

**М. Н. Терещенко**

**ФОРМИРОВАНИЕ  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ  
К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ  
РАЗНОГО ПОЛА**

Монография

Челябинск • 2020

УДК 371.212.23.03  
ББК 51.28  
Т35

Рецензенты:

О. Г. Филиппова, доктор педагогических наук, доцент (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);

З. А. Шакурова, кандидат психологических наук, доцент (Южно-Уральский государственный университет)

**Терещенко, М. Н.**

Т35      **Формирование интеллектуальной готовности к обучению в школе детей разного пола : монография / М. Н. Терещенко. – Челябинск : Издательский центр «Титул», 2020. – 178 с.**

ISBN 978-5-6044620-6-5

В монографии представлен ретроспективный анализ изучения проблемы готовности детей к обучению в школе в России, раскрыты компоненты, критерии и показатели интеллектуальной готовности детей к обучению в школе, описаны особенности развития познавательных процессов детей разного пола. Анализируются вопросы, связанные с поиском новых подходов к процессу подготовки разнополых детей к школьному обучению, созданию условий для раскрытия их интеллектуальных способностей с учетом половых различий. Представлены экспериментальные данные, практический материал.

Монография адресована педагогическим работникам различного уровня образования: руководителям, педагогам и психологам дошкольных образовательных организаций, студентам и преподавателям педагогических университетов и колледжей.

**УДК 371.212.23.03  
ББК 51.28**

ISBN 978-5-6044620-6-5

© Терещенко М. Н., 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе .....	8
1.1. Становление и развитие проблемы формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе в теории и на практике.....	8
1.2. Особенности формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе .....	36
1.3. Педагогические условия формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе .....	62
Выводы по первой главе.....	86
Глава II. Опыт – поисковая работа по формированию интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе .....	88
2.1. Цель, задачи и организация опытно-поисковой работы .....	88
2.2. Реализация педагогических условий формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе .....	105
2.3. Анализ и истолкование результатов работы .....	118
Выводы по второй главе.....	130
Заключение .....	132
Список использованных источников .....	135
Приложение .....	152

## Введение

В настоящее время проблема готовности детей к обучению в школе активно изучается педагогами и психологами. Это связано с модернизацией в системе образования, произошедшей после принятия в 2012 г. Закона Российской Федерации «Об образовании» и последующей разработкой Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО). На законодательном уровне современное общество предъявляет особые требования к качеству дошкольного образования, к условиям развития личности ребенка, к сохранению уникальности и самобытности детства. На основании ФГОС ДО необходимо обеспечить преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования; а также способствовать формированию предпосылок учебной деятельности у дошкольников.

Образование детей до школы было и остается важной педагогической задачей. Особую значимость в условиях продолжения модернизации российского образования и в новом нормативно-правовом контексте приобретает проблема преемственности дошкольного и начального общего образования, ядром которой является готовность детей к обучению в школе.

Предшкольное образование рассматривается как условие обеспечения доступности и качества школьного образования, которое будет выше, если цели, задачи и условия дошкольного образования соответствуют особенностям воспитанников.

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне определяется тем, что, несмотря на проводимую в дошкольных образовательных учреждениях работу по формированию готовности детей к обучению в школе, успешность их адаптации к системе школьного обучения остается невысокой. Это вызывает необходимость анализа форм

и методов работы, направленной на развитие интеллектуального потенциала ребёнка, выявления причин ее неэффективности.

На научно-теоретическом уровне актуальность вызвана, тем, что в педагогической науке выделяют различные критерии и виды готовности: морфофункциональную (М.В. Антропова, С.М. Громбах), социально-психологическую (Т.И. Бабаева, Л.И. Божович), мотивационную (Е.Е. Кравцова, В.Я. Панько, Н.И. Гуткина), коммуникативную (М.И. Лисина, Е.Е. Кравцова), интеллектуальную (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец) готовность к обучению в школе, при этом не учитывается половая принадлежность ребенка-будущего школьника.

Ученые длительное время видели основной критерий готовности ребенка к школе только в уровне его умственного развития, точнее, в запасе тех знаний, представлений, с которыми ребенок приходит в школу. Именно широта круга представлений ребенка считалась гарантией успешного обучения в школе и прочной базой обретения знаний. Однако психологические и педагогические исследования, а также практика школьного обучения показали, что прямого соответствия между запасом представлений и тем общим уровнем умственного развития, который обеспечивает его интеллектуальную готовность к школьному обучению, нет.

Каждый ребенок имеет определенный уровень интеллектуального развития, который зависит от многих причин. Особенно ярко различия прослеживаются в развитии познавательных процессов детей разного пола, в связи, с чем необходимо учитывать их в процессе формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе.

На научно-методическом уровне актуальность обусловлена тем, что в отечественных и зарубежных исследованиях отмечаются различия мальчиков и девочек в эмоциональных реакциях и сфере самосознания, направленности интересов, способностях, личностных качествах. Так, психологи называют меньшую эмоциональность мальчиков в сравнении с девочками (А.П.

Сопиков), их большую агрессивность (Р.Д. Парк, К. Левин), меньшую зависимость в поведении от взрослых (Цж. Каган, Б. Фагот), меньшую активность мальчиков в общественной жизни (Э.С. Соколова, В.П. Селиванов), разную направленность интересов мальчиков и девочек (Ю.А. Азаров, А.П. Лутошкин). В рамках дошкольной педагогики и психологии вопрос различий чаще рассматривается в контексте полоролевой социализации. В современной науке и практике малоисследованным остается вопрос о взаимосвязи пола ребенка и уровня его интеллектуальной готовности к обучению в школе.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы, изучение опыта работы педагогов-практиков позволили выявить противоречия:

- между социальной значимостью развития интеллекта детей и низким уровнем интеллектуальной готовности подрастающего поколения к обучению в школе;

- между необходимостью формирования интеллектуальной готовности детей к обучению в школе с учетом их половых особенностей и недостаточным уровнем теоретического осмысления данной проблемы в педагогической теории;

- между необходимостью дифференцированного формирования интеллектуальной готовности дошкольников разного пола к обучению в современном образовательном учреждении и традиционно существующим образовательным процессом в дошкольном образовательном учреждении, не учитывающим интеллектуальные особенности мальчиков и девочек.

На основании вышеизложенных противоречий была сформулирована проблема исследования: недостаточная разработанность условий формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

Методологическую основу исследования составляют: диалектика как метод научного познания общественных явлений, положения философии

образования и методологии психолого-педагогической науки (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский), исследования индивидуально-дифференцированного подхода в обучении и воспитании детей (Т.И. Бабаева, А.В. Бурма, Я.И. Ковальчук, Л.П. Князева, И. Унт), идеи личностно-деятельностного подхода (Э.Ф. Зеер, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, И.С. Якиманская); теория педагогического моделирования (Б.Г. Глинский, Л.М. Фридман, В.А. Штофф).

Теоретическую основу исследования составляют: исследования учения об особенностях психического развития дошкольников (А.Л. Венгер, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Н.Н. Поддъяков, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин), концепция оптимизации интеллектуального развития дошкольников в процессе освоения системных знаний (В.И. Логинова, Н.Н. Поддъяков), научные положения о формировании готовности ребенка к обучению в школе (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, И.В.Дубровина, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Т.В. Тарунтаева, А.П. Усова и другие), нейропсихологические исследования о природе пола (В.Д. Еремеева, В.Г. Каменская, Т.П. Хризман), исследования половых психических различий (Т.В. Бендас, М. Гариен, И.В. Грошев, К. Джеклин, В.Г. Каменская, И.С. Кон, Е. Маккоби, А.А. Чекалина).

В своем исследовании мы проанализировали историю изучения вопроса формирования готовности детей к обучению в школе, определили особенности развития познавательных процессов детей разного пола, выявили и реализовали педагогические условия, способствующие процессу успешной подготовки детей к школьному обучению. В данной монографии будут представлены ключевые идеи, опыт, результаты.

# **ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе**

## **1.1 Становление и развитие проблемы формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в теории и на практике**

В настоящее время проблема готовности ребенка к обучению в школе является очень актуальной. От определения сущности, показателей, путей формирования готовности зависит, с одной стороны, определение целей и содержания обучения и воспитания в дошкольных учреждениях, с другой – успешность последующего развития и обучения детей в школе. Существуют различные взгляды на проблему готовности ребенка к обучению в школе. И тем не менее большинство ученых признают тот факт, что обучение может быть эффективным только в том случае, когда первоклассник обладает необходимыми и достаточными для обучения качествами.

Проблема готовности детей к обучению в школе относится к одной из фундаментальных проблем педагогики и психологии, имеет долгую предысторию. Проблема готовности детей к обучению появилась в процессе развития образования, как социальной формы взаимодействия людей разных поколений. В период возникновения простейших форм воспитания в первобытном обществе и позже – организованных форм обучения в условиях Востока, Древней Греции и Рима на житейском уровне проявлялись возрастные и индивидуальные различия в усвоении знаний детьми, что было необходимо учитывать. Аристотель первым в истории науки предложил возрастную периодизацию, в которой особое место занимает возраст от рождения до 7 лет, и отметил необходимость подготовки ребенка к школе.

Римский оратор и педагог Фабий Квинтилиан создал специальный педагогический трактат «Наставление оратору», в котором нашли



отражение некоторые вопросы обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Квинтилиан писал о необходимости последовательного обучения, советовал поощрять малышей похвалой, наградами, вызывать их на соревнование со сверстниками. По мнению Квинтилиана, учить надо немногому, но основательно.

Ян Амос Коменский был одним из первых педагогов, занимавшихся подробной разработкой вопросов дошкольного воспитания. Он считал, что седьмой год жизни - это возраст, когда следует начинать систематическое школьное обучение, чтобы ребенок «не испортился от безделья» [87], пять-шесть лет воспитания и образования в материнской школе достаточный и оптимальный срок для того, чтобы заложить основы физического, нравственного и умственного развития.

Я.А. Коменский обращал внимание на то, что в процессе обучения и воспитания следует учитывать не только возрастные особенности детей, но и их индивидуальные различия: одни способны усвоить определенные знания и умения на третьем-четвертом году жизни, для других они становятся доступными только в пяти-шестилетнем возрасте. Он рекомендовал родителям заблаговременно возбуждать у ребенка любовь и интерес к школе. С этой целью советовал разъяснять детям, как важно учиться в школе, расположить их к учителю, познакомив с ним еще до начала занятий.

В области умственного воспитания Я.А. Коменский ставил перед материнской школой задачу способствовать накоплению детьми с помощью органов чувств возможно большего запаса конкретных представлений об окружающем мире, природе и обществе, развивать мышление и речь с тем, чтобы подготовить к дальнейшему систематическому обучению в школе. Он считал, что еще до начала систематического школьного обучения нужно учить детей не только «знать», но «действовать» и «говорить», приучать правильно ставить вопросы и давать точные ответы.

Житейская мудрость народной педагогики, идеи философов и мыслителей прошлого о воспитании и обучении подрастающего поколения составляют эмпирический фундамент проблемы готовности детей к обучению в школе. Собственно, научное исследование проблемы начинается с первых попыток обобщения и анализа фактов и экспериментального исследования вопросов, связанных с началом школьного обучения.

В России проблему готовности детей к школьному обучению одним из первых обозначил К.Д. Ушинский. В его работах, оказавших значительное влияние на развитие отечественной педагогики и психологии, в наиболее полном виде отражены все основные вопросы и проблемы готовности детей к систематическому обучению на разных этапах образования. Не вводя само понятие «готовность к обучению», он обращал внимание на тот факт, что начало любого этапа методического обучения (т.е. обучения по какой-то программе с использованием той или иной методики) базируется на определенном уровне развития ребенка, будь то первоначальное обучение отечественному языку и счету или обучение в средней школе. В связи с этим особую важность приобретает вопрос о времени начала обучения. К.Д. Ушинский считал, что «лучше начать ученье несколько позднее, чем несколько раньше, хотя, как то, так и другое, имеют свои дурные стороны» [164, с. 244]. Преждевременное обучение, ставя перед ребенком непосильные задачи, может подорвать его веру в себя, в свои силы и возможности, возбудить отвращение к учению. «Не одно талантливое, нервное и впечатлительное дитя сделалось тупым и ленивым именно потому, что в нем преждевременными попытками обучения подорвана уверенность в своих силах» [164, с. 245]. О недостаточной готовности к началу первоначального обучения, по мнению К.Д. Ушинского, свидетельствуют: слабость внимания, отрывистость речи, плохой выговор слов, недостаточное умственное развитие. Важной предпосылкой для начала

систематического обучения является физиологическое развитие ребенка и, прежде всего, развитие головного мозга. Опоздание с началом обучения также вредно для развития ребенка, «...много встречается в школах детей, которые учатся с трудом именно потому, что начали учиться поздно, и которых обгоняют их товарищи, младшие по возрасту» [164, с. 246].

Определяя основные направления подготовки детей к началу систематического обучения, К.Д. Ушинский отмечал, что на седьмом году жизни следует заниматься с ребенком рисованием, развивать «способность сосредоточивать внимание на одном предмете», «слушать то, что ему говорят», учить «выражаться не отрывочными словами, а полными предложениями». Наиболее подходящими для данного возраста методами подготовки к обучению он считал беседы о предметах, окружающих ребенка и изображенных на картинках; заучивание несложных песенок; подготовку руки в процессе детского рисования; счет предметов. Разрабатывая вопросы содержания и методов первоначального обучения, К.Д. Ушинский последовательно проводил идею о том, что в этом процессе необходимо учитывать индивидуальные особенности детей и возрастные возможности усвоения учебного материала.

На практическом уровне в этот период проблема готовности детей к обучению в школе развивалась в двух направлениях: разработка форм и методов общественного и семейного дошкольного воспитания, организация детских садов как учреждений, обеспечивающих общее развитие ребенка и подготовку его к школе; разработка и использование методов психологического обследования детей, поступающих в школу.

Е.Н. Водовозова, ученица и последовательница К.Д. Ушинского, внесла значительный вклад в развитие дошкольного воспитания, главным образом - семейного, говоря о важности обеспечения в семье условий для всестороннего развития ребенка в дошкольном возрасте, она подчеркивала, что пренебрежение к воспитанию и подготовительному учению детей в дошкольном возрасте влечет за собой, особенно в первые

годы учения, страдания школьников, приносит много огорчений и новых забот родителям [38].

Как и К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова считала необходимым начинать «разумную подготовку» детей к школьному обучению уже в дошкольные годы. Эта подготовка должна, по ее мнению, заключаться в правильной организации жизни детей в семье, своевременном развитии их сил и способностей, в пробуждении у них интереса к учению и проводиться она должна на основе разумной деятельности, соответствующей возрасту ребенка и всесторонне развивающей его чувства.

Уже в первых документах по народному образованию детские сады были определены начальной ступенью системы образования, и задача подготовки детей к школе определялась как необходимая для дошкольного воспитания.

Теоретические подходы к проблеме подготовки детей к школе были сформулированы Н.К. Крупской. В ее трудах настойчиво проводилась идея взаимосвязи детского сада и школы, зависимости школьного обучения от результативности дошкольного воспитания. "Если мы поставим правильно дошкольное воспитание ребят, мы тем самым подыдем школу на более высокую ступень, она даст больший эффект", - писала Н.К. Крупская [98, с. 243]. Она со всей определенностью поставила задачу всестороннего воспитания детей в детском саду как основу для их подготовки к школе, а значит и достижения преемственности между детским садом и школой. При этом Н.К. Крупская предостерегала от одностороннего понимания подготовки к школе только как подготовки к обучению грамоте. В своих работах она подчеркивала, что детский сад не может быть просто маленькой школой, копируя содержание и формы школьной работы. Образование дошкольника она связывала не с изучением основ наук, учебных предметов, а, прежде всего, с активным познанием ребенком действительности, в которой он живет, настойчиво подчеркивала мысль об

особом характере воспитания и обучения детей в детском саду, обусловленном своеобразием дошкольного возраста. В ряде работ Н.К. Крупская указала на трудности перехода детей к школьному обучению, если они своевременно не были подготовлены к школе. Она активно поддерживала идею создания нулевых групп, в которых вся система работы должна строиться как сочетание дошкольного дела со школьным. Н.К. Крупская отмечала недопустимость ограничения деятельности нулевых групп только учебными делами. Подготовка детей к школе состоит в том, чтобы «заботиться о всестороннем развитии и привитии элементарных навыков учебы, умения коллективно учиться и работать». Идеи Н.К. Крупской о готовности к школе как определенном уровне всестороннего развития будущего школьника стали определяющими в понимании советской дошкольной педагогикой сущности подготовки детей к предстоящему школьному обучению ещё в детском саду [98].

