатствами лю­дей (к этим богатствам относится, в частности, и умение общаться, используя при этом нрав­ственные ценности и правовые нормы). С по­степенного, но неуклонного воспитания у школьников такой потребности начинается правильная организация учебной деятельнос­ти. Без этой потребности - своего основного компонента - она просто не может существо­вать.

Без соответствующей потребности невозмож­но принудить школьников выполнять учеб­ную деятельность. Правда, без такой потреб­ности он может учить и усваивать различные знания (и даже хорошо их усваивать), но осу­ществить творческое преобразование учебно­го материала он не сможет, так как у него нет таких острых жизненных вопросов, ответы на которые можно найти лишь при поиске тайн, открывающихся только в процессе экспери­ментирования.

Воспитатели детских садов могут значительно облегчить работу учителей, направленную на мотивацию учебной деятельности первоклассников, если заранее сформируют у ребенка положительное эмоциональное отношение к интеллектуальной деятельности. Для этого необходимо вводить новые элементы в их деятельность; продумывать варианты заданий таким образом, чтобыих выполнение требовало усилий мысли, воли, напряжения сил; создавать ситуации успеха, делать акцент на положительные черты. Задания дошкольника должны вызывать эмоциональный отклик, стремление узнать новое, научиться, понять.

Чтобы сделать учение интересным занятием для дошкольника, его можно проводить в форме специальных учебно-дидактических игр, рассчитанных на увлечение ребенка и на его обучение через поро­ждение интереса к учебной деятельности.

Первое требование к учебно-дидактическим играм, прово­димым с детьми дошкольного возраста, состоит в том, чтобы они развивали познавательные интересы. С этой точки зрения наиболее полезны для ребенка игры, отвечающие следующим требованиям:

а) способность порождать непосредственный интерес у детей;

б) предоставление детям возможности проявить свои спо­собности;

в) вовлечение ребенка в соревнование с другими людьми;

г) обеспечение самостоятельности в поиске знаний, в фор­мировании умений и навыков;

д) доступность в игре для ребенка источников новых зна­ний, умений и навыков;

е) получение заслуженных поощрений за успехи, причем- не столько за сам по себе выигрыш в игре, сколько за демонстра­цию в ней новых знаний, умений и навыков.

Применяя обычные, традиционные соревновательные учеб­но-дидактические игры с детьми, важно обращать их внимание на три последних из перечисленных пунктов: (г), (д) и (е).

Учитывая, что до школы ведущей деятельностью детей была игровая, учителям начальных классов при формировании учебной деятельности необходимо, особенно в первое время, чаще использовать игровые приемы обучения, игры-драматизации литера­турных произведений, отгадывание и загадывание загадок, сюжетно-ролевые игры, уроки-путешествия, уроки-спектакли. Однако такая форма ведения занятий, особенно в первые месяцы обучения детей в школе, требует тщательной подготовки. Одна из главных задач, которую необходимо решить, приступая к групповому обучению, включается в том, чтобы правильно распределить роли, устано­вить в учебной группе атмосферу доброжелательных межлично­стных отношений, основанных на взаимопомощи.

Второе условие правильной организации учебной деятельности - постановка перед школьниками учебной задачи, решение кото­рой требует от них экспериментиро­вания с усваиваемым материалом. Чтобы школьникам было легче справиться с учебной задачей, воспитателям детских садов необходимо провести подготовительную работу. Уже в детском саду перед детьми необходимо ставить умственные задачи. Первоначально такие задачи выполняются детьми по инструкции, которая показывает, каким способом задача решается. При этом используется пояснение и показ. Постепенно умственные задачи приобретают творческий характер, решение ее может идти не одним, а не­сколькими путями.

Основными новообразованиями дошкольного возраста, которые обеспечивают успешный переход к обучению, являются произвольность *-* как основная черта новых форм общения и познавательной деятельности детей, и воображение*,* или такой уровень развития образного мышления, который позволяет во внутреннем плане организовывать деятельность ребенка. Чтобы развитие этих новообразований проходило более эффективно, воспитателям детских садов рекомендуется применять на занятиях графический диктант, выполнение которого максимально приближено к условиям учебной деятельности. Графический диктант позволяет определить, насколько точно ребенок может выполнять требования взрослого, данные в устной форме, а также возможность самостоятельно выполнять задания зрительного воспринимаемому образцу.

