

еры ребенка
кости. Задача
т, однако ход
вилось то, что
и, отсутствие
но и своих
ует начинать с
их учреждений
общую задачу
деятельствует в
ам, поступкам,
у младших
знавательной
витие навыков
с возможность
матери.
Базируется на
вания, которая
компонентов
е «Надежда»
адач и этапов
илах, а также
эмпленности
тери является
ями, которые
эд, игр и др.,
из гуманного
поступков и
гери является
, вызывающих
необходимым
потребностей и
зации детской
вой и других)
ивность.
ри выступают
ние; формами
щих ситуаций.

Воспитание гуманного отношения к матери осуществляется комплексно, то есть, в тесной взаимосвязи рассмотренных трех направлений (формирование содержательного, побудительного и формирование деятельностного компонентов) работы.

Таким образом, алгоритм воспитания гуманного отношения к матери представляет собой совокупность последовательных действий.

Важнейшими условиями воспитания у детей дошкольного возраста гуманного отношения к матери, на наш взгляд, являются следующие: целенаправленность и планированность педагогического воздействия на личность ребенка на основе системы воспитательной работы дошкольного учреждения и семьи, предусматривающей в единстве и взаимосвязи направления, содержание, формы и методы работы; включение младших дошкольников в различные виды деятельности по активному использованию приобретенных знаний и умений; благополучный микроклимат семьи и детского коллектива, эмоционально-положительные отношения между взрослыми и детьми; доброжелательные отношения между детьми, многообразные коммуникативные связи; совместная деятельность; осуществление комплексного и индивидуально-дифференцированного подходов.

Таким образом, успешное воспитание гуманного отношения к матери у младших дошкольников возможно при условии систематически организованной деятельности педагога с детьми, зависит от четкого отбора доступных детям знаний, отношений, от максимального использования возможностей различных видов деятельности в их единстве и взаимосвязи.

Е. И. Смолер (г. Минск)

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

На современном этапе развития дошкольного образования в процесс обучения дошкольников активно включаются инновационные педагогические технологии, внедряются новые учебные пособия и комплексы, улучшается материально-техническое обеспечение дошкольных учреждений. К сожалению, как констатируют исследователи-педагоги, все это не привело к желаемому результату: у многих дошкольников по итогам такого обучения на дошкольной ступени образования угасает познавательный интерес к окружающему. Одной из причин этого, на наш взгляд, является несформированность у дошкольников определенного типа активности – интеллектуальной активности. Вместе с тем возможность формирования данного качества у старших дошкольников все еще вызывает различные толкования. Большинство воспитателей старших групп дошкольных учреждений (по нашим опросам 57 %) считает, что данная цель недостижима из-за:

- недостаточной сформированности у детей старшего дошкольного возраста компонентов мышления (согласно данным среднестатистической нормы возрастного развития);
- слабой разработанности сущности данной активности, ее критериев и показателей;
- отсутствия (неразработанности) содержания процесса формирования интеллектуальной активности средствами творческой деятельности.

Вопрос о возможности формирования интеллектуальной активности у детей старшего дошкольного возраста средствами творческой деятельности может быть переформулирован следующим образом: данная задача не решаема в этом возрасте в принципе?

Данная позиция могла быть правомерной еще 40 лет назад, когда вопрос о возможности интеллектуального развития старших дошкольников представлялся абсурдным и неразрешимым. Постановке такого вопроса противоречили психологические знания о ребенке, собранные методом констатации среднестатистических возрастных норм. Нормальный (среднестатистический) старший дошкольник представлялся типичным эмпириком, не способным ни к образованию понятий (Л. С. Выготский), ни к выполнению обратимых интеллектуальных операций (Х. Пиаже). Сфера человеческой деятельности, предполагающие использование интеллектуальной активности, считались для ребенка недоступными, и поэтому вопрос о формировании интеллектуальной активности звучал неправомерно.

Однако уже в 60-е гг. XX в. была выдвинута гипотеза о том, что нет оснований для абсолютизации существующей схемы возрастов, основанной на среднестатистических возрастных нормах развития, для превращения их в «некий инвариант любого возможного пути умственного развития ...» (Д. Б. Эльконин). Результаты современных психологических и педагогических исследований (Л. А. Венгер, В. В. Запорожец, Н. Н. Поддъяков, А. И. Савенков и др.) показывают, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста значительно выше, чем это предполагалось раньше. Так, оказалось, что дети могут успешно познавать не только внешние, наглядные свойства окружающих предметов и явлений, но и их внутренние связи и отношения. В период дошкольного детства формируются способности к начальным формам обобщения, умозаключения, абстракции. Однако такое познание осуществляется детьми не в понятийной, а в основном в наглядно-образной форме, в процессе деятельности с познаваемыми предметами, объектами окружающего мира.

Ребенку-дошкольнику по природе присуща ориентация на познание окружающего мира и экспериментирование с объектами и явлениями реальности. В старшем возрасте многие дети задумываются о таких физических явлениях, как замерзание воды зимой, распространение звука в воздухе и воде и т. д. Словесно-логическое мышление детей седьмого года жизни формируется с опорой на наглядно-действенные и наглядно-образные способы познания. Эксперимент, самостоятельно проводимый ребенком, позволяет ему создать модель естественно-научного явления и обобщить полученные действенным путем результаты, сопоставить их, классифицировать и сделать выводы о ценностной значимости физических явлений для человека и самого себя.

Современный уровень развития психологической науки убедительно доказал, что позиция «задача формирования интеллектуальной активности у старших дошкольников не решаема в этом возрасте в принципе» является ложной, что есть психологические основания (теоретические и экспериментальные) возможности ее решения. Остановимся на них подробнее.