В теории и практике дошкольного воспитания начала прошлого века не было единого мнения в определении целей, содержания, методов и форм обучения ребенка-дошкольника, так как отношение к самостоятельной ценности дошкольного возраста было очень противоречивым. Это проявлялось, с одной стороны, в утверждении и провозглашении приоритетности интересов ребенка, а с другой - в пренебрежении к детской сказке, игровой деятельности, игрушке. Все это неудовлетворительным образом отражалось на подготовке детей к школе: фактически она была подменена подготовкой к общественно-политической жизни.

Анализ публикаций того времени свидетельствует о том, что для многих работ была характерна фактическая подмена понятия «подготовка к школе» понятием «подготовка детей к общественной жизни, к участию в социалистическом строительстве». Такая ориентация дошкольного воспитания на слишком отдаленную жизненную перспективу личности, не подкрепленная анализом содержания школьного обучения как ближайшего

этапа развития ребенка, затрудняла осознание дошкольными работниками необходимости целенаправленной подготовки детей к предстоящему обучению в школе и формированию основ важных с позиции школы качеств [11, с. 6].

В 30-е годы прошлого столетия был принят ряд важных постановлений, определивших пути развития советской школы и оказавших серьезное влияние на совершенствование содержания «работы детских садов и подготовку детей к школе». В постановлениях "О начальной и средней школе" /1931/, "О структуре начальной и средней школы" /1934/ и др. были вскрыты серьезные недостатки практики школьного обучения и поставлены задачи переработки школьных программ, повышения их научного уровня, уточнения объема знаний школьников, усиления руководящей роли учителя в образовании школьника. Изменение содержания школьного обучения способствовало углублению интереса к вопросам подготовки детей к школе в дошкольной педагогике. Отчетливо высказывается мысль о необходимости формирования у будущих школьников знаний, умений и навыков. Ставится вопрос преемственности в работе детского сада и школы, взаимосвязи их программ [75].

Выдающийся психолог Л.С. Выготский, заложивший основы обучения и развития детей, подчеркивал, что уже в детском саду следует подвести ребенка "к науке", в этом он видел сущность подготовки к школе, предупреждая, что содержание работы детского сада не может копировать школу. Программа обучения для дошкольников должна строиться по определенной системе, которая будет вести ребенка к основам науки, каждый год, делая определенные шаги по пути достижения цели с учетом возможностей детей.

По мнению Л.С. Выготского, сущность преемственности между детским садом и школой составляет установление внутренней связи в содержании программ, построенных с учетом возрастных особенностей

развития детей. Только в этом случае дошкольник фактически подготавливается к усвоению содержания школьного обучения [41].

В 40-х гг. было принято постановление СНК СССР «О приеме детей семилетнего возраста в школы» /1943/. Установление единых сроков начала школьного обучения потребовало дальнейшего уточнения содержания подготовки детей к школе в детском саду, что привело к попытке определения круга знаний, умений и навыков, необходимых будущему школьнику. В постановлении были обозначены следующие элементы подготовки к школе: формирование элементарных знаний о природе, труде, общественной жизни, развитие памяти и внимания, речи, воспитание нравственных привычек и укрепление здоровья, здесь же конкретизируются трудовые, изобразительные, речевые, культурно-гигиенические и поведенческие навыки.

Наука и практика того времени осознала реальную многогранность и многоплановость подготовки детей детского сада к школе в целом. Однако основной подход к определению содержания данной подготовки отражал по существу "номенклатурный" характер и задавался путем простого перечисления необходимых элементов этой работы, без попытки установления их субординации и взаимосвязи, что отрицательно сказывалось на качестве подготовке детей к обучению [11, с. 8].

50 – 60 – е годы были отмечены повышением интереса государства и общественности к вопросам подготовки детей к школе. Рост сети дошкольных учреждений, переход к массовому их сближение со школой, связанное с увеличением числа выпускников детских садов среди первоклассников потребовал, оценки качества подготовки детей к школьному обучению. В связи с этим начинают активно изучаться причины неуспеваемости учащихся, отставания в учебе, второгодничества. Вскрывается ряд существенных просчетов в подготовке к школе: недостаточная подготовленность детей к учебной деятельности, неразвитая способность к управлению поведением, неумение действовать

по программе взрослого, слабая интеллектуальная активность. Все это способствовало углублению интереса к изучению вопросов умственной подготовки детей к школьному обучению.

В этот период активно разворачиваются исследования, связанные с подготовкой детей к усвоению арифметики в школе (А.М. Леушина); проводятся работы по обучению детей основам грамоты (чтения, письма) в старших группах детских садов и подготовительных классах при школах под руководством А.В. Воскресенской; изучаются проблемы личностной готовности к школьному обучению и формирования учебных мотивов (Л.И. Божович), умственной готовности детей к школе (А.А. Люблинская, А.В. Запорожец), что положительно сказалось на повышении эффективности подготовки к школе. В исследованиях Л.И. Божович отмечалось, что ребенок, поступающий в школу, должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, сравнивать их, видеть сходное и отличное, рассуждать, находить причины явлений, делать выводы [23].

В 1962 г. была принята «Программа воспитания в детском саду», которая разрабатывалась на основе многолетних исследований, где обобщался опыт работы детских садов. Это был первый в истории дошкольного образования программно-методический документ, определяющий основное содержание и формы воспитания детей от двух месяцев до поступления в школу. В нем был обозначен основной критерий готовности к обучению в школе – умственное развитие ребенка [75].

В начале 70-х гг. научно-исследовательским Институтом дошкольного воспитания АПН СССР было проведено массовое обследование уровня подготовленности детей к школе в различных регионах страны. Оно показало, что в целом общий уровень подготовки детей к школе повысился по сравнению с предыдущим десятилетием. Наиболее выражены были положительные изменения в общей осведомленности, информированности детей, повысился уровень счетных



умений, овладения основными движениями, нравственными представлениями. Вместе с тем, выявились недостатки в освоении форм умственной аналитико-синтетической деятельности, способности к сравнению, доказательству, рассуждению, слабость нравственно-волевых установок на предстоящее обучение, что создавало трудности для освоения детьми вновь созданной программы обучения в начальных классах в связи с общим повышением ее теоретического уровня и новым, 3х-летним сроком начального обучения.

Все это обусловило активное разворачивание исследований, связанных с совершенствованием интеллектуальной подготовки к школе, с формированием нравственно-волевых предпосылок учения и социально-психологической готовности к новой позиции школьника [11, с. 9].

Исследования, выполненные в 70-е гг., показали, что интеллектуальная готовность ребенка к школе имеет многокомпонентную структуру. Она предполагает освоение детьми систематизированных знаний из разных областей действительности, что обеспечивает ребенку основы правильного миропонимания, общий кругозор, необходимый для усвоения содержания школьного образования. Центральным компонентом интеллектуальной готовности выступают разнообразные интеллектуальные умения, способы познавательной деятельности, которые в единстве с формирующимися у дошкольников познавательными интересами и мотивами обеспечивают познавательную направленность ребенка на освоение новых знаний и стремление к школьному обучению.

Работы Н.Н. Поддьякова, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера [123, 119, 32] выявили возможность повышения уровня умственной готовности к школе в условиях целенаправленного формирования интеллектуальных и перцептивных действий детей, обучения рациональным способам обследования внешних свойств предметов с использованием систем общественно выработанных эталонов и моделей.

В процессе исследования было вскрыто многообразие форм образного мышления детей, выявлены его высшие схематизированные формы, с помощью которых приобретает умение выделять существенные связи и отношения вещей. Исследования показали, что есть все основания полагать, что именно высшие формы образного мышления являются тем итогом умственного развития дошкольника, который подводит его к порогу логики, к усвоению научных понятий в школе.

Большое внимание в это время уделялось изучению вопросов так называемой специальной подготовки детей к школе, т.е. подготовке к усвоению конкретных учебных предметов: математики, чтения, родного языка и т.д. Были разработаны и опробованы в детских садах экспериментальные, более усложненные программы обучения математике, чтению, языку.

80-е годы были отмечены качественно новым подходом к проблеме подготовки детей к школьному обучению. Впервые в масштабах страны стала решаться задача перехода детей к обучению в школе с шести лет. Проблема готовности шестилеток к школьному обучению заняла одно из центральных мест. В связи с этим происходило дальнейшее изучение понятий «готовность к школе», «школьная зрелость». Следует отметить, что интерес к изучению понятия «школьная зрелость» возник задолго до принятия решения о переходе к обучению в школе детей шестилетнего возраста. Школьная зрелость, понималась большей частью исследователей как достижение ребенком такого уровня морфофункционального развития, при котором требования систематического обучения в школе, учебные нагрузки, новый режим жизни, являются для ребенка доступными и не вызывают нежелательных перегрузок организма, что и позволило считать ее показателем возможности обучения детей в школе с шести лет (С.М. Громбах, М.С. Антонова, О.А. Лосева).

Перспективы обучения в школе в более ранние сроки поставили задачу выявления новых резервов воспитания и обучения дошкольников в

целях совершенствования их подготовки к школьному обучению и в частности-повышения интеллектуальной готовности.

Среди существующих подходов того времени особого внимания заслуживает концепция оптимизации интеллектуального развития дошкольников в процессе освоения системных знаний (В.И. Логинова, Н.Н. Поддьяков). Их исследования показали, что разработка единой концепции создания системы знаний для дошкольников, включающей в качестве подсистем знаний из разных областей действительности и соответствующее построению педагогического процесса, обеспечивающего реализацию программы системных знаний, представляет перспективное научное направление, которое позволяет повысить уровень подготовки детей к усвоению содержания школьного образования [126].

Резервы повышения умственной готовности к школе были выявлены в исследованиях, раскрывающих освоение детьми новых способов решения интеллектуальных и практических задач в разных видах деятельности, в условиях детского экспериментирования, оперирования разнообразными моделями (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Н.Н. Поддьяков). Полученные научные данные позволили рассмотреть развитие умственной самостоятельности в качестве важнейшего звена в подготовке детей к школе и доказали, что в ее основе лежит способность дошкольника к построению иерархических структур собственной деятельности как внешней, так и внутренней, психической. Эту способность, отмечают исследователи, можно рассматривать как проявление более общей, фундаментальной способности саморегуляции. Развитие данной способности в значительной мере определяет широту и глубину взаимодействия ребенка с окружающим миром, т.е. как общую психическую, так и умственную активность. Результаты исследований лаборатории умственного воспитания НИИ дошкольного воспитания АПН СССР открывали новые пути формирования у дошкольников ценной для

последующего школьного обучения способности к совершенствованию своей познавательной практической деятельности и развития творчества.

Таким образом, ученые сделали вывод о том, что совершенствование подготовки к школе связано не с искусственным ускорением развития детей через включение в педагогический процесс содержания, форм и методов, свойственных школьному обучению, а в первую очередь, с оптимизацией общевоспитательной работы, обеспечивающей наиболее полное раскрытие возможностей интеллектуального и личностного развития каждого ребенка с учетом специфических особенностей дошкольного возраста.

В связи с переходом в 80-ые годы к обучению детей с шести лет в масштабе всей страны происходит дальнейшее изучение и уточнение содержания понятий «готовность детей к школе» и «школьная зрелость» ребенка, которые рассматривались отдельными учеными как синонимы. В частности, Змановский Ю.Ф., известный специалист в области детской физиологии, считал самым главным в подготовке к обучению в школе укрепление соматического и психического здоровья. Он справедливо отмечал, что понятия «готовность к школе» и «школьная зрелость» связаны между собой, но не идентичны, так как школьная зрелость выступает как некий исходный уровень физиологического развития и является элементом понятия «общая готовность к школе» [69].

А.В. Запорожец под готовностью ребенка к школе понимал «...целостную систему свойств и качеств, характеризующих достижения ребенком новой, более высокой стадии физического, умственного, нравственного и эстетического развития. Большое значение он придавал приобретенному детьми запасу элементарных знаний об окружающем, а также простейшим навыкам практической и умственной работы, достигнутому уровню развития мышления и речи, а также познавательных интересов, степени сформированности общественных мотивов поведения и нравственно-волевых качеств, необходимых для того, чтобы успешно

заниматься социально значимой деятельностью, направленной на усвоение школьного курса основных наук» [119. с. 190]. В процессе исследования он попытался развести понятия готовность к школе на "общую" и "специальную". Это было обусловлено осознанием глубины и сложности самого феномена полноценной готовности к школе, отражающего личность как многоуровневую систему, объединяющую в единое целое биологическую, психологическую и социальную подсистемы. Первое понятие содержало характеристику развития ребенка в целом, второе - специальных знаний и умений, составляющих основу школьных предметов: чтения, письма, счета. В психолого-педагогической литературе тех лет понятия «готовность» и «подготовка» чаще всего употребляются не дифференцированно. Многие педагоги считали, что понятие «готовность» является вторичным по отношению к понятию «подготовка», его результатом.

Работы психологов (А.В. Запорожец, Х. Вернер, и др.) позволили установить важную особенность ребенка-дошкольника: во всех сферах его психики (познавательной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной) одновременно функционируют формы знания, существенно различающиеся степенью своей сформированности, зрелости. Исходной единицей анализа психологической готовности к школьному обучению выступает специфика дошкольного детства, обуславливающая основные линии психического развития ребенка. У детей имеются развитые, четко структурированные знания, которые отражают объекты окружающего мира достаточно и полно. Вместе с тем значительная область психических образований дошкольников характеризуется глобальностью, недифференцированностью, неустойчивостью, неопределенностью. Это объясняется тем, что психика ребенка находится на стадии своего становления, развития. Целенаправленное педагогическое воздействие на ребенка в период дошкольного детства позволяет эффективно готовить его к обучению в школе.

С 1990 по 1997 год было опубликовано минимальное количество исследований по проблеме формирования готовности детей к обучению в школе. Начиная с 1997 года наблюдается новый всплеск научного и практического интереса к проблеме, о чем свидетельствуют темы кандидатских диссертаций, которые защищены в начале двадцать первого века.

Для подтверждения актуальности проблемы необходимо обратиться к официальным документам того времени.

В постановлении Правительства РФ (октябрь 2001 г.) «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» особое внимание уделено решению проблемы обеспечения условий для качественной подготовки детей к обучению в школе, повышению уровня квалификации педагогов и родителей для достижения соответствия образования актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года предусмотрена разработка и апробация примерной общеобразовательной программы воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста, соответствующая федеральным компонентам государственного образовательного стандарта дошкольного образования и различным видам ДОУ. Основные целевые психолого-педагогические установки такой программы смогут явиться основой для разработки вариативных программ, способствовать выстраиванию единого образовательного пространства на территории Российской Федерации [91].

В 2002 году в рамках НИОКР Федеральной программы развития образования Минобразованием России была организована разработка такой программы, базисное содержание которой учитывает специфику дошкольного возраста, создает условия для равного старта при поступлении детей в школу, обеспечивая тем самым их успешность на следующей ступени образования.

В концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и школьное звено), утвержденной Федеральным координационным советом по общему образованию Министерства образования РФ, отмечено, что подготовка к школе зачастую рассматривается как более раннее изучение программы первого класса и сводится к формированию узкопредметных знаний и умений. Однако многочисленные исследования психологов и педагогов показывают, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно их добывать и применять. Поэтому ведущей целью подготовки к школе должно быть формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью, любознательности, инициативности, самостоятельности, произвольности, творческого самовыражения ребенка [92].