В составе учебных действий есть еще такие действия, как контроль и оценка. Контроль обес­печивает школьнику правильное выполнение учебных действий, а оценка позволяет ему опре­делить, усвоен или не усвоен (ив какой степени) общий способ решения данной учебной задачи. Формировать контроль и самоконтроль необходимо уже в детском саду. Сначала воспитатель поясняет и показывает, как выполнять задание правильно, потом учит детей оценивать свою работу и работу других детей, находить ошибки, исправлять их.

Учебная деятельность в школе строится совместно с целым классом учеников. Система совместной деятельности может быть признана нормальной, когда взаимосвязаны все ее компоненты: от­ношение учащихся друг к другу и к преподавателям; усло­вия, в которых протекает учебная деятельность.

Умение заниматься совместно со сверстниками приходит постепенно. Поэтому воспитателям необходимо, начиная со средней группы учить детей групповой работе. В подготовительной группе воспитатель, ставя перед детьми задачу, должен привлекать к ее решению всех детей, учитывая, что пример других оказывает на ребенка большое воспитательное воздействие. Привлечь внимание всей группы можно, используя развле­кательность, сюрпризность, загадочность.

# Заключение

В исследовании нашли свое подтверждение все задачи, поставленные для обоснования выдвинутой гипотезы.

1. Рассмотреть сущность понятия «учебная деятельность».

Теоретический анализ психологической и педагогической литературы позволил выявить сущность понятия «учебная деятельность», которая заключается в следующем:

* учебная деятельность специально направлена на овладение учебным ма­териалом и решение учебных задач;
* в ней осваиваются общие способы действий и науч­ные понятия;
* она ведет к изменениям в самом человеке – ученике;
* происходят изменения психических свойств и поведе­ния обучающегося в зависимости от результатов своих собственных действий.

2. В процессе изучения литературы были выявлены особенности учебной деятельности дошкольников и младших школьников.

Учебная деятельность младших школьников имеет следующие особенности:

* она является ведущим видом деятельности и активно формируется в процессе обучения;
* имеет следующую структуру, состоя­щую из элементов: мотивация; учебные задачи в опре­деленных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку.

Учебная деятельность дошкольника имеет следующие особенности:

* она формируется в процессе игровой деятельности;
* имеет следующую структуру, состоя­щую из элементов: способность действовать по образцу, умение слушать и выполнять инструкцию, умение оценивать как свою работу, так и работу других детей; положительное эмоциональное отношение к интеллектуальной деятельности; привычные способы самоконтроля и самооценки этой деятельности; умение работать в коллективе.

Все элементы учебной деятельности, сформированные в детском саду, будут востребованы школой: в решении проблемных задач, самостоятельном усвоении материала, в выполнении предметных, внешнеречевых, умственных действий, в самостоятельной оценке своих результатов.

3. Был проведен сравнительный анализ методов, приемов формирования учебной деятельности дошкольников и младших школьников.

При формировании учебной деятельности для дошкольников и младших школьников воспитателями и учителями используются следующие приемы: варьирование материала, варьирование ситуаций игровых упражнений, варьирование игровых и учебных заданий с их усложнением.

Важным и для дошкольников и для младших школьников в формировании учебной деятельности является эмоциональный фактор. Учитывая это, учителями начальных классов используются игровые приемы обучения, привлекающие вни­мание к новому материалу, помогающие преодолевать ин­теллектуальные трудности; наглядный, разда­точный и другие дидактические мате­риалы. Им легче поддерживать дисциплину не замечаниями в адрес ее нарушителей, а похвалой особо отли­чившемуся.

4. Были разработаны занятия с подготовительной группой детского сада по формированию учебной деятельности.

В процессе экспериментальной работы подгруппа детей обучалась работе по образцу на занятиях конструирования по постепенно усложняющимся заданиям, умению слушать и выполнять инструкцию на «графических диктантах», анализировать и оценивать свою работу. Во время упражнений-игр дети учились работать в коллективе, вступать во взаимоотношения со сверстниками, развивали самоконтроль. Проводились беседы с детьми, нацеленные на формирование мотивационной готовности к школе.