В возрастной психологии сложились определенные традиции в изучении личности дошкольника (В. С. Мухина и др.). Каждый ребенок на определенном возрастном этапе попадает в систему объективных условий, которые оказывают непосредственное влияние на его развитие. В качестве таких условий для ребенка дошкольного возраста выступают результаты его развития в раннем возрасте. Во-первых, это овладение речью, благодаря которой происходит развитие наглядно-действенного мышления ребенка; развитие таких психических процессов, как память, внимание, способствующих формированию у ребенка умений делать обобщения, устанавливать причинно-следственные связи между предметами и действиями, между явлениями. Во-вторых, это приобретение первоначального социального опыта, эмоциональность как ведущая характеристика возраста.

В период дошкольного детства у ребенка активно развиваются память, мышление, речь, воображение. При хорошо организованной педагогической работе дети овладевают понятиями, приобретают способность к умозаключениям, обобщениям. П. Я. Гальпериным на основе поэтапной методики формирования умственных действий и понятий у детей 6–7 лет (и даже в возрасте 5 лет) были получены результаты, которые по общепринятым стандартам отвечают уровню развития мышления в подростковом возрасте. Эти данные говорят о высокой обучаемости детей дошкольного возраста, а также о том, что потенциальные способности, к сожалению, часто остаются неразвитыми. Ученые (Н. Н. Поддъяков, Л. С. Выготский, Л. А. Венгер и др.) считают, что мышление детей конкретно, если им даются конкретные, отрывочные, разрозненные знания. Но если давать знания о простейших связях и зависимостях, дошкольники не только усваивают их, но и используют в своих рассуждениях.

Можно констатировать, что к 6–7 годам ребенок способен к переносу значений с одного предмета на другой, обладает умением соотнести роль и правила, подчиняться открытому правилу игры; высоким уровнем развития наглядно-образного мышления, общих познавательных мотивов, соотношения зрительного и смыслового поля; использует в своей деятельности символические средства; имеет определенный уровень развития общих представлений. Для старших дошкольников характерно

развитие социальной компетенции, обобщение переживаний, связанных с оценкой и самооценкой, развитие самоконтроля.

Важнейшими требованиями к обучению детей к школе является сформированность определенного уровня произвольности, развития мышления и речи, наличие желания учиться. Они являются личностным образованием детей 6–7 – летнего возраста. На этом уровне ребенка уже не вполне удовлетворяет сложившийся образ жизни и он готов осознанно изменить свою позицию в системе отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям. Переход ребенка на новый уровень самосознания сопровождается возникновением соответствующих потребностей и стремлений. Исследователи подчеркивают, что именно в этом возрасте появляется первое, осознаваемое ребенком расхождение «между его объективным общественным положением и его внутренней позицией» (Л. И. Божович, Л. С. Выготский и др.). При этом внутренняя позиция констатируется как центральное личностное новообразование, которое должно быть сформировано к началу обучения ребенка в школе.

Исследователи единодушны в том, что к концу старшего дошкольного возраста активизируется развитие интеллекта ребенка. Интеллект при этом рассматривается как специфическая форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта (М. А. Холодная): ребенок «заполнен» своим собственным ментальным опытом, который и определяет характер его интеллектуальной активности в тех или иных конкретных ситуациях. Состав и строение этого опыта у ребенка различны, поэтому дети различаются по своим интеллектуальным возможностям [1]. Интеллект – динамичное и подвижное образование, и, по мнению Ж. Пиаже, его даже невозможно объяснить вне связи с развитием [2]. Идея, имеющей прямое отношение к проблеме интеллектуального развития в процессе обучения, является идея Л. С. Выготского о детерминации процесса развития обучением. Обучение может вести за собой развитие, поэтому процесс обучения не только требует некоторого уровня развития интеллекта, но и обучение само формирует интеллект ребенка [3]. Главной характеристикой интеллекта, по мнению исследователей, является не сумма знаний как таковых, а уровень развития умственных действий, лежащих в основе этих знаний.

Вышеперечисленные психологические особенности возрастного развития старших дошкольников свидетельствуют о возможности и необходимости формирования у них интеллектуальной активности для полноценного развития творческой личности ребенка-дошкольника.

Интеллектуальная активность ребенка формируется и проявляется в творческой деятельности. На наш взгляд, такой творческой деятельностью является эвристическая деятельность, в большей или меньшей степени организованная педагогом, в которой ребенок выступает в роли исследователя, направленная на создание им материализованных продуктов (гипотез, суждений, рисунков, макетов, поделок) и достижение личностных новообразований (знаний, чувств, способностей, опыта). Ценность эвристической деятельности заключается в том, что она не преподносит ребенку готовые знания, а позволяет ему быть «создателем» и «открывателем» значений явлений и предметов, их свойств и т. д. Очень важна в данном виде деятельности позиция взрослого: он вместе с ребенком проделывает сложный путь самостоятельного «открытия», не торопя его, не навязывая своего мнения, не пытаясь ответить вместо ребенка, мягко направляя поиск в нужное русло.

Таким образом, своевременное развитие интеллектуальной активности ребенка-дошкольника в эвристической деятельности дает простор для выдумок и творчества ребенка, позволяет ему быть свободным и утверждаться в своих силах.

Литература

- Холодная, М. А. Существует ли интеллект как психическая реальность? / М. А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 125–132.
- Пиаже, Ж. Психология интеллекта: избран. психол. труды / Ж. Пиаже; пер. с фр. – М.: Просвещение, 1969. – С. 55–231.
- Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.