В соответствии с Постановлением Правительства РФ (декабрь 2004 г.) «Стратегия РФ в области развития образования на период до 2008 г.» в структуру общего образования вводится предшкольная ступень, в рамках которой обучение осуществляется с пяти (пяти с половиной) лет. В связи с более ранним началом систематического образования особого внимания требует решение нескольких задач:

- организация процесса обучения, воспитания и развития детей на этапе предшкольного образования с учетом потребностей и возможностей детей этого возраста;
- отбор содержания образования детей на ступени предшкольного образования, которое обеспечит сохранение самооценности этого периода развития, отказ от дублирования содержания обучения в первом классе школы;
- укрепление и развитие эмоционально-положительного отношения ребенка к школе, желания учиться;
- формирование социальных черт личности будущего школьника, необходимых для благополучной адаптации к школе.

В Письме Минобразования России от 22.07.91 №990/14-15 «О подготовке детей к школе» указано, что одной из наиболее актуальных проблем в современном начальном образовании является проблема подготовки детей к школе. В целях создания благоприятных условий для подготовки детей к школе Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации рекомендует организовать для детей, не воспитывающихся в дошкольных образовательных учреждениях, занятия на базе дошкольных образовательных учреждений для детей 3 – 6 лет и общеобразовательных учреждений для детей 5 – 6 лет. Для проведения занятий могут комплектоваться группы, ориентированные на всестороннее развитие детей в соответствии с задачами дошкольного образования; консультативные группы для детей, которые могут посещать отдельные занятия с логопедом, психологом, дефектологом в зависимости от их потребностей. При этом необходимо проводить диагностико-консультативную работу с детьми 5- и 6-летнего возраста, направленную на выявление уровня и особенностей развития ребенка, а также выбор дифференцированных педагогических условий, необходимых для его развития и подготовки к школе [59, с. 57].

С 2014 года дошкольные образовательные учреждения работают, основываясь на положения федерального государственного образовательного стандарта.

Целевые ориентиры образования на этапе завершения дошкольного образования по ФГОС ДО:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности — игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством



собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

- ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;

- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;

- у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;

- ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;

- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности. [167].

Соответственно, ребенок, обладающий всеми выше перечисленными характеристиками, считается успешно освоившим образовательную программу и готовым к обучению в школе.

Анализ отечественной литературы по проблеме показывает, что доминирующим направлением в исследовании общей готовности к школе на протяжении длительного времени, вплоть до конца XIX века, была разработка вопроса умственного развития ребенка. Основным критерий готовности ребенка к школе был связан с уровнем его умственного развития, точнее - с запасом тех знаний, представлений, с которыми он приходит в школу. Именно широта круга представлений ребенка считалась гарантией возможности его обучения в школе и залогом его успехов в приобретении знаний. Этот взгляд породил в конце XIX и начале XX столетия многочисленные исследования, направленные на изучение детей, поступающих в школу, и на установление тех требований, которые должны быть предъявлены к ребенку. Однако психологические и педагогические исследования, а также практика школьного обучения показали, что прямого соответствия между запасом представлений и тем общим уровнем умственного развития, который обеспечивает его интеллектуальную готовность к школьному обучению, нет.

Словарь современного русского литературного языка характеризует готовность как состояние, которое проявляется как желание, склонность делать что-либо, или как психологическую настроенность на что-либо. Отметим, что значит «готовность к школе» - характеристика онтогенетического развития человека, которая выражена сформированностью у ребенка психологических свойств, без которых невозможно успешное овладение учебной деятельностью в школе. Выделяют: общую психологическую готовность, о которой свидетельствуют показатели интеллектуального и сенсомоторного развития; специальную, о которой свидетельствуют достижения по программам дошкольного обучения (счет в пределах десяти, скорость

чтения); общую личностную готовность как интегративный показатель уже достигнутого психического развития (произвольность деятельности, адекватность общения со взрослым и сверстником, положительное отношение к школе и обучению) [90, с.147].

Ученые неоднозначно подходят к трактовке понятия «интеллектуальная готовность ребенка к обучению в школе». Рассмотрим некоторые подходы.

Л.С. Выготский одним из первых в отечественной психологии четко сформулировал мысль, что интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов – способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы. У ребенка должна быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность.

Г.М. Коджаспирова дает следующее определение «Интеллектуальная готовность — достижение достаточного для начала систематического обучения уровня зрелости познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи), владение ребенком знаниями, умениями и навыками в объеме стандартной программы детского сада» [82, с. 30].

Наиболее ценным для нашего исследования является определение интеллектуальной готовности, которое представлено Е.И. Роговым. Под интеллектуальной готовностью он понимает необходимый для освоения учебной программы начальной школы уровень развития основных психических процессов, обеспечивающих эффективную интеллектуальную деятельность. Такими важнейшими психическими процессами являются: дифференцированное восприятие (перцептивной зрелости), включающее выделение фигуры из фона, хорошая сенсомоторная ориентация, аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями, возможность логического

запоминания, умение воспроизводить образец, рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии), интерес к знаниям, процессу их получения за счёт дополнительных усилий, овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов [162, с. 38].

Интеллектуальная готовность к школьному обучению рассматривается А.Н. Троян, как соответствующий уровень внутренней организации мышления ребенка, обеспечивающий переход к учебной деятельности. Это предполагает развитую способность ребенка проникать в сущность предметов и явлений, овладевать мыслительными операциями: анализом и синтезом, сравнением и обобщением, классификационными навыками и др. Кроме того, в процессе учебной деятельности ребенку предстоит устанавливать причинно-следственные связи между предметами и явлениями, разрешать найденные противоречия, что играет важную роль в овладении системой научных понятий и обобщенных способов решения практических задач в школе [55, с. 24].

Б.С. Волков отметил, что интеллектуальная готовность ребенка к школе заключается в определенном кругозоре, запасе конкретных знаний, в понимании основных закономерностей. При этом у ребенка должны быть развиты любознательность, желание узнавать новое, достаточно высокий уровень сенсорного развития, а также образные представления, память, речь, мышление, воображение, т.е. все психические процессы. К 6 - 7 годам ребенок должен знать свой адрес, название города, где он живет; знать имена и отчества своих родных и близких, кем и где они работают; хорошо ориентироваться во временах года, их последовательности и основных признаках; знать месяцы, дни недели; различать основные виды деревьев, цветов, животных. Он должен ориентироваться во времени, пространстве и ближайшем социальном окружении. Наблюдая природу, события окружающей жизни, дети учатся находить пространственно-

временные и причинно-следственные отношения, обобщать, делать выводы [40, с. 43].

Стожарова М.Ю. отмечала, что в старшем дошкольном возрасте у ребенка необходимо формировать предпосылки учебной деятельности для благополучной адаптации в школе и дальнейшего обучения. Педагогам дошкольной организации важно сформировать у ребенка определенные учебные навыки, необходимые для обучения в школе:

- выделять учебную задачу и самостоятельно решать ее;
- способность удивляться и изучать новое;
- наблюдать за явлениями и событиями, происходящими в жизни;
- искать причины новых событий, выявлять их следствия;
- замечать сходство и различие между объектами окружающего мира;
- логически рассуждать и делать выводы;
- слушать других, но уметь и аргументировать свое мнение;
- самостоятельно выполнять задание или поручение педагога;
- уметь оценивать результаты своих действий;
- решать учебные проблемы самостоятельно;
- адаптироваться к новым жизненным обстоятельствам.

Выделенные М.Ю. Стожаровой умения и качества ребенка старшего дошкольного возраста говорят о наличии высокого уровня интеллектуальной готовности и позволяют детям благополучно прожить адаптационный период в первом классе.

Как отмечают Н.И. Вьюнова, К.М. Гайдар, Л.В. Темнова в интеллектуальную готовность включаются:

- известный запас знаний об окружающем мире, причем важен не только их объем, но и качество (правильность, четкость, обобщенность);
- представления, отображающие существенные закономерности явлений, относящихся к разным областям действительности;

- достаточный уровень развития познавательных интересов — интереса к новому, к самому процессу познания;

- определенный уровень развития познавательной деятельности, психических процессов: сформированность сенсорных эталонов, качества восприятия — умение планомерно обследовать предметы, явления, выделять их разнообразные свойства, качества мышления — умение выделять существенное в явлениях действительности, сравнивать их, видеть сходное и отличное, рассуждать, находить причины явлений, делать выводы, определенная степень децентрации мышления, высокий уровень развития наглядно-образного и образно-схематического мышления, позволяющего вычленять наиболее существенные свойства и отношения между предметами действительности, что служит основой для формирования логического мышления и усвоения научных знаний в школе, сформированность символической функции и воображения;

- начальные проявления произвольности психических процессов; (несмотря на то, что она начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте, к моменту поступления в школу еще не достигает полного развития, т.к. ребенку трудно длительное время сохранять устойчивое произвольное внимание, заучивать значительный по объему материал);

- определенный уровень речевого развития, который тесно связан с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления [43, с. 34]

Основополагающее для нашего исследования понятие «интеллектуальная готовность к школьному обучению» трактуется нами как способность к выполнению учебной деятельности на основе развития мыслительных операций, речи, познавательной активности, осведомленности детей с учетом их половых особенностей.

Мы придерживаемся мнения, что интеллектуальная готовность является основным компонентом готовности ребенка к обучению в школе.

В науке были представлены различные исследования, в которых акцент ставится на умственное развитие, центром которого является интеллект.

В зарубежной и отечественной психологической литературе существует много подходов к пониманию интеллекта. В ряде исследований интеллект характеризуется как способность к решению проблем в уме и к обобщению поведенческих характеристик, связанных с успешной адаптацией к новым жизненным задачам и целям. Ч. Спирмен рассматривает интеллект в качестве общей «умственной энергии», уровень которой определяет успешность выполнения любых тестов. Развитие детского интеллекта выступает как процесс становления логических операций. Р. Кеттелл сформулировал концепцию о двух видах интеллекта: «текущем», который зависит от действия фактора наследственности, и «кристаллизованном», требующем использования прошлого опыта и зависящем от влияния внешней среды [143, с. 40].

В новейшем психологическом словаре дано следующее определение: интеллект (от лат. *intellectus* — познание, понимание, рассудок) — ум, рассудок, разум; мыслительная способность человека [115, с. 169]. Понятие «интеллект», определяется достаточно разнородно, но в общем виде имеются в виду индивидуальные особенности, относимые к сфере познавательной, прежде всего к мышлению, памяти, восприятию, вниманию и т.д. Подразумевается определенный уровень развития мыслительной деятельности личности, обеспечивающий возможность приобретать все новые знания и эффективно использовать их в ходе жизнедеятельности.

В.Г. Каменская рассматривает интеллект как прижизненно формирующуюся систему высших психических функций, которая обеспечивает адаптацию к изменяющимся условиям среды и успешное решение возникающих перед человеком проблем и задач. Понятие «интеллект» в большинстве работ связывают с категорией «способность». В этом случае под интеллектом понимается, во-первых, общая способность

к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей; во-вторых, система всех познавательных способностей индивида от ощущения до мышления и, в-третьих, способность к решению проблем без внешних проб и ошибок, в уме, противоположна способности к интуитивному познанию [77, с. 174].

В нашем исследовании мы будем опираться на понятие, которое предложил Р.С. Немов: «интеллект — совокупность врожденных или приобретенных при жизни общих умственных способностей, от которых зависит успешность освоения человеком различных видов деятельности» [113, с. 661].

Формирование интеллектуальной готовности осуществляется различными путями: в процессе спонтанного интеллектуального развития, в процессе позитивного влияния социального окружения, поэтому есть основания полагать, что на уровне неуправляемого педагогического взаимодействия ребенок отчасти может быть интеллектуально подготовлен к школьному обучению. Однако произошедшие за последнее десятилетие изменения привели к сокращению охвата детей системой дошкольного образования в России, и поэтому стихийная подготовка стала нормой. В связи с этим у детей, приходящих сегодня в школу, разные стартовые возможности, поскольку почти половина из них не посещала детский сад. Многие дети приходят в первый класс совсем неподготовленными, поэтому им бывает трудно занять новую для них позицию «ученик».

Цель «предшкольного образования» - «выравнивание стартовых возможностей» будущих первоклассников. Следует отметить, что предшкольное образование – термин, который распространен во всем мире, но россиянам ближе понятие «образование детей старшего дошкольного возраста». В основном «предшкольное образование» осуществляется в детских дошкольных учреждениях, то есть в детских



садах. Вместе с тем, в последнее время получили широкое развитие, так называемые, группы подготовки к школе – группы кратковременного пребывания, работающие при школах или учреждениях дополнительного образования [130].

Предшкольная подготовка может улучшить качество школьного образования, но только при разумной организации образовательного процесса, поэтому очень важно серьезно продумать формы ее воплощения, иначе вместо «выравнивания стартовых возможностей» можно получить совсем другой эффект. Важно создать такие условия предстартовой подготовки, которые бы позволили всем детям, поступающим в первый класс, как можно менее болезненно включиться в школьное обучение.

В связи с выше изложенным можно констатировать, что сегодня проблема формирования готовности детей к обучению в школе приобретает новое звучание, но по-прежнему остается в числе приоритетных в дошкольной педагогике и психологии.

Сегодня в дошкольных образовательных учреждениях подготовка детей к обучению в школе является приоритетным направлением работы. Этой деятельностью занимаются воспитатели, психологи, координаторы по работе с семьей, инструкторы по физической культуре. Накоплен большой теоретический и практический материал по подготовке дошкольников к обучению в школе, который используется на занятиях. Вопросу формирования готовности детей к обучению в школе уделено большое внимание в отечественной и зарубежной педагогике и психологии. Издано множество книг, пособий, статей по данной проблематике, защищено большое количество диссертаций.

В периодических изданиях активно обсуждается вопрос формирования готовности детей к обучению. В некоторых городах нашей страны таких, как Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Сургут были предприняты попытки отдельного обучения и воспитания детей разного пола в условиях ДОУ, но акцент ставился на полоролевою

социализацию, формирование адекватного полу поведения и начал мужественности и женственности у дошкольников. В процессе формирования готовности дошкольников к обучению в школе учитывают возрастные и индивидуальные особенности, но до последнего времени не было упоминаний о половых различиях в уровне готовности детей к школе.

Важным условием повышения качества подготовки к обучению в школе является обеспечение учета интеллектуальных различий в воспитании и обучении детей разного пола. Анализ лицензированных образовательных программ показал, что дифференцированный подход к воспитанию девочек и мальчиков в должной мере не прослеживается. К сожалению, нет специальной программы для специальной работы с девочками или мальчиками. В пособиях для педагогов указано «дети такого-то возраста». При одной и той же методике, педагога мальчики и девочки приходят к одному уровню знаний и умений разными путями, с использованием разных стратегий мышления. Отсюда следует, что половые различия прослеживаются на уровне развития психических процессов, следовательно, и на уровне готовности детей к обучению в школе.

На основании этого можно утверждать, что необходимо разрабатывать образовательные программы с учетом половых различий, акцентировать внимание на слабых сторонах в развитии мальчиков и девочек. Важно создавать развивающую среду ДООУ, использовать разнообразные методы и формы работы при подготовке детей к школе, учитывая различия в интересах и способностях мальчиков и девочек. Следует отметить, что учет интеллектуальных различий детей разного пола является важным для повышения эффективности формирования готовности к обучению в школе, для развития гармоничной личности ребенка. Для внедрения дифференцированного подхода в формировании интеллектуальной готовности к школьному обучению необходимо

детальное изучение различий мальчиков и девочек в интеллектуальной, мотивационной, эмоционально-волевой сферах, подбор соответствующего диагностического материала, разработка специальных развивающих программ.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать следующие выводы:

1. Проблема формирования интеллектуальной готовности детей к обучению в школе нашла свое отражение в истории отечественной и зарубежной дошкольной педагогике и по-прежнему является актуальной.

2. Обращение к нормативным документам, образовательным программам дошкольных учреждений, печатным изданиям, а также результаты психологических исследований позволяют отнести проблему формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе к числу актуальных в современной педагогической науке.

3. На данный момент в ДОУ при формировании интеллектуальной готовности детей к обучению не учитываются особенности развития мальчиков и девочек, игнорируются различия полов.