Результаты эксперимента показали, что сформированные у детей элементы учебной деятельности существенно повысили их личностную готовность к школе. Проведенная итоговая диагностика, включающая методику «Домик», беседу на самоанализ, методику «Лабиринт», подтвердила правильность выдвинутого в гипотезе предположения. Дети экспериментальной подгруппы научились более четко выполнять требования, показали умение ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его. Они смогли правильно оценить свою работу, отметили допущенные ошибки. Их умение работать в коллективе существенно повысилось – дети легче вступали во взаимодействие, научились договариваться, согласовывать свои действия, координировать их.

5. Были разработаны методические рекомендации по осуществлению преемственности формирования учебной деятельности дошкольников и младших школьников. Основное содержание рекомендаций сводится к следующему:

* формирование отдельных элементов учебной деятельности в детском саду должно проводиться систематически и целенаправленно;
* дети должны научиться действовать по предложенному образцу на занятиях рисования, лепки, конструирования;
* выполненные задания должны быть доступны для обозрения всех детей, дети с помощью воспитателя должны учиться оценивать работы, сравнивать их с образцом, с работами других детей;
* чтобы ребенок мог справиться в школе с поставленными учебными занятиями, уже в детском саду он должен научиться работать по инструкции (целостной и диктантной), иметь свободу в выборе действий, проявлять самостоя­тельность;
* детей надо научить слышать и понимать обращенные к ним слова и требования взрослого, поощрять самостоятельность, внимательность, сосредоточенность в работе, что ведет к формированию самоконтроля;
* дошкольники, привыкшие играть в коллективе сверстников, должны научиться координировать свои действия с товарищами, прислушиваться к советам, внимательно относиться к просьбам, помогать друг другу;
* важно также привить детям стремление к познанию нового, интерес к учению, к школе.

Все это является непременным условием личностной готовности ребенка к школьному обучению.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что организация преемственности в формировании учебной деятельности у детей дошкольного учреждения и учащихся начальной школы позволит повысить личностную готовность и облегчит адаптацию ребенка к обучению в школе, была подтверждена на теоретическом уровне и в процессе опытно-экспериментальной работы.

# Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995.
2. Валеева И.А. Особенности умственных действий младших школьников при решении эвристических задач// Начальная школа. – 1996. № 3.
3. Вахнянская И.Л. Учебная деятельность сквозь зеркало двух парадигм // Мир психологии. - М., 1996. - № 1. - С. 137 - 146.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. – М., 1984.
5. Гербова В. В. Занятия по развитию речи с детьми 4—6 лет. - М., 1987.
6. Гузман Р.Я Роль совместной деятельности в решении учебных задач // Вопросы психологии. - 1980. - № 3.
7. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск, 1992.
8. Давыдов В.В. Теоретические основы развивающего обучения: Что такое учебная деятельность// Начальная школа. – 1999. № 7.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. –М.: Интор, 1996.
10. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования// Вопросы психологии. - 1991. № 6.
11. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее обучение: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. - 1997. - № 1. - С. 3 - 18.
12. Давыдов В.В. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте/ Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
13. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. - 1992. № 3-4.
14. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: Сб. науч. трудов. – М., 1991.
15. Ильясов И.И. Структура процесса учения. - М. 1986.
16. Инновационное обучение: стратегия и практика - материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования (Сочи, 3-10 октября, 1993 г.) / Под ред. В.Я. Ляудис. - М., 1994.
17. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М., 1987.
18. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М.: Педагогика, 1991.
19. Кузнецова В.К. Вопросы преемственности и адаптации в условиях учебно-воспитательного комплекса// Начальная школа. – 1996. № 8.
20. Куликова Т. Обучение дошкольников: мифы, реальность и пути совершенствования// Дошкольное воспитание. – 2000. № 3.
21. Лебедева С.А. О преемственности дошкольного и начального образования// Начальная школа. – 1996. № 3.
22. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 1. \_ М., 1983.
23. Леонтьев А.Н. Овладение учащимися учебными понятиями/ Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 1. – М., 1983.
24. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования. Методические рекомендации для учителей и школьных психологов. - Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. - 64с.
25. Лямина Г. Шестилетки в 1 классе: обучение с опорой на опыт детского сада// Дошкольное воспитание. – 1994. № 8.
26. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования// Психологическое обозрение. - 1997. № 2 (5).
27. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – Киев: Высшая школа, 1987.
28. Машбиц Е.И. Психологический анализ учебных задач// Советская педагогика. - 1973, № 2.
29. Моро М., Степанова С.. Научно-методические проблемы обу­чения и воспитания детей в подготови­тельных группах дошкольных учрежде­ний.— М., 1984.
30. Немов Р.С. Психология. Кн. 2. Психология образования. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997.
31. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология: Учебник. - М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
32. Обучение в I классе. - М., 1986.
33. Пискунова Е.Б. Преемственность дошкольников и младших школьников на примере развития речи// Начальная школа. – 1996. № 8.
34. Полуянов Ю.А., Матис Т.А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности// Начальная школа. – 1999. № 7.
35. Психологические проблемы учебной деятельности школьника / Под ред. В.В.Давыдова. - М., 1977.
36. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте// Начальная школа. – 1999. № 7.
37. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: В помощь учителю начальных классов. - Томск, 1993.
38. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М., 1988.
39. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
40. Усова А.П. Обучение в детском саду. - М.: Просвещение, 1981.
41. Формирование учебной деятельности студентов/ Под ред.  В.Я.Ляудис - М.: Изд. Моск.ун-та, 1989. С.182-184.
42. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте// Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981.