В следующем параграфе настоящего исследования будет представлена модель формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. На основании изложенного считаем важным рассмотрение этого вопроса более детально, что внесет вклад в изучение данной проблемы.

## **1.2 Особенности формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе**

В начале исследования мы подробно рассмотрели историю вопроса формирования готовности детей к обучению в школе, выделили компоненты готовности, рассмотрев различные точки зрения и понятия. Было установлено, что в дошкольных образовательных учреждениях ведется активная работа по формированию готовности детей к обучению в школе, издается большое количество пособий для родителей и педагогов с целью углубления их познаний в этом вопросе, в периодической печати данная проблема не остается без внимания. В процессе анализа литературы и периодических изданий мы обнаружили, что уделяется внимание интеллектуальные и эмоциональные различия мальчиков и девочек дошкольного возраста чаще рассматриваются в контексте полоролевой социализации.

Половые различия генетически обусловлены объективной неоднородностью мужчин и женщин в социуме, существующими полоролевыми стереотипами, различиями их ролевых функций и др. (М.Ю. Арутюнян, В.П. Багрунов, Т.В. Бендас, И.В. Грошев, Н.Я. Привалова, Т.А. Репина, В.М. Русалов, Б.И. Хасан, Ю.А. Тюменева и др.). Сегодня можно с уверенностью говорить о половых различиях в анатомическом строении и функционировании головного мозга у детей разного пола. И хотя психологические различия гораздо более трудноуловимы, мы замечаем, что мальчики и девочки по-разному играют и общаются, утверждают свою индивидуальность и проявляют агрессивность, сочувствуют и заботятся, решают новые задачи и находят дорогу в незнакомой местности. Конечно, индивидуальные различия между детьми одного пола могут проявляться гораздо ярче, чем между представителями разных полов. Тем не менее, в тестах по определению коэффициента интеллектуальности неизменно выявляются различия

между полами в средних величинах уже в детстве. Девочки начинают говорить и читать раньше, чем многие мальчики, и гораздо реже сталкиваются с трудностями в обучении чтению. Среди детей, имеющих низкую способность к чтению, мальчиков в четыре раза больше, чем девочек [170].

В исследованиях неоднократно рассматривались различия в уровне физической готовности детей разного пола к обучению в школе.

М.Ю. Бужигеева доказала в своем исследовании, что мальчики и девочки характеризуются рядом существенных различий на уровне психолого-педагогической готовности к школе [26]. С.В. Зверева проанализировала влияние типа темперамента мальчиков и девочек на степень успешности обучения, представила обобщенный психологический портрет мальчиков и девочек, хорошо успевающих в начальной школе [65]. В.Г. Каменская и И.А. Сергеева подтвердили существование различий в механизмах психофизиологического обеспечения процессов мышления у детей разного пола [77, с. 179].

Поскольку мы изучаем проблему формирования интеллектуальной готовности детей к обучению в школе, мы сочли важным определить особенности формирования готовности детей разного пола к обучению в начальной школе, так как подобной информации крайне мало и половые различия не учитываются в процессе подготовки детей к обучению.

Новизна на данном этапе исследования заключается в выделении особенностей формирования готовности детей к обучению с учетом половых различий, в определении подходов, которые целесообразно использовать при формировании готовности детей разного пола к обучению в школе.

Необходимость в определении различий мальчиков и девочек назрела уже давно. Современная педагогическая наука и практика чаще всего не учитывают пол как важную характеристику ребенка. Анализ лицензированных образовательных программ показал, что

дифференцированный подход к мальчикам и девочкам в них не прослеживается. В результате воспитывается «усредненное» существо, в характере которого отсутствуют специфические мужские или женские черты. Между тем, серьезные исследования на эту тему ведутся с начала века. Как утверждает доктор психологических наук Т.А. Репина, анатомо-физиологические различия между мальчиками и девочками обнаруживаются уже в эмбриональный период; под влиянием половых гормонов формируются не только анатомические особенности пола, но и некоторые особенности развития мозга [136].

Поскольку дети разного пола имеют различия в физическом развитии, когнитивных процессах и поведении, необходимо это учитывать в работе с ними и использовать определенные подходы.

Анализ философской литературы привел нас к пониманию того, что «подход» в науке рассматривается как методологическое, логико-гносеологическое образование, отражающее направленность поиска, границы которого четко не определены. Другими словами, подход представляет собой комплекс принципов и методов, систему понятий, выполняющую методологическую функцию. Следовательно, подход не имеет четких границ применения и может выступать как принцип познания [176].

Методологический подход — принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования [176, с. 41].

Изучив различные подходы, мы взяли за основу изучения личностно-деятельностный и индивидуально-дифференцированный подходы. Рассмотрим их содержание в контексте исследуемой проблемы.

Деятельностный подход представляет собой методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и

проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности [176, с.73].

Деятельностный подход представлен в исследованиях К.А. Абдульхановой - Славской, М.Я. Басова, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукермана и других.

Деятельностный подход – один из фундаментальных в педагогике и психологии. Согласно данному подходу усвоение личностно-социального опыта, развитие психических функций и способностей человека, систем его отношений с объективным миром, людьми и самим собой осуществляется в процессе собственной активной деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.). Методологическое значение деятельностного подхода состоит в том, что процесс формирования личностных качеств ребенка становится эффективнее, если имеется возможность и необходимость проявлять эти качества в деятельности. Идея деятельностного подхода в воспитании связана не с самой деятельностью, как таковой, а с деятельностью как средством становления и развития субъектности ребенка.

С точки зрения деятельностного подхода, в центре внимания находится не просто деятельность, а совместная деятельность взрослого и ребенка (в трудовой, игровой и др. видах деятельности) по реализации вместе выработанных целей и задач. Деятельностный подход используется нами в связи особенностями процесса формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

Личностно-деятельный подход интегрирует личностный подход как основу организации образовательного процесса, связанную с созданием условий для полноценного проявления и развития функций субъектов образовательного процесса, и деятельностный подход, предполагающий направленность всех педагогических мер на организацию деятельности, цель которой формирование личностных качеств субъектов деятельности. И.А. Зимняя видит в основе личностно-деятельный подход положение о

ведущей роли деятельности в образовательном процессе личности [68]. В нашем исследовании личностно-деятельный подход позволяет определить доминанту взаимоотношения ребенка с окружающим миром, актуализировать реализацию потребностей в осознании себя субъектом деятельности. Деятельность ребенка - это та сфера, в которой происходит интеллектуальное и личностное развитие ребенка. Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. А.Н. Леонтьев ведущей деятельностью называл такую деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии [104]. П.П. Блонский утверждал, что игра упражняет силы, расширяет ориентировку, способствует усвоению социального опыта [22]. П.Ф. Каптерев отмечал, что игра — это «серьёзная школа» для развивающегося мышления детей [79]. В деятельности проявляется активность личности, единство сознания и поведения. А.Н. Леонтьев доказал, что ребенок овладевает более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности только в игре. Забавляясь и играя, ребенок обретает себя и осознает себя личностью [104].

Большое значение отводится игре при формировании готовности детей к обучению в школе. Игра дошкольника выступает как форма познания окружающей действительности, а также может рассматриваться как основа обучения.

Разработкой идей дифференцированного подхода в области образования занимались В.В. Андронатий, Г. Краус, И.З. Унт, И.М. Чередов, В.К. Шишмаренков, И.С. Якиманская и др.

Дифференцированный подход в обучении предполагает создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента. Его реализация в реальном образовательном процессе рассматривается как основное средство осуществления индивидуализации образования, под которой понимается



ориентация на индивидуальные особенности обучаемого в процессе учебного взаимодействия [176, с. 99].

Дифференцированный подход основан на расчленении учебного материала по уровням сложности, разделении учащихся на группы по способностям, интересам и наклонностям, выделении в технологиях обучения адекватных усвоению учебного материала средств достижения оптимальности и эффективности образовательного процесса. В первую очередь, он направлен на решение следующих задач:

- эффективная педагогическая помощь обучающемуся в процессе его образования;
- обучение каждого на уровне его возможностей и способностей;
- приспособление обучения к особенностям различных групп обучаемых;
- обеспечение комфортности учебного процесса для каждого обучаемого и повышение на этой основе качества образования в целом.

Дифференцированный подход ориентирован на подгруппы детей, обладающих сходными чертами развития (Г.И. Бабаева, А.З. Бурма, И.Д. Бутузов, Я.И. Ковальчук, Н.Г. Маркова и др.). Дифференцированный подход представляет собой форму организации обучения, при которой дети делятся на сравнительно одинаковые группы, основанные на сходных типичных проявлениях, что позволяет педагогу осуществлять обучение, различное по сложности, методам и приемам работы.

Основания для дифференциации могут быть различны: уровень развития детей, интересы, психологические особенности, уровень развития способностей, уровень познавательных интересов, пол и т.д. Менее всего из вышеперечисленного в теории и в практике разработаны вопросы дифференциации по половому признаку, хотя, по мнению М.Я. Басова, именно «влияние пола проходит красной нитью через весь период человека, будучи тесно связан как с ростом и развитием его организма, так и с психическим развитием его» [16]. Ориентация на реализацию принципа

природосообразности актуализирует проблему дифференцированного подхода к девочкам и мальчикам, учёта их психофизиологических особенностей, интересов и интеллектуальных возможностей.

Существование дифференцированных по половому признаку ДООУ в истории педагогики не отмечено, но в дореволюционной России дифференцированное воспитание осуществлялось: для девочек родители приглашали женщину-гувернантку, для мальчиков - мужчину-гувернёра.

В настоящее время в некоторых образовательных учреждениях России (Санкт-Петербурга, Томск, Сургут др.) воспитание и образование девочек и мальчиков осуществляется в гомогенных группах. Поскольку ребенок живет в гетерогенном обществе, он должен получать опыт общения с представителями как женского, так и мужского пола. Воспитываясь в однополой группе, ребенок, как правило, лишен такого рода общения. Общение со сверстниками противоположного пола осуществляется ситуативно. Кроме того, это может повлечь за собой отрицательные последствия: у девочек могут развиваться такие нежелательные качества как жеманство, у мальчиков - грубость. У детей может сформироваться негативное отношение и искажённое восприятие представителей противоположного пола, неумение строить взаимоотношения.

Принимая во внимание выше обозначенные недостатки воспитания в гомогенных группах, в исследовании мы считаем целесообразным реализацию дифференцированного подхода через деление общей группы детей на две подгруппы, различных по половому признаку, в условиях совместного воспитания девочек и мальчиков в ДООУ. Существенная особенность такой дифференциации состоит в том, что девочки и мальчики не изолированы друг от друга. В естественной обстановке в процессе совместной деятельности они могут накапливать опыт общения с представителями противоположного пола.

Осуществляя дифференциацию по половому признаку, необходимо учитывать особенности каждой девочки и каждого мальчика - т.е. осуществлять принцип индивидуального подхода к ребёнку.

Индивидуальный подход направлен на осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей детей (темперамент, характер, склонности, интересы, мотивы и т.д.), в значительной степени влияющих на поведение в различных жизненных ситуациях.

В современной дошкольной педагогике проблеме индивидуального подхода посвящены исследования Г.Е. Дикопольской, Л.П. Князевой, Я.И. Ковальчук, Н.В. Литвиной, П.Г. Марковой. Авторы обращают внимание на типологические особенности ребёнка, характера деятельности, особенности поведения, развитие интеллекта, эмоционально-волевой сферы.

По выражению Ш.А. Амонашвили, воспитание должно быть «вариативным к индивидуальным особенностям ребёнка» [5, с.170]. Педагоги и психологи подчёркивают, что индивидуализация не может быть абсолютной. В воспитании нельзя учесть все индивидуальные особенности детей, во внимание принимается, прежде всего, то, что оказывается наиболее важным на данный момент.

Определим, какие же индивидуальные особенности обуславливают индивидуализацию воспитания девочек и мальчиков. Ж-Ж. Руссо говорил, что как нельзя считать один пол совершеннее другого, так нельзя их уравнивать. Определенные качества не могут быть принадлежностью того или другого пола, но представители женского и мужского пола должны быть наделены этими качествами в разной степени, и поэтому цели, методы и подходы в воспитании должны быть различными. Принцип индивидуального подхода при формировании интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе предполагает учет состояния здоровья, особенностей познавательных процессов, личностных

характеристик, специфику воспитания в семье и др. Целью индивидуализации является одновременно сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка [160].

Анализируя современные тенденции индивидуализации воспитания, можно выделить два вида индивидуального подхода: учет комплекса различных особенностей ребенка и учёт какой-либо отдельной особенности.

В контексте проводимого нами исследования учитываются индивидуальные особенности ребенка. Наибольшее внимание уделяется особенностям конкретной девочки и конкретного мальчика. К особенностям девочек и мальчиков, которые необходимо учитывать при индивидуальной подготовке к обучению в школе, мы отнесли: личностные качества, степень овладения программным материалом, уровень развития познавательных процессов: мышления, речи, памяти и внимания. Указанные особенности положены в основу приемов индивидуализации и индивидуальных заданий. При отборе данных особенностей учитывалась возможность реализовать их в работе педагогов детского сада.

В связи с большой наполняемостью детских групп, интенсивностью образовательного процесса индивидуально подходить к каждому ребенку не представляется возможным, поэтому возникла идея реализации индивидуально-дифференцированного подхода (ИДП).

Проблема ИДП в дошкольной педагогике анализировалась с равных сторон, этой проблеме посвящены многие исследования. Разработаны и обоснованы условия, пути и методы ИДП для дошкольного возраста:

- в игровой деятельности (В.Л. Воронова, Р.И. Жуковская, Я.И. Ковальчук, А.Н. Матусик, О.В. Солнцева и др.);

- в обучении (М.Г. Вахова, Л.А. Викат, Л.А. Дикопольская, Л.П. Князева, Я.И. Ковальчук, Э.И. Матвилескер и др.);

- в процессе нравственного воспитания (А.В. Алексеева, Т.И. Бабаева, Т.И. Белова, В.А. Горбачева, Я.И. Ковальчук, Л.П. Князева, Н.Г.Маркова и др.).

Чаще всего индивидуально-дифференцированный подход применяется на занятиях дошкольников физической культурой, где учитывают состояние здоровья, уровень физической подготовленности и, главным образом, - половую принадлежность ребенка.

О внедрении индивидуально-дифференцированного подхода при формировании готовности детей к обучению в школе информации крайне мало.

Индивидуальное развитие ребенка обусловлено самой природой. Дифференцированный подход, как и практическое осуществление идеи индивидуального подхода, предполагает формирование общих и типичных черт, характерных для конкретных мальчиков и девочек. Но в отличие от индивидуализации воспитательных воздействий, персонально касающихся каждого отдельного ребёнка, дифференцированный подход осуществляется с учётом некоторых общих особенностей, свойственных детям, или типичных проявлений [154].

Для осуществления индивидуально-дифференцированного подхода необходимо изучение психических особенностей девочек и мальчиков, особое внимание при этом обращается на физиологическую, когнитивную и эмоциональную сферы. Осуществление ИДП требует совершенствования или разработки нового содержания воспитательно-образовательной работы в ДОУ, отбора различных видов деятельности и необходимости пересмотра методов и приёмов работы воспитателя с детьми в рамках данного подхода в зависимости от половой принадлежности ребёнка.

Сущность индивидуально-дифференцированного подхода в нашем исследовании состоит в том, что общие задачи по формированию интеллектуальной готовности детей к обучению в школе, которые стоят перед педагогом, работающим в гетерогенной группе, решаются

посредством педагогического воздействия на подгруппу девочек или мальчиков, объединённых с учётом особенностей развития познавательных процессов, исходя из знания их индивидуальных особенностей.

Индивидуально-дифференцированный подход при формировании интеллектуальной готовности детей к обучению выражается в том, что общие задачи воспитания в гетерогенной группе решаются посредством педагогического воздействия на каждого ребёнка, исходя из знания психических особенностей, условий жизни, интересов и потребностей девочек и мальчиков.

Осуществление ИДП во многом зависит от профессионализма педагогов: умения диагностировать особенности развития девочек и мальчиков; отбирать содержание и приемы работы по формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе; умения организовывать игровую деятельность с учётом особенностей развития девочек и мальчиков; организовывать материальную развивающую среду, готовить дифференцированный дидактический материал.

На основании изложенного мы приходим к выводу о необходимости рассмотрения следующих ключевых понятий нашего исследования: индивидуальность, пол, половая дифференциация.

Логика изучения проблемы исследования определяет задачу рассмотрения такого понятия как «индивидуальность» - неповторимая совокупность признаков, присущих отдельному организму, отличающих его от всех других, самобытность личности, проявляющаяся на всех уровнях ее жизнедеятельности [124, с. 62].

В исследованиях отечественных психологов (В.С. Мухина, Н.В. Плисенко, Т.А. Репина) научно обоснована значимость периода дошкольного детства в становлении психологического пола, выявлены полодифференцированные особенности личности дошкольника [112, 137]

Половая дифференциация - это совокупность генетических, морфологических и физиологических признаков, на основании которых различаются мужской и женский пол. Половая принадлежность в чисто биологическом плане - сложная многоуровневая система, складывающаяся в ходе индивидуального развития.

Пол - это термин, который обозначает те анатомо-биологические особенности (в основном в репродуктивной системе), на основе которых люди определяются как мужчины или женщины. Его следует употреблять только в отношении характеристик и поведения, которые вытекают непосредственно из биологических различий между мужчинами и женщинами. В сознании большинства людей присутствует редко осознаваемая установка на то, что именно гениталии являются основным критерием пола человека. Однако сегодня ученые выделяют несколько уровней половой/гендерной организации человека. В биологическом смысле пол - совокупность генетических, морфологических и физиологических особенностей, которые обеспечивают половое размножение организмов. По мнению ученых, даже вполне нормальное биологическое развитие само по себе не делает человека мальчиком или девочкой, мужчиной или женщиной в социально-психологическом и личностном смысле. Биологические характеристики должны быть дополнены психологическим полом [170, с. 18].

Категория психологический пол содержит единство трех установок: «Я знаю, что я - женщина/мужчина»; «Я чувствую себя женщиной/мужчиной»; «Я веду себя как женщина/мужчина». В процессе индивидуального развития эмбриона порядок полового созревания соответствует схеме: гены - гормоны - анатомические признаки - психика. Но следует помнить, что психология пола формируется настолько рано, что мы не можем этого помнить. Указать, какие факторы явились определяющими в формировании полоролевого самосознания, настолько сложно, что оно осмысливается как врожденное.

Психологический пол определяется как совокупность знаний, представлений личности о себе, о своем сходстве или различии с представителями своего пола в отличие от противоположного, отождествление себя с ними, эмоционально-ценностное отношение к своему полу, способы поведения людей в зависимости от их позиции в полоролевой дифференциации (В.В. Абраменкова, О.Г. Лопухова, Л.Э. Семенова, И.В. Ткаченко, А.А. Чекалина) [170].

Понятие, «психологический пол» максимально приближает нас к социально-психологическому и социологическому понятию «гендер». С некоторой долей условности их можно назвать синонимами. В своем исследовании мы будем рассматривать эти понятия как равнозначные. Гендер указывает на то, как мы представляем свой биологический пол в социальном пространстве.

Сегодня можно с уверенностью говорить также о половых различиях в анатомическом строении и функционировании головного мозга у детей разного пола. И хотя психологические различия гораздо более трудноуловимы, мы замечаем, что мальчики и девочки по-разному играют и общаются, утверждают свою индивидуальность и проявляют агрессивность, сочувствуют и заботятся, решают новые задачи и находят дорогу в незнакомой местности. Конечно, индивидуальные различия между детьми одного пола могут проявляться гораздо ярче, чем между представителями разных полов. Тем не менее, в тестах по определению коэффициента интеллектуальности неизменно выявляются различия между полами в средних величинах уже в детстве. Девочки начинают говорить и читать раньше, чем многие мальчики и гораздо реже сталкиваются с трудностями в обучении чтению. Среди детей, оказывающихся неспособными к чтению, мальчиков в четыре раза больше, чем девочек [170. с. 19].

Мальчики и девочки имеют разные стартовые возможности физиологической зрелости и готовности к школьному обучению. По



последним данным отечественных физиологов М.М. Безруких, Е.Д. Еремеевой, [19, 60] у двух третей девочек к поступлению в школу уже сформированы графические навыки, речь, понимание предложенной учебной задачи, в то время как каждый второй мальчик начинает школьное обучение в состоянии «незрелости», у девочек выявлен более высокий уровень смысловой памяти, их исходный уровень работоспособности также выше.

Мы сочли целесообразным проанализировать работы, связанные с определением особенностей развития познавательных процессов у мальчиков и девочек, выявить различия. Выделяя эти различия, мы опирались на данные таких исследователей, как Т.В. Бендас, И.В. Грошев, В.Д. Еремеева, К. Жаклин, В.Г. Каменская, Э. Маккоби, Т.А. Репина, Т.П. Хризман и других [45, 52, 60, 177, 77, 136, 169]

В.П. Багрунов, В.Д. Еремеева, В.Г. Каменская, В.В. Печенков, отмечают, что имеются существенные различия в мышлении: в темпах, стратегиях переработки и усвоения информации детьми разного пола. Мальчики более ориентированы на действие, девочки - на общение, мальчики воспринимают информацию быстрее, остро реагируют на первичный информационный призыв и не нуждаются в повторении, девочки же продуктивно работают в спокойном темпе, активно реагируют на повторный информационный призыв, повторения им необходимы для лучшего усвоения и манипулирования полученными знаниями. Высокий темп подачи новой информации для мальчиков способен снять многие проблемы с дисциплиной. В преимущественном формировании различных операций мышления определены следующие особенности: у мальчиков лучше развиты пространственно-визуальные навыки, пространственное мышление формируется уже к 6 годам, мальчики хорошо работают с картами, схемами, математическими формулами, имеют более развитый внутренний план действий, то есть в своем воображении способны поворачивать объекты в пространстве и манипулировать ими. У девочек

раньше и полнее вызревают речевые навыки, у них быстрее формируется запас слов, при решении даже математических задач они используют вербальные средства.

В развитии внимания также есть различия: у мальчиков оно более подвижное и неустойчивое. Что касается продолжительности периода включаемости, установлено, что у девочек этот период более короткий, у мальчиков – этот период более продолжительный, периоды продуктивной работы смещены относительно друг друга, у мальчиков он наступает позже, чем у девочек.

Говоря об уровне активации эмоций в процессе обучения, необходимо отметить, что у девочек усиливается внимание и осмысление при эмоциональной окрашенности информации, которая поступает в левое полушарие для анализа и усвоения при наличии устойчивых положительных эмоций. Для мальчиков же необходим постоянный в течение урока переход от эмоциональной фазы к информативной, при этом мальчики более нацелены на смысл воспринимаемой информации, эмоциональность подачи материала для них должна быть умеренной.

При определении уровня адаптивных возможностей организма и психики выявлено, что мальчики более восприимчивы к несоответствующей их психике педагогическим воздействиям, у них легче возникают психологические и поведенческие нарушения, девочки более адаптивны, у них преобладают приспособительные реакции. Исследований, прямо посвященных половым различиям по вниманию, очень мало, поэтому можно воспользоваться косвенными доказательствами, когда речь идет о других процессах, но в результате подразумевается и внимание.

А.Ф. Кони установил, что мальчики больше обращают внимание на все, что связано с техникой, девочки же в подробностях описывают одежду и украшения. Так, И.А. Сергеева указывает на превосходство девочек по

уровню произвольного внимания в старшем дошкольном возрасте [145, с. 251].

В то же время обнаружено преимущество девочек по избирательной устойчивости, объему внимания. Ученые выявили, что показатели произвольного внимания были достоверно выше у девочек. У мальчиков продуктивность внимания ниже, чем у девочек и прямопропорциональна уровню психического здоровья. У девочек последний факт не находит подтверждения. Одной из причин такого положения вещей является большая распространенность синдрома нарушения внимания в связи с гиперактивностью у мальчиков (69,9 на 1000 обследованных мальчиков против 31,2 - у девочек). Уровень развития внимания во многом определяет успешность обучения ребенка в школе. У дошкольника преобладает непроизвольное внимание; он не может еще управлять своим вниманием и часто оказывается во власти внешних впечатлений.

О.Ю. Ермолаев утверждает, что свойства внимания у мальчиков и девочек по-разному влияют на успешность их учебной деятельности. Если у мальчиков успешность в деятельности связана с объемом и распределением внимания, то у девочек успешность определяется его устойчивостью [61, с. 24].

Существенные различия обнаружены еще по одному психическому процессу, входящему в структуру интеллектуальной готовности – памяти. В современных исследованиях по половым различиям память изучается как основной процесс в лабораторных экспериментах с различным материалом (цифры, предметы, слова, лица, социальные ситуации). Исследования вербальной памяти, приведенные в книге Э. Маккоби и К. Жаклин, охватывают испытуемых в возрасте от 2,5 до 75 лет. Ни в одном возрастном периоде не было обнаружено преимущества представителей мужского пола. Девочки лучше запоминают материал, предъявляемый на слух, это касается и отдельных слов, и предложений, и целых рассказов (смысловая память), а также демонстрируют превосходство

по запоминанию имен и по богатству словесных ассоциаций, причем это превосходство наблюдается уже в 3 года [178]. Исследование Н.Л. Горбачевской и ее сотрудников показало, что зрительная память в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте лучше развита у мальчиков [41, с. 208].

Вербальный материал – слова, предложения, рассказы - активно осваивается обоими полами, без этого невозможно существование в обществе. Несколько большая легкость запоминания этого материала, обнаруженная у девочек, возможно, связана с их речевыми способностями.

Память на знаки (цифры, буквы и т.п.) должна обнаружить превосходство мальчиков и мужчин - цифровая память является составляющей математических способностей. Знаковая информация более соответствует интересам и склонностям мужского пола, но и здесь более высокие результаты демонстрируют представительницы женского пола.

Исследования памяти на предметы и их пространственное расположение были проведены в достаточно коротком возрастном диапазоне (от 3 месяцев до 13 лет). В большинстве случаев половых различий не было обнаружено, но в некоторых экспериментах мальчики превосходили девочек по запоминанию предметов и их пространственному расположению. По-видимому, это связано с лучшим развитием пространственных способностей [178].

Там, где исследовалась только образная память, половые различия либо не обнаруживались, либо наблюдалось превосходство мальчиков. В тех случаях, когда наряду с изображением необходимо было запомнить и его название (или даже просто название), преимущество имели девочки. Таким образом, преимущества женской памяти наблюдаются тогда, когда используется вербальная информация [160].

Одним из важнейших структурных элементов интеллектуальной готовности являются речевые способности, как наиболее изученное явление в области половых различий. Речь играет важнейшую роль в

жизни и деятельности обоих полов. К. Мак-Немар еще в 1942 г. установил, что речь девочек развита лучше [180]. Причина явного превосходства девочек по речевым способностям по-прежнему неясна. Видимо это объясняется функциональной асимметрией мозга. Определенную роль в этом процессе, возможно, играет фактор гендерной социализации: гуманитарные предметы традиционно считаются более «женскими», и в школе девочек ориентируют именно на их изучение [18]. Речевая деятельность девочек осуществляется в основном посредством активного использования разнообразных лексических средств, тогда как речь мальчиков - посредством сложных грамматических операций. Доказано, что выбор этих средств опосредован гендерной принадлежностью ребенка и соответствующим социальным опытом. По данным Э. Маккоби, речь девочек отличается активным использованием прилагательных, быстрым увеличением лексикона и употреблением большего числа повествовательных предложений. В речи мальчиков, напротив, выявлено небольшое число существительных и прилагательных, медленный рост активного словаря. Мальчики чаще используют побудительные предложения, чем повествовательные. К концу дошкольного возраста большинство речевых навыков, основанных на многократном повторении и активно обогащающемся лексиконе, лучше развито у девочек. С логическим оперированием элементами языка и составлением сложных синтаксических конструкций успешнее справляются мальчики [177]. Д.Р. Хобсон, Р.Д. Хэвигурст и Ф.Г. Бриз установили, что у девочек в сравнении с мальчиками более выражена беглость речи [52].

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что на ранних этапах развития (до 7 лет) девочки обычно опережают мальчиков в интеллектуальном развитии.

Д. Фридман также отмечает, что по данным исследования умственных способностей мальчиков и девочек имеется больший разброс результатов среди мальчиков: среди них большее число как умственно

одаренных, так и умственно отсталых, показателя девочек в этом плане более стабильны. Мальчики и девочки имеют различный уровень и тип интеллектуального развития. Очевиден и тот факт, что девочки в среднем на 1,5 - 2 года созревают раньше, и их взрослый интеллектуальный уровень может быть предсказан в возрасте 3-6 лет, что сложнее сделать для мальчиков [44].

Анализ имеющихся исследований позволил получить дополнительные сведения по изучаемой проблеме. Выявлено, что девочки 6—7 лет, в сравнении с их сверстниками – мальчиками, имеют более развитый вербальный компонент интеллектуального развития, что находит свое отражение в более широком словарном запасе, большей речевой беглости, легкости извлечения слов из памяти, а также в более быстрых темпах формирования понятийного мышления [78, с.14]. Мышление мальчиков обобщенное, абстрактное, а девочек более детальное и конкретное. Мальчики ориентированы на поисковую деятельность, выдвижение новых идей, нестандартное решение задач. Девочки ориентированы на результат, предпочитают типовые и шаблонные задания, которые требуют тщательности исполнения. У девочек более правильная сложная речь, неречевые задачи лучше решают речевым способом. Внимание мальчиков более рассеянное, менее устойчивое, девочки более внимательны, быстро набирают оптимальный уровень работоспособности. В отличие от девочек у мальчиков быстрее утомляется левое полушарие (речевое мышление, логические операции). Мальчики ориентированы на информацию, чаще задают вопросы ради получения конкретного ответа, девочки же ориентированы на восстановление контактов [169]. Следует отметить, что результаты сравнения готовности к школе мальчиков и девочек 6—7 лет убедительно свидетельствуют о лучшей готовности к школе девочек. В частности, девочки имеют лучше развитый вербальный (речевой) компонент интеллекта, большие объем и устойчивость долговременной зрительно-пространственной памяти, более

совершенную зрительно-моторную координацию и хорошо сформированную произвольность общения и поведения. Помимо этого, девочки, будучи весьма ориентированными на усвоение социально желательных форм поведения, воспринимают учебную деятельность как нечто само собой разумеющееся и активно противопоставляют ее игровой деятельности, тогда как мальчики два этих вида деятельности не разделяют. У девочек лучше развит социальный интеллект, они менее тревожны и агрессивны, это значит, что, у учителя с ними будет гораздо меньше проблем, чем с мальчиками [158].

Все рассмотренные познавательные процессы включены в блок интеллектуальной готовности детей к обучению в школе. Очевидно, что дети разного пола имеют определенную специфику в развитии познавательных процессов, значит должны быть определены и особенности процесса формирования готовности к обучению. При формировании интеллектуальной готовности к обучению в школе мальчиков и девочек целесообразно использовать различные методы, средства и формы работы. По данным Т.И. Хризман (1989 г.), мальчики и девочки существенно отличаются в физическом, интеллектуальном развитии, у них разные интересы. Под влиянием взрослых формируется и развивается два типа человека с разной психикой, разными законами развития высших корковых функций. Следует помнить, что мальчики и девочки, имея разное строение мозга, ведут себя по-разному, поэтому крайне важно в процессе обучения и воспитания учитывать эти различия, помочь ребенку раскрыть те уникальные возможности, которые даны ему своим полом [169].

Таким образом, решая задачи формирования интеллектуальной готовности в ДОУ, важно учитывать половые различия детей: специфику развития памяти, речи, мышления, внимания, особенности мотивации, общения мальчиков и девочек. Это позволит сделать процесс подготовки детей к обучению в школе более эффективным, повысить уровень

готовности. Необходимо акцентировать внимание на слабых сторонах в развитии мальчиков и девочек. Можно утверждать, что более эффективной является подготовка детей к обучению в школе в отдельных группах среди сверстников своего пола, так как дети чувствуют себя более уверенно, нацелены на результат деятельности, а педагоги выстраивают работу, учитывая половые различия дошкольников.