# Приложение 1.

### Экспериментально-поисковая методика «Лабиринт»

Детям предлагается довольно сложный лабиринт, расположенный на доске размером 60 Х 70 см. В противоположных по диагонали углах этой доски находились два окрашенных в разные цвета ''гаража'' с четырьмя игрушечными машинками в каждом. Машинки также окрашены в два соответствующих гаражам цвета. Перед началом игры воспитатель ставил машинки в ''чужой'' гараж. Двум детям предлагалось провести машинки по лабиринту так, чтобы каждая оказалась в гараже своего цвета. В остальном пра­вила этой игры сводились к следующим трем требо­ваниям:

* можно возить только по одной машине;
* ма­шины должны ездить только по дорожкам лабирин­та;
* нельзя трогать руками машины партнера.

Предложенное задание — провести свои машины в соответствующий гараж— может быть выполнено только тогда, когда участники сумеют «договориться» друг с другом, только в том случае, если партнеры будут как-то согласовы­вать свои действия.

Добиться успеха в этом задании можно на разных уровнях согласо­вания действий. Выделяют шесть типов взаимодействия и сотрудничества детей со сверстниками.

**Первый тип** не может быть оха­рактеризован как «сотрудничество». Дети, которых можно отнести к данному типу, не видят действий партнера, не согласовывают свои действия, их вни­мание направлено на машины, они не принимают подсказок, не огорчаются, если так и не достигают нужного гаража.

**Второй тип** довольно близок по общей картине поведения детей вышеописанному. Для испытуемых этой группы характерно, что они «видят» действия партнера, однако воспринимают их только как обра­зец для некритичного, «слепого» подражания. Их отличает то, что они уже не просто играют, но пыта­ются как-то решать поставленную перед ними задачу. Часто у них наблюдается скованность движений, не­которая зажатость и неуверенность в себе. Испытуе­мые второго типа обращают внимание на подсказки взрослого, однако эффективно­ их не используют. Они не предвосхищают ре­зультатов своих действий, не ведет поиск общих спосо­бов решения поставленной задачи.

**Третий тип** качественно отличается от первого и второго уже тем, что именно у его представителей возникает действительное взаимодействие. Однако взаимодействие носит ситуативный и им­пульсивно-непосредственный характер. Иными слова­ми, в каждой конкретной ситуации и по поводу каж­дой машины дети пытаются договариваться и согла­совывать свои действия. В отношении же поисков общего способа решения задачи они пока беспомощ­ны. Испытуемые, отнесенные к третьему типу, неоднократно повторяют одни и те же ошибки. Одна­ко именно у них впервые возникали эпизодическое планирование своих действий и ситуативное предвос­хищение последних. Подсказка взрослого принимается ими, однако используется лишь для данной конкретной ситуации. Эти дети довольно активно об­щаются между собой.

**Четвертый тип** развития сотрудничества характе­ризуется тем, что участники впервые начинают воспринимать ситуацию задачи в целом. У детей этой группы устанавливаются определенные отношения с партнером, которые сохраняются в течение всего экспери­мента. Испытуемые относятся к своему партнеру как к противнику по игре, с которым у них противопо­ложные позиции и интересы. Игра приобретает ха­рактер соревнования. Участники внимательно следят за действиями партнера, соотносят с ним свои действия, планируют их последовательность и пред­восхищают результаты. Подсказки взрослого воспри­нимаются адекватно, как наведение на способ реше­ния сложившейся задачи. Однако дети довольно час­то повторяют одни и те же ошибки.

**Пятый тип** характеризуется возникновением под­линного сотрудничества и партнерства в ситуации общей задачи. У детей уже не наблюдается соревно­вательных отношений. Они подсказывают друг другу, сопереживают успехам партнера. У участников обна­руживается способность к совместному планированию и предвосхищению результатов действий не только своих, но и партнера. Однако такое "планирование за двоих» носит ситуативный характер, т.е. дети за­ново планируют свои действия в каждой конкрет­ной предметной ситуации. Они не повторяют грубых ошибок, заранее пытаются избежать возникновения тупиковых ситуаций на доске, подсказку взрослого принимают адекватно. Однако ее использование также ситуативно. Дети, отнесенные к пято­му типу развития общения со сверстниками, активно сопереживают партнеру.

**Шестой тип**—наиболее высокий из всех уровней сотрудничества. Дети, обнаружившие его, с самого начала отнесятся к игре как к совместной, общей за­даче, стоящей перед обоими партнерами. Они сразу же, не дотрагиваясь до машинок, начинают искать общий способ решения. Эти испытуемые планируют «стратегию» проведения машинок, составляют об­щий план действий своих и партнера. Они уже не повторяют своих ошибок. В подсказках взрослого де­ти, как правило, не нуждаются.