Решение поставленной в исследовании проблемы потребовало разработки и внедрения в педагогический процесс ДОУ модели формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. Слово «модель» произошло от латинского слова "modus, modulus" (мера, образ, способ). Его первоначальное значение было связано со строительством. В.А. Штофф под моделью понимает мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной (идеализированной или схематизированной) и наглядной форме [174, с. 46].

По мнению многих ученых, модель отражает не все свойства реального объекта, а лишь существенные для исследования поставленной задачи. В известном смысле можно считать модель «карикатурой» реального объекта. Между моделью и объектом существует взаимное соответствие, которое устанавливается рядом правил. У модели имеется определенная структура (статическая или динамическая), отвечающая структуре объекта моделирования. Реальный объект может быть таким, что получить информацию о некоторых его свойствах путем непосредственного контакта невозможно. В этих случаях требуется заменитель - модель, которая позволит изучить эти свойства более просто и наглядно.

Моделирование - это представление объекта в виде модели для получения информации об этом объекте путем проведения экспериментов с его моделью. Под моделированием понимается теоретический метод научного познания, который характеризуется как воспроизведение



характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. [13, с.239]. Таким образом, метод моделирования - это создание идеальной, с точки зрения научных данных, модели организации и условий функционирования педагогического процесса или его части. Моделирование возможно в процессе изучения и экспериментирования отдельных частных педагогических форм, методов работы, их взаимосвязи между собой: в организации крупномасштабных исследований. Моделирование позволяет изучать системы, еще не существующие в действительности, системы, которые еще должны быть созданы.

В философской литературе представлены разные основания для классификации моделей, они отражены в рисунке (рис 1).

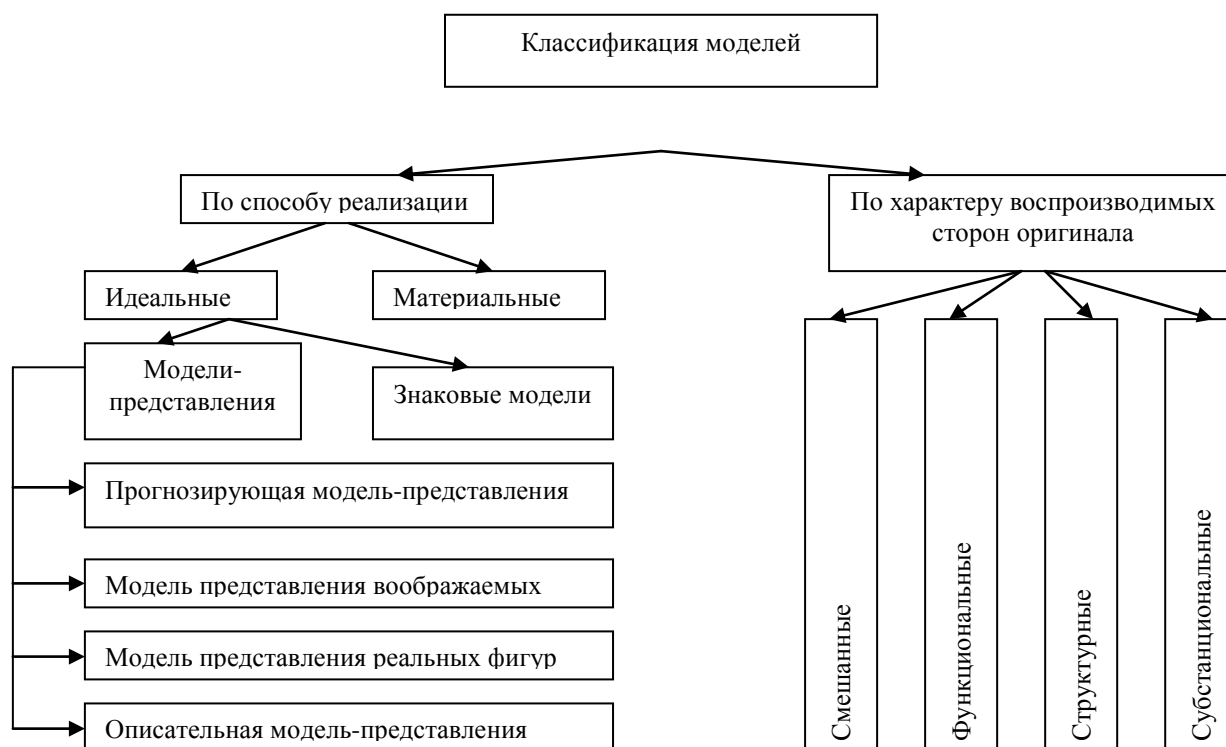


Рисунок 1 - Классификация моделей

Представленные в данной классификации модели различаются по ряду функциональных оснований.

Материальные модели функционируют по естественным законам своего природного бытия и в силу этого являются независимыми от

деятельности человека. Роль человека заключается в изменении условий существования объекта, а далее изменения происходят независимо от деятельности человека.

Идеальные модели существуют только в деятельности людей и функционируют по законам логики. Они объективны только по своему содержанию (как отражение закономерностей реальной действительности), но субъективны по своей форме и не могут существовать вне этой формы.

Знаковые модели, существование которых невозможно без деятельности человека, представляют собой материальные, физические объекты, но функционируют не по закону физического бытия.

Модели – представления являются результатом не только непосредственно чувственного отражения, но и деятельности абстрактного мышления. Их характерная особенность проявляется в научном представлении. К представлениям всякого рода предъявляется требование – соответствие чувственных элементов представления той системе понятий, в единстве с которой они функционируют. Л.М. Фридман выделяет четыре подвида моделей-представлений [167]:

- модель-представление воображаемых объектов;
- модель-представление реальных объектов;
- прогнозирующая модель-представление о будущих событиях, процессах;
- описательная модель-представление о настоящих процессах и явлениях.

К числу наиболее существенных признаков относится материал, из которого изготовлен объект, структура и способ функционирования. На основании этого выделяют четыре вида моделей:

- структурные (имитируют внутреннюю организацию оригинала);
- субстанциональные (материал модели по всем основным или, по некоторым основным свойствам идентичен субстрату оригинала, то есть по своей физической природе модель и оригинал сходны;

- функциональные (имитируют способы поведения оригинала);
- смешанные (структурно-функциональные и функционально – структурные).

Проанализировав классификацию моделей с учётом цели нашего исследования, мы пришли к выводу, что по способу реализации наша модель соответствует идеальной (вид – представление, подвид – описательная), по характеру воспроизводимых сторон она является структурной.

Выделение структурных компонентов позволило нам разделить модель на блоки. Под блоками Ю.А. Конаржевский понимает подсистему, которая отличается содержанием и структурной специфичностью и функциональной интегративностью [89, с. 29].

В соответствии с выделенными компонентами в процесс формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе мы включаем следующие блоки: целеполагания, содержательный, методический, организационный, результативный (см. рис. 2).

Исходя из логики нашего исследования, в качестве первого блока мы выделяем блок целеполагания, включающий в себя определение цели: формирование интеллектуальной готовности детей к обучению в школе.

Ю.А. Конаржевский отмечает, что «цель выступает как фактор, обуславливающий способ и характер деятельности, она определяет соответствующие средства её достижения и является не только спроектированным конечным результатом, но и исходным побудительным действием» [89, с. 32].

В содержательном блоке модели перечислены компоненты интеллектуальной готовности детей к обучению в школе. В методическом блоке представлены особенности формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. Созданная нами модель предполагает наличие организационного блока, где представлены

педагогические условия формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. Результативный блок модели предполагает выделение уровней интеллектуальной готовности детей к обучению в школе.

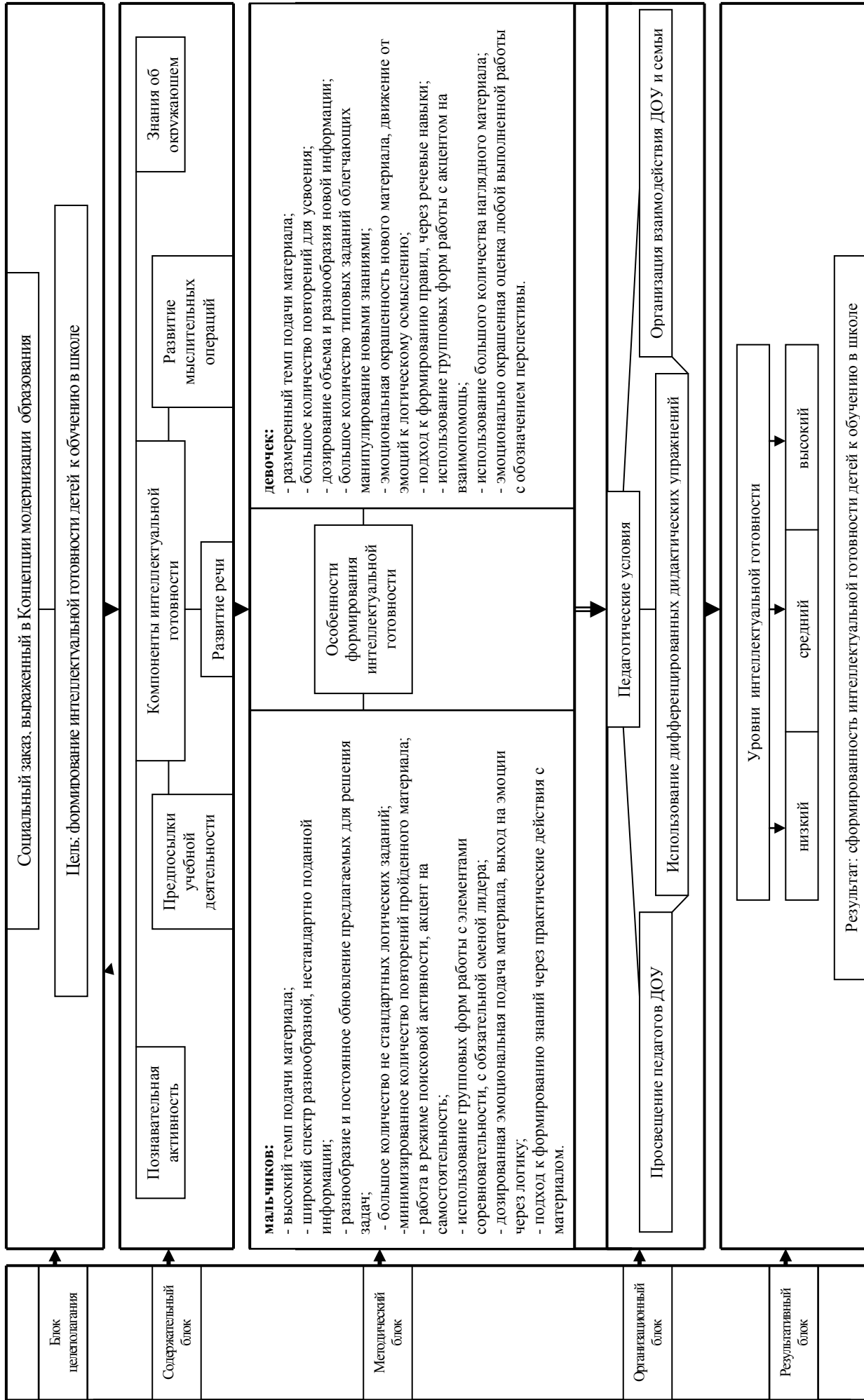


Рисунок 2 - Структурная модель формирования готовности детей к обучению в школе с учётом их половых особенностей

Проведённый анализ позволяет сделать выводы:

1. Теоретико-методологической основой нашего исследования является личностно-деятельностный и индивидуально-дифференцированный подходы.

2. В соответствии с социальным заказом государства и общества, на основе предложенных подходов разработана структурная модель формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, определены особенности формирования данной готовности у мальчиков и девочек.

3. Спроектированная модель формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе является целостным образованием, включающим в себя взаимосвязанные блоки: целеполагания, содержательный, методический, организационный и результативный, что дает возможность более четко представить целенаправленный процесс формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, определить соответствие поставленной цели конечному результату.

Разработанная модель может быть успешно реализована при наличии определённых педагогических условий, разработка которых является целью настоящего исследования. Педагогические условия формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе будут подробно представлены в следующем параграфе нашего исследования.

### **1.3 Педагогические условия формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе**

Для эффективного формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе необходимо создать соответствующие педагогические условия.

Определим, что следует понимать под условиями вообще и в чем выражается их специфика по отношению к педагогическому процессу.

В философии понятие «условие» определяется как «категория, выражающая отношения предмета с окружающими его явлениями, без которых существовать он не может».

В философии достаточным условием является «комплекс объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия, которого с необходимостью следует существование данного явления. Если из всех возможных наборов достаточных условий убрать общие, получим необходимые условия, то есть условия, которые представлены каждый раз, когда имеет место, обуславливаемое явление. Полный набор необходимых условий, из которых нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ничего, что не было бы излишним с точки зрения обуславливания данного явления, называется необходимыми и достаточными условиями».

В педагогической науке условие в наиболее общей форме определяется как основа, наличие обстоятельств, способствующих достижению поставленных целей, или, напротив, тормозящих их достижение.

Из ряда определений этого понятия выделим те, которые адекватны основным идеям данного исследования.

В понимании В.И. Андреева, педагогические условия - это целенаправленный отбор и применение элементов содержания, методов, приемов, а также организационных форм обучения для достижения поставленных целей [8].

С точки зрения О.В. Ваценко, педагогические условия – это совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, приемов и материально-пространственной среды (базы), направленных на решение поставленных задач [29].

Сущность педагогических условий организации обучения раскрыта в исследованиях Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, В.В. Гузеева, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, П.И. Третьякова, М.М. Поташника, Д.Б. Эльконина и др.

В нашем исследовании педагогические условия представляют собой совокупность мер образовательного процесса в системе работы ДОУ, которые должны обеспечить достижение старшими дошкольниками разного пола необходимого уровня сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе.

Опираясь на справедливую точку зрения Н.О. Яковлевой о том, что «...объект может успешно функционировать при определенном комплексе условий, поскольку случайные разрозненные условия не могут разрешить эту задачу эффективно» [176, с. 158], мы выявили комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

Под понятием «комплекс» мы понимаем совокупность взаимосвязанных педагогических условий, реализация которых будет способствовать повышению уровня интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

На основании вышеизложенного можно сформулировать следующие педагогические условия 1) осуществление просвещения педагогов; 2) использование дифференцированных дидактических упражнений в гомогенных группах; 3) организация взаимодействия ДОУ и семьи.

Первое педагогическое условие представляется нами как осуществление просвещения педагогов с целью повышения их информированности по вопросу формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. В понимании С.И. Ожегова просвещение - это распространение знаний, образование [118]. Под психолого-педагогическим просвещением Н.В. Микляева имеет в виду повышение психолого-педагогической культуры педагогов [110, с. 112]. По



мнению И.В. Дубровиной, психолого-педагогическое просвещение - способ приобщения педагогического коллектива к психолого-педагогическим знаниям [142, с. 28]. Т.Д. Марцинковская отмечает, что просветительская работа охватывается в основном групповыми формами воздействий, прежде всего, это лекции, диспуты с организацией дискуссий, семинары, педагогические советы, практикумы, консультации, взаимопосещения, творческие микрогруппы, школы передового опыта, деловые игры, круглые столы. Также принято использовать индивидуальные формы, такие как консультирование, собеседование, стажировка, наставничество, самообразование. Данные формы просветительских воздействий обеспечиваются вербально-коммуникативными средствами, т.е. построены с учетом возможностей монологического (лекции), диалогического (дискуссии) и группового (диспуты) общения. Тематическое содержание просветительской работы определяется как по запросам администрации и педагогов, так и по инициативе психолога или старшего воспитателя. Обсуждение некоторых проблемных вопросов заранее планируется. Для педагогов являются актуальными темы, связанные с готовностью к школе, психосексуальным познанием ребенка и половой идентификацией, развивающие программы для детей, симптоматика нарушений и отклонений в развитии детей, общие и специальные способности. Данная тематика обусловлена анализом наиболее часто встречающихся запросов.

Наряду с вербально-коммуникативными средствами в психолого-педагогическом просвещении широко используются и невербальные (наглядные) средства. В условиях дошкольного учреждения они представлены стендовой информацией, специально оформленными брошюрами и распечатками рекомендательных текстов, развивающих игр и упражнений, мини-тестов и анкет [54, с. 108]. Кроме того, в распоряжение педагогов может быть предоставлена библиотека с подборкой литературы по вопросам психического развития ребенка,

готовности детей к обучению в школе, организации работы с детьми разного пола.

Специфика работы с педагогами дошкольных образовательных учреждений по повышению уровня их профессиональной информированности описана К.Ю. Белой, Л.М. Волобуевой, Н.С. Голицыной [20, 48]. К.Ю. Беляя предлагает следующие формы работы с педагогами ДООУ [20, с. 58]:

Открытый показ - занятие с последующим обсуждением просмотренного как форма обучения педагогов и распространения передового опыта.

Семинар-практикум проводится для более глубокого и систематического изучения проблем педагогики, психологии, методики; теоретический материал подкрепляется примерами из практики, показом отдельных приемов и способов работы. В ходе семинара совершенствуется профессиональное мастерство педагогов в определенном виде деятельности, развиваются творчество и фантазия.

Дискуссия - рассмотрение, исследование, обсуждение спорного вопроса; участники высказывают собственное мнение, учатся отстаивать его, доказывать свою точку зрения.

Творческие микрогруппы возникли в результате поиска новых, более эффективных форм методической работы; создаются добровольно, когда необходимо освоить передовой опыт, новую методику или разработать перспективную идею; объединяют несколько педагогов с учетом психологической совместимости, творческих интересов. В группе могут быть один-два лидера, которые берут на себя решение организационных вопросов.

Каждый член группы самостоятельно изучает закрепленный за ним вопрос, готовит краткую информацию. Затем все обмениваются мнениями, спорят, предлагают варианты, внедряют в практику своей работы. Организуется взаимопосещение занятий, обсуждение лучших приемов и

способов. При необходимости проводится совместное изучение дополнительной литературы. Главное внимание уделяется поисковой, исследовательской деятельности. Совместное творческое освоение нового происходит в 3—4 раза быстрее, чем другими путями. При достижении поставленной цели группа распадается. С результатами работы знакомится весь коллектив детского сада.

Работа над единой методической темой. При правильном выборе единая методическая тема действительно способна увлечь педагогов. Существует ряд требований, которые необходимо учитывать, выбирая единую тему: актуальность для дошкольного учреждения, учет достигнутого уровня деятельности, интересов и запросов педагогов, тесная связь с конкретными научно-педагогическими исследованиями и рекомендациями, педагогическим опытом других учреждений. Не исключен и такой подход, когда коллектив сам проводит опытно-экспериментальную работу и создает необходимые методические разработки. Практика показывает целесообразность определения темы на перспективу с разбивкой по годам. Единая методическая тема должна проходить через все формы методической работы и сочетаться с темами самообразования воспитателей.

«Круглый стол». При обсуждении любых вопросов воспитания и обучения дошкольников круговое размещение участников позволяет сделать их самоуправляемыми, поставить всех в равное положение, обеспечить взаимодействие. Организатор «круглого стола» продумывает вопросы к обсуждению.

Литературная газета. Интересная форма работы, объединяющая сотрудников. Цель — показать творческие возможности педагогов, детей и родителей. Все участники пишут статьи, рассказы, сочиняют стихи, делают рисунки.

Брифинг - встреча, на которой кратко излагается позиция по одному из злободневных вопросов. Она может проводиться руководителем или

специалистом, который заранее готовится к ответу на вопросы по определенной теме, и позволяет максимально активизировать воспитателей. Создаются две группы: одна задает вопросы, другая отвечает или организатор задает вопросы, педагоги отвечают.

Эстафета педагогического мастерства - соревнование между несколькими группами педагогов, где один педагог начинает освещение проблемы, а следующие продолжают и вместе раскрывают ее. Последний участник подводит итоги, делает выводы.

Художественная копилка, куда в зависимости от педагогических задач, могут быть включены репродукции произведений изобразительного искусства, фотографии, рисунки предметов, животных, явлений природы, схемы, знаки (любая необходимая информация). Хороший способ привлечения внимания детей. Материалы копилки могут лечь в основу выставки.

Творческая гостиная - форма организации взаимодействия педагогов в соответствии с их интересами и предпочтениями. Создается обстановка свободного, непринужденного общения.

КВН - возможность показать в соревновании свои творческие способности, теоретические и практические знания, быстро разрешить педагогическую ситуацию, суметь объективно оценить знания своих коллег. Стимулирует активность участников в приобретении и демонстрации знаний и навыков.

Смотр-конкурс - способ проверки профессиональных знаний, умений, навыков, педагогической эрудиции. Демонстрация и оценка творческих достижений педагогов. Предполагает возможность оценивать результаты путем сравнения своих способностей с достижениями коллег.

Музыкальный салон - одна из форм эстетического развития, духовного общения педагогов, детей и родителей, сохранения лучших народных традиций, обычаев; прием формирования благоприятного микроклимата в коллективе.

Тематические выставки – представление наглядных материалов: рисунков, изделий, литературы. Способствуют обогащению знаний, являются содержательной формой обмена опытом педагогов.

Включение педагогов в различные виды деятельности и разнообразные формы работы способствуют повышению уровня их профессиональной информированности и просвещенности.

Второе педагогическое условие – использование дифференцированных дидактических упражнений в гомогенных группах.

С.И. Ожеговым понятие «гомогенный» определяется как однородный по своему составу и происхождению [118].

Соответственно, говоря о гомогенных группах, мы подразумеваем группы, члены которых объединены общим признаком. Формирование гомогенных групп происходит на основе дифференциации.

Дифференциация в переводе с латинского «difference» означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени. Дифференцированное обучение – это: 1) форма организации учебного процесса, при которой педагог работает с группой детей, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа); 2) часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых. Дифференциация обучения (дифференцированный подход в обучении) – это: 1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента; 2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах [123, с. 6].

Технология дифференцированного обучения представляет собой совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса.

По характерным индивидуально-психологическим особенностям детей, составляющим основы формирования гомогенных групп, различают дифференциацию:

- по возрастному составу (школьные классы, возрастные параллели, разновозрастные группы);
- по полу (мужские, женские, смешанные классы, команды, школы);
- по уровню умственного развития (уровню достижения);
- по личностно-психологическим типам (типу мышления, акцентуации характера, темпераменту и др.);
- по уровню здоровья (физкультурные группы, группы ослабленного зрения, слуха).

Наиболее часто в практике образовательных учреждений встречается дифференциация по уровню умственного развития, которая не получает в современной педагогике однозначной оценки; в ней имеются наряду с положительными и некоторые отрицательные аспекты [161].

Положительные аспекты:

- исключаются неоправданные и нецелесообразные для общества нивелирование и усреднение детей;
- у педагога появляется возможность помогать слабому, уделять внимание сильному;
- снимается необходимость в снижении общего уровня работы из-за отсутствие отстающих;
- появляется возможность более эффективно работать с трудными детьми, плохо адаптирующимися к общественным нормам;
- реализуется желание сильных детей быстрее и глубже продвигаться в образовании;
- повышается уровень мотивации ученья в сильных группах;
- обеспечивается процесс обучения в группе, где собраны одинаковые по уровню развития дети.

Отрицательные аспекты:

- деление детей по уровню развития негуманно;
- прослеживается социально-экономическое неравенство;
- слабые лишаются возможности равняться на более сильных;
- перевод в слабые группы воспринимается детьми как унижение их достоинства;
- несовершенство диагностики приводит к тому, что в разряд слабых переводятся неординарные дети;
- понижается уровень мотивации ученья в слабых группах;
- перекомплектование разрушает детские коллективы.

В любой системе обучения, в той или иной мере, присутствует дифференцированный подход и осуществляется более или менее разветвленная дифференциация.

В системе современного образования чаще всего дифференциация обучения происходит по двум признакам по уровню умственного развития и уровню здоровья. В отечественной и зарубежной литературе уделено большое внимание дифференциации обучения, начиная с начальной школы и заканчивая высшими учебными заведениями.

В общеобразовательной школе до сих пор распространено два типа сравнительно гомогенных классов: 1) классы созданные в основном на базе специальных способностей, интересов и профессиональных намерений; 2) классы, сформированные на базе уровня общего умственного развития и состояния здоровья [161].

В процессе анализа литературы мы обнаружили крайне мало информации о дифференциации детей по половому признаку в контексте дошкольной педагогики. Вместе с тем, обращаясь к истории, можно утверждать, что с давних времен воспитание и обучение девочек и мальчиков осуществлялось по-разному. В отечественной педагогической практике имеется опыт дифференцированного воспитания девочек и мальчиков. Так, например, в 18-19 веках престижные учебные заведения

для детей из богатых сословий были чисто мужскими и чисто женскими. Девочек учили в институте благородных девиц (Смольном). Для мальчиков были гимназии (Пажеский Её Императорского Величества корпус, лицей для привилегированных сословий).

Существование дифференцированных по половому признаку ДОУ в истории педагогики не отмечено. В настоящее время в некоторых образовательных учреждениях России (Москва, Санкт-Петербург, Киев, Ярославль др.) проводятся эксперименты по отдельному обучению и воспитанию детей разного пола. Мы обсуждали положительные и отрицательные стороны данного явления в параграфе 1.2 нашего исследования.

Работа с детьми в гомогенных группах приносит положительные результаты, поскольку педагоги специально подбирают такой материал для занятий и игр, который соответствует интересам всей группы, а также учитывают слабые стороны развития познавательных процессов детей каждого пола.

Следует отметить, что процесс формирования интеллектуальной готовности детей разного пола будет эффективным в том случае, если этот процесс будет осуществляться через игровую деятельность. Общеизвестно, что игра является ведущим видом деятельности ребенка - дошкольника. Именно в игре дети учатся взаимодействовать, общаться со взрослыми и сверстниками, в игре совершенствуются другие виды деятельности, происходит развитие психических процессов.

Игра в дошкольном возрасте связывается с таким многообразием аспектов развития ребенка, которое указывает как на ее ведущую роль на данном этапе онтогенеза, так и на широкий спектр возможностей использования игровой деятельности в психолого-педагогическом процессе. Игра может быть использована для умственного развития детей (С.Д. Новоселова, А.Д. Саар), в ней происходит формирование восприятия, памяти, речи. В игре развивается самооценка, предпосылки



для становления нравственной регуляции поведения (Л.В. Артемова), произвольные психические процессы (С.Н. Карпова, С.Г. Якобсон), эмоциональная сфера (А.Д. Кошелева, Л.П. Стрелкова), творческая индивидуальность ребенка (Л.В. Лидак), коммуникативные способности (М.И. Лисина, Р.И. Жуковская, Е.Е. Кравцова). Н.К. Крупская, подчеркивая особенности детских игр, писала: «Игра есть потребность растущего детского организма. В игре развиваются физические силы ребенка, тверже делается рука, гибче тело, вернее глаз, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива. В игре вырабатываются у ребят организационные навыки, развиваются выдержка, умение взвешивать обстоятельства и пр.» Н.К. Крупская указывала на возможность расширения впечатлений, представлений в игре, вхождения детей в жизнь, связи игр с жизнью. «Для ребят дошкольного возраста игры имеют исключительное значение: игра для них — учеба, игра для них — труд, игра для них — серьезная форма воспитания. Игра для дошкольников — способ познания, окружающего» [98, с. 128]

Возможность игрового общения со сверстниками оказывает огромное влияние на усвоение навыков социального поведения и стимулирует умственное развитие детей.

Проанализировав различные классификации игр, мы считаем необходимым, выделить дидактические словесные игры, как наиболее подходящие для работы по формированию интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. Поскольку дидактические игры в большей степени ориентированы на активизацию познавательной деятельности, они часто выступают как переходная форма к учебной деятельности, а значит подходят для детей старшего дошкольного возраста. Д.В. Менджерицкая, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова [107, 146] убедительно доказали, что дидактическая игра способствует расширению представлений, закреплению и применению знаний, полученных на занятиях, а также в непосредственном опыте детей, игра создается в целях

обучения и умственного развития. Дидактическая игра делает процесс обучения более легким, занимательным: та или иная умственная задача, заключенная в игре, решается в ходе доступной и привлекательной для детей деятельности.

Планируя работу с детьми, воспитатель предусматривает и те дидактические игры, применяемые на занятиях, и игры, проводятся в часы игр. Следует также продумать и определить место, роль и связь игр с содержанием занятий, другими приемами обучения и воспитания детей.

Наряду с дидактическими играми используются дидактические упражнения как средство формирования интеллектуальной готовности детей к обучению в школе. Они способствуют расширению представлений, закреплению и применению знаний, полученных на занятиях, а также в непосредственном опыте детей.

Л.П. Крившенко рассматривает упражнения как один из методов обучения и дает следующее определение: «упражнение — многократное (повторное) выполнение учебных действий (умственных или практических) с целью овладения ими или повышения их качества» [122, с. 286].

Различают устные, письменные, графические и учебно-трудовые упражнения. Из данной классификации упражнений для нашего исследования наиболее значимы устные упражнения, которые способствуют развитию культуры речи, логического мышления, памяти, внимания, познавательных возможностей детей.

Чтобы упражнения были эффективными, они должны отвечать ряду требований: знание правил выполнения действий; соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений; учет достигнутых результатов; распределение повторений во времени. Словесные дидактические упражнения отличаются тем, что процесс решения обучающей задачи осуществляется в мыслительном плане, на основе представлений и без опоры на наглядность. В процессе словесных

дидактических упражнений происходит речевое развитие, формируется слуховое внимание, совершенствуются мыслительные операции, вырабатывается быстрота реакции, создается эмоциональный настрой.

Существуют разные виды упражнений, например, М.М. Алексеева и В.И. Яшина выделяют лексические и словарные упражнения. Лексическими называются упражнения, служащие для закрепления знаний ребенка в области лексики. Материалом для них являются слова и устойчивые словосочетания, функционирующие в речи: антонимы, синонимические ряды слов, паронимы, фразеологические средства языка. Оба вида упражнений тесно связаны между собой, в ряде случаев их трудно разграничить [4, с. 115].

Если придерживаться такого принципа типологии, то очевидно, что подавляющее большинство упражнений со словом, с его смысловой стороной следует назвать словарными. Однако в последние годы в дошкольной методической литературе и практике все упражнения в области лексики (словарного состава языка) получили название лексических. Термины «словарные» и «лексические» употребляются как синонимы.

Известно, что дидактическое упражнение, в отличие от дидактической игры, не имеет игровых правил. Игровая задача словарных упражнений состоит в быстром подборе соответствующего слова. Она представляет для детей определенную сложность. Поэтому особое внимание следует уделять подбору речевого материала, постепенности в усложнении заданий, их связи с предыдущими этапами работы над словом.

Упражнения содействуют формированию умения свободно пользоваться лексическими средствами языка, создают условия для активного отбора слов.

В русской классической педагогике систему упражнений по развитию устной и письменной речи разработал К.Д. Ушинский. Эти упражнения, названные автором логическими, направлены на

классификацию и группировку слов и понятий, охватывающих разные сферы области знания.

Например, учебные вещи и игрушки, мебель и посуда, кушанья и напитки, домашние животные и дикие звери, люди по возрастам и занятиям (родство и свойство и т. д.), соотнесение видовых и родовых понятий (Смородина — ягода, а рыжик?.. Овца — домашнее животное, а лиса?..), определение понятий (Что такое роза? Что такое уж?), употребление слова в предложении в ответ на вопрос учителя (Не плодовое ли дерево груша? — Да, груша плодовое дерево), на дополнение предложений: чем что делают? (Что делают иглой?.., пером?.., ножом?.., ушами?.., глазами?), кто что делает? (учитель, земледelec, пастух, охотник?..), что с чем делают? (Песок сыплют, а воду?.. Платье шьют, а носки?..), на определение голосов и движений животных (Заяц прыгает, а ласточка?..).

Для детей дошкольного возраста систему словарных упражнений предложила Е.И. Тихеева. Целью этих упражнений она считала расширение лексикона и речевых навыков: подбор эпитетов к слову, узнавание по эпитетам предмета, подбор к предмету действий, подбор предметов к действию, подбор обстоятельств, набор слов с оттенками значений, подбор пропущенных слов, распространение предложений, добавление придаточных предложений, определение составных частей целого, а также упражнения на точность наименований, составление предложений с определенным словом, составление предложения с несколькими заданными словами, объяснение слов, отгадывание и составление загадок, классификация предметов. Нетрудно заметить даже поэтому перечислению влияние названных выше упражнений на характер и содержание работы со словом.

Основным содержанием лексических упражнений являются различные виды классификации слов: по родовому признаку (по группам: овощи, фрукты, посуда); по родовому и подрошовому признакам

(животные, домашние животные, дикие животные); по свойствам (цвет, вкус, величина, материал); подведение слов видового значения под родовое понятие (автобус, трамвай, такси), составление словосочетаний и предложений с антонимами, многозначными словами; распространение предложений с использованием заданных слов [4, с. 116].

Следует отметить, что умственное развитие — важнейшее направление в формировании психики детей дошкольного возраста. Оно предполагает не только получение определенной суммы знаний, но, главным образом, развитие психических познавательных процессов (восприятие, память, мышление, внимание), познавательных способностей, овладение способами и приемами познавательной деятельности. Лишь в этом случае ребенок научится самостоятельно усваивать знания и использовать их на практике. Хаотичные взаимоотношения ребенка с окружающей действительностью не могут обеспечить полноценное умственное развитие. Необходимо специально организованное, целенаправленное и систематическое взаимодействие ребенка и взрослого. Ю.А. Афонькина и Г.А. Урунтаева считают, что наиболее удачными формами такого взаимодействия являются дидактические упражнения, в которых дидактическая, собственно познавательная, задача скрыта задачей игровой или опосредована игровым, соревновательным мотивом («Кто быстрее», «Кто правильнее» и т. д.) [163, с. 3]. Обобщая точку зрения вышеизложенных авторов, можно констатировать:

- все познавательные процессы взаимосвязаны, их трудно отделить, поэтому материал в дидактических упражнениях многозначен, ассоциативен. Он используется для развития памяти, восприятия, мышления, воображения, связной речи;

- развитие психических процессов происходит разнонаправленно и длительно, поэтому дидактические упражнения могут быть многократного использования: постепенно усложняется как сам материал, так и условия выполнения задания;

- в дошкольном возрасте наиболее интенсивно развиваются образные формы познания (восприятие, образная память, наглядно-образное мышление, воображение). В этот период складывается и вторая сигнальная система — речь. Очень важно добиться взаимодействия первой и второй сигнальных систем, образа и слова. Слово должно вызывать яркий, многоплановый образ, а образ, в свою очередь, должен находить выражение в слове. В дидактических упражнениях предлагается наглядный и словесный материал (загадки, стихи, произведения фольклора, отрывки из сказок, басни);

- процесс умственного развития подразумевает формирование внутренних условий для познавательной деятельности (самоконтроль, произвольность, внимание) и ее средств (связная речь). Самоконтроль позволяет ребенку видеть, анализировать и исправлять ошибки, корректировать свою деятельность. Произвольность предполагает активность, самостоятельность, инициативность. Внимание обеспечивает целенаправленность познавательной деятельности. Развернутая речевая характеристика способа выполнения упражнения делает его предметом осознания.

Умственное развитие носит комплексный характер. Поэтому в каждом дидактическом упражнении решаются две группы взаимосвязанных задач: центральные (на их развитие и направлено задание) и вспомогательные (развитие условий и средств познавательной деятельности). Они сформулированы в описании упражнений в качестве цели.

Дидактические упражнения предполагают тесное сотрудничество взрослого и ребенка. Позиция взрослого постепенно меняется, сначала он знакомит ребенка с заданием, помогает его решить или показывает способ выполнения, т.е. играет активную роль. Затем взрослый постепенно переходит на равноправную позицию.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что наряду с дидактическими играми при формировании интеллектуальной готовности детей к обучению в школе в образовательном процессе ДОО активно используются дидактические упражнения, так как они более динамичны и просты в применении, но при этом имеют развивающий потенциал.

Третье педагогическое условие – организация взаимодействия ДОО и семьи.

Проблема воспитания детей в семье все более привлекает внимание исследователей дошкольного детства. Разносторонние исследования проблем семьи и семейного воспитания показывают, что трудности, недостатки и ошибки в воспитании детей вызываются, главным образом, недостатком общей и педагогической культуры родителей, затруднениями в организации взаимодействия ДОО и семьи. Вместе с тем, семья для дошкольника - первая и часто почти единственная общественная среда, первый и наиболее долго действующий фактор, формирующий личность, а влияние на ребенка дошкольного возраста всех остальных общностей социума лишь корректирует семейное воспитание [151, с. 12]. Остро акцентируется проблема психолого-педагогического просвещения родителей на основе субъект - субъектного взаимодействия в треугольнике «воспитатели-дети-родители».

Особое внимание семье уделено в реализации воспитательных задач в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Раскрывая цели и задачи модернизации образования, данный документ особо акцентирует внимание на том, что «активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность». Приоритетной задачей в области образовательной политики должно стать «развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и

повышения роли всех участников образовательного процесса - воспитатели-дети-родители [91].

Анализ психолого-педагогической литературы и массовой практики показывает, что проблема взаимодействия детского сада и семьи в вопросах подготовки детей к обучению в школе актуальна на протяжении многих лет. Со второй половины 19 века, с открытия первых детских садов, в России появляется проблема приоритетности общественного и семейного воспитания. Специалистам хорошо известен многократно доказанный факт, что семья и детский сад как первичные социальные воспитательные институты способны обеспечивать полноту и целостность социально-педагогической и культурно-образовательной среды для жизни, развития и самореализации ребенка. Главный эффект их успешного влияния не в дублировании, не в замене социальных функций одного института воспитания другим, а в гармоничном дополнении друг друга. История взаимодействия семейного и общественного воспитания в России за последние три десятилетия проделала довольно сложный путь от приоритетности интересов и норм государства до реальных попыток строить открытые отношения свободного диалога равноправных партнеров. В.А. Сухомлинский считал, что педагогика должна стать наукой для всех - и для учителей, и для родителей. Успешная воспитательная работа совершенно немыслима без системы педагогического просвещения, повышения педагогической культуры родителей, которая является важной составной частью общей культуры [152].

Представление о том, что для воспитания нужны специальные знания, ещё не укоренилось в сознании значительной части современных родителей, несмотря на то, что большинство из них имеют среднее, среднее специальное или высшее образование. Большая часть родителей не стремится самостоятельно повышать свой уровень правовой, педагогической и психологической культуры. Родители не всегда



осознают, что подготовка ребенка к обучению в школе является важным шагом воспитания и обучения дошкольника. Ее содержание определяется системой требований, которые школа предъявляет ребенку. Эти требования заключаются в необходимости ответственного отношения к школе и учебе, произвольного управления своим поведением, выполнением умственной работы, обеспечивающей сознательное усвоение знаний, установления со взрослыми и сверстниками взаимоотношений, определяемых совместной деятельностью [156, с. 58].

Некоторые родители, считают, что воспитание идёт на интуитивном уровне. На самом деле существует необходимость помощи родителям в воспитании детей. Есть много вещей, которые следует знать, чтобы правильно выстроить отношения и дать ребёнку полноценное воспитание и развитие до поступления в новый для ребенка социальный институт - школьную жизнь [83].

Педагогическое сопровождение и поддержку на разных стадиях развития семейного воспитания способны осуществлять все подсистемы образования (детский сад, школа, учреждения дополнительного образования, учреждения культуры), но в силу специфики нашей работы, основной акцент будет сделан именно на взаимодействии детского сада и семьи по формированию интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. Только совместными усилиями можно получить желаемый результат по формированию готовности ребенка к обучению в школе. Основная задача заключается в том, чтобы создать условия для полноценной, осмысленной, содержательной жизни ребенка на протяжении всего дошкольного возраста. Такая жизнь, предполагающая приобщение ребенка к разным областям человеческой культуры, даст будущему первокласснику необходимые для успешного вхождения в школьную действительность знания и умения, обеспечит формирование необходимых качеств и свойств. Одна из главных функций сотрудничества ДОО и семьи — приобщение родителей к нормативным компонентам содержания

дошкольного образования, информирование родителей о задачах, содержании и методах воспитания детей в детском саду и семье (Л.А. Арутюнова, Л.Н. Башлакова, Т.А. Березина, Н.Ф. Виноградова, В.П. Дуброва, В.М. Иванова, В.К. Котырло, и др). Совместными усилиями науки и практики в течение двух последних десятилетий были разработаны достаточно эффективные формы пропаганды педагогических знаний среди родителей дошкольников, осуществляемой детским садом.

Разнообразие используемых в практике форм пропаганды педагогических знаний - наиболее разработанное направление в теории и практике сотрудничества педагога с родителями. Однако следует признать, что длительное удерживание фокуса внимания в основном на поиске форм пропаганды знаний постепенно все более вступало в противоречие с задачей предоставления родителям статуса полноправных партнеров по общению с педагогами. Оно принесло в характер сотрудничества много несвободы сотрудничающих сторон, оценочной предзаданности отношений между педагогом и родителем, жесткой ролевой закреплённости их поведения. Использование многочисленных форм работы с семьей по «педагогическому всеобучу» зачастую приводило к отторжению родителями самого педагогического знания, поскольку выбор его оставался за педагогом. Поэтому важнейшей задачей взаимодействия детского сада с семьей в нашем исследовании выступает установление равноправного диалога между педагогами и родителями, построенного на безоценочном позитивном принятии их друг другом, активном эмпатическом взаимодействии, достаточном уровне психолого-педагогической компетентности в вопросах подготовки дошкольников к обучению в школе [121].

Взаимодействие - процесс, внутреннее единство которого осуществляется в непрерывном изменении процессов образования и развития субъектов деятельности. Именно взаимодействие представляет собой основу развития. Взаимодействие характеризует внутренние и

внешние связи процессов непрерывного образования и развития. Взаимодействие имеет такие характеристики, как связь, взаимосвязь, единство, систематичность, неравномерность, прерывность, непрерывность, гибкость [83]. Интерес к исследованиям, связанным с педагогическими взаимодействиями в образовательной сфере, отмечается с конца 1960-х гг., хотя поначалу подходы к взаимодействию в педагогике разрабатывались преимущественно в области теории обучения. Позже происходит качественный скачок в данной области исследований. Я.С. Турбовской (1992г.) доказывает, что взаимодействие педагогической науки и практики является основой совершенствования учебно-воспитательного процесса. В тот же период начинают активно разрабатываться проблемы интеграции педагогики с другими науками (психологией, социологией, историей, экономикой, экологией и т.д.) и внутри научного взаимодействия. В учебные пособия вводится понятие взаимодействие в различных словосочетаниях: «социальное взаимодействие различных субъектов», «процесс непосредственной передачи опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся», «взаимодействие в системе учитель — ученик, воспитатель - ребенок». Часто это понятие отождествляется с сотрудничеством, сотворчеством. Взаимопонимание педагогов и родителей, их взаимное доверие возможны лишь в том случае, если педагог исключает в работе с родителями дидактизм, не поучает, а советует, размышляет вместе с ними, договаривается о совместных действиях, тактично подводит их к пониманию необходимости педагогических знаний. Вся атмосфера взаимодействия, общения педагога с родителями должна свидетельствовать о том, что педагог нуждается в родителях, в объединении усилий, что родители - его союзники, и он не может обойтись без их совета и помощи. Сотрудничество - это общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Важно признание за родителями партнерства в общем деле воспитания. Семья требует к себе уважения как к высшей духовной ценности человечества,

основание которой - в многовековых традициях нации, ее культуре [121, с. 13].

На современном этапе в основу совместной деятельности семьи и дошкольного учреждения заложены следующие принципы:

1) родители и педагоги являются партнерами в воспитании и обучении детей;

2) единое понимание педагогами и родителями целей и задач воспитания и обучения;

3) помощь, уважение и доверие к ребенку, как со стороны педагогов, так и со стороны родителей;

4) знание педагогами и родителями воспитательных возможностей коллектива и семьи, максимальное использование воспитательного потенциала в совместной работе с детьми;

5) постоянный анализ процесса взаимодействия семьи и дошкольного учреждения, его промежуточных и конечных результатов [151].

Семья - первая и наиболее важная среда развития ребенка, однако его личность формируется и развивается и в дошкольном учреждении, поэтому выделить, что важнее - детский сад или семья - невозможно так же, как и предпочесть одно воспитание другому. Формирование качеств, необходимых будущему школьнику, может обеспечить лишь система педагогических взаимодействий детского сада и семьи.

Под руководством родителей дети приобретают свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе. Сила влияния семьи в том, что оно осуществляется постоянно, длительное время и в самых различных ситуациях и условиях. Очень часто школьные неудачи детей, их трудное вхождение в коллектив, неумение и нежелание учиться - результат родительских ошибок и тех отношений, которые царят в семье, тех жизненных ориентации, которые в ней приняты, поэтому родителям

необходимо сотрудничать с воспитателями группы и психологами ДООУ, чтобы дабы избежать таких последствий.

Мы выделяем следующие основные положения, которые определяют содержание и организацию взаимодействия ДООУ и семьи на основе субъект - субъектных отношений в треугольнике «воспитатель - родители - дети»:

1. Единство требований и целей в процессе взаимодействия ДООУ и семьи в вопросах подготовки детей к обучению в школе, понимание взрослыми интересов и особенностей развития детей.

2. Взаимное доверие во взаимоотношениях между субъектами взаимодействия, реализуемое через принципы сотворчества, сотрудничества, партнерства.

3. Использование разнообразных форм работы ДООУ и семьи при взаимодействии, а также изучение опыта семейного воспитания и привлечение актива родителей к деятельности ДООУ по подготовке детей к обучению в школе.

4. Систематическое осуществление связи ДООУ с родителями в течение всего года обучения с учетом задач и содержания образовательного процесса по подготовке детей к обучению в школе. [36]

Подводя итог изложенному, можно сделать следующие выводы:

1. Педагогические условия представляют собой совокупность мер образовательного процесса в системе работы ДООУ, которые должны обеспечить достижение старшими дошкольниками разного пола необходимого уровня сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе.

2. При определении педагогических условий нами учитывались возможности личностно-деятельностного и индивидуально-дифференцированного подходов.

3. Основными педагогическими условиями формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе

могут стать следующие: осуществление просвещения педагогов; использование дифференцированных дидактических упражнений в гомогенных группах; организация взаимодействия ДООУ и семьи.

### **Выводы по первой главе**

Высокие требования к жизни и организации воспитания и обучения интенсифицируют поиски новых, более эффективных психолого-педагогических подходов, нацеленных на методы обучения в соответствии с требованиями жизни. В этом контексте проблема интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе получает особое значение. С ее решением связано определение целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях. В то же время от ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе.

Проблему готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе рассматривали многие ученые: Т.В. Тарунтаева, Л.Е. Журова, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Я. Йирасек, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Д.П. Озубел и другие. Особое внимание уделялось интеллектуальной готовности к обучению в школе, так как именно в развитии интеллектуальных способностей учёные видели основу успешности обучения.

В своем исследовании мы придерживаемся понимания интеллектуальной готовности к школьному обучению как одного из компонентов готовности, предполагающего определенный уровень развития познавательных процессов. В процессе формирования интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в школе учитывают возрастные и индивидуальные особенности, но до последнего времени не было исследований о половых различиях в уровне готовности детей. Мы определили специфику развития познавательных процессов

мальчиков и девочек, выявили особенности формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, на основе которых разработали структурную модель.

При выборе концептуального основания нашего исследования мы основывались на