# Приложение 2.

**Образцы для постройки дома на занятии по конструированию**


# Приложение 4.

### Образец геометрического узора для графического диктанта

1. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – С. 415. [↑](#footnote-ref-1)
2. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск, 1992. – С. 4. [↑](#footnote-ref-2)
3. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – С. 416. [↑](#footnote-ref-3)
4. Ильясов И.И. Структура процесса учения. - М., 1986. – С. 19. [↑](#footnote-ref-4)
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. –М.: Интор, 1996. – С. 275. [↑](#footnote-ref-5)
6. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – С. 417. [↑](#footnote-ref-6)
7. Давыдов В.В. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте/ Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – С. 133. [↑](#footnote-ref-7)
8. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология: Учебник. - М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – С. 214. [↑](#footnote-ref-8)
9. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте// Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981. – С. 85. [↑](#footnote-ref-9)
10. Леонтьев А.Н. Овладение учащимися учебными понятиями/ Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 1. – М., 1983. – С. 325. [↑](#footnote-ref-10)
11. . Ильясов И.И. Структура процесса учения. - М., 1986. – С. 128-129. [↑](#footnote-ref-11)
12. Усова А.П. Обучение в детском саду. - М.: Просвещение, 1981. [↑](#footnote-ref-12)
13. Давыдов В.В., В.Т.Кудрявцев. Развивающее образование: Теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней. - [↑](#footnote-ref-13)
14. А.П.Усова. Обучение в детском саду. - М.: Просвещение, 1981.– С. 62. [↑](#footnote-ref-14)
15. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 1. \_ М., 1983. – С. 104. [↑](#footnote-ref-15)
16. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. – С. 18. [↑](#footnote-ref-16)
17. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Н.Новгород, 1994. – С. 94. [↑](#footnote-ref-17)
18. Лебедева С.А. О преемственности дошкольного и начального образования// Начальная школа. – 1996. № 3. – С. 22-23. [↑](#footnote-ref-18)
19. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. – С. 6. [↑](#footnote-ref-19)
20. Усова А.П. Обучение в детском саду. - М.: Просвещение, 1981.– С. 68-69. [↑](#footnote-ref-20)
21. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Н.Новгород, 1994. – С. 185. [↑](#footnote-ref-21)
22. Давыдов В.В. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте/ Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – С. 81. [↑](#footnote-ref-22)
23. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М., 1987. – С. 108. [↑](#footnote-ref-23)
24. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М., 1988. – С. 169-210. [↑](#footnote-ref-24)
25. Лебедева С.А. О преемственности дошкольного и младшего школьного образования// Начальная школа. – 1996. № 3. – С. 20. [↑](#footnote-ref-25)
26. Моро М., Степанова С.. Научно-методические проблемы обу­чения и воспитания детей в подготови­тельных группах дошкольных учрежде­ний.— М., 1984. - С. 41. [↑](#footnote-ref-26)
27. Лямина Г. Шестилетки в 1 классе: обучение с опорой на опыт детского сада// Дошкольное воспитание. – 1994. № 8. – С. 10. [↑](#footnote-ref-27)
28. Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – С. 112. [↑](#footnote-ref-28)
29. Моро М., Степанова С.. Научно-методические проблемы обу­чения и воспитания детей в подготови­тельных группах дошкольных учрежде­ний.— М., 1984. - С. 43. [↑](#footnote-ref-29)
30. Обучение в I классе. - М., 1986.- С. 274. [↑](#footnote-ref-30)
31. Гербова В. В. Занятия по развитию речи с детьми 4—6 лет. - М., 1987. - С. 75-76. [↑](#footnote-ref-31)
32. Лямина Г. Шестилетки в 1 классе: обучение с опорой на опыт детского сада// Дошкольное воспитание. – 1994. № 8. – С. 12. [↑](#footnote-ref-32)
33. Обучение в I классе.— Ч. 2.— М., 1986. – С. 27. [↑](#footnote-ref-33)
34. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. - С. 6. [↑](#footnote-ref-34)
35. Усова А.П. Обучение в детском саду. - М.: Просвещение, 1981. – С. 68. [↑](#footnote-ref-35)
36. Усова А.П. Обучение в детском саду. - М.: Просвещение, 1981. – С. 71. [↑](#footnote-ref-36)
37. Усова А.П. Обучение в детском саду. - М.: Просвещение, 1981. – С. 142. [↑](#footnote-ref-37)
38. Усова А.П. Обучение в детском саду. - М.: Просвещение, 1981. – С. 103. [↑](#footnote-ref-38)
39. Немов Р.С. Психология. Кн. 2. Психология образования. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – С. 345. [↑](#footnote-ref-39)
40. Куликова Т. Обучение дошкольников: мифы, реальность и пути совершенствования// Дошкольное воспитание. – 2000. № 3. – С. 44. [↑](#footnote-ref-40)
41. Машбиц Е.И. Психологический анализ учебных задач// Советская педагогика. - 1973, № 2. – С. 24. [↑](#footnote-ref-41)
42. Давыдов В.В. Теоретические основы развивающего обучения: Что такое учебная деятельность// Начальная школа. – 1999. № 7. – С. 12. [↑](#footnote-ref-42)
43. Валеева И.А. Особенности умственных действий младших школьников при решении эвристических задач// Начальная школа. – 1996. № 3. – С. 38. [↑](#footnote-ref-43)
44. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте// Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981. - С. 73. [↑](#footnote-ref-44)
45. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте// Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1981. – С. 73. [↑](#footnote-ref-45)
46. Полуянов Ю.А., Матис Т.А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности// Начальная школа. – 1999. № 7. – С. 72. [↑](#footnote-ref-46)
47. Полуянов Ю.А., Матис Т.А. Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности// Начальная школа. – 1999. № 7. – С. 74. [↑](#footnote-ref-47)
48. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М.: Педагогика, 1991. [↑](#footnote-ref-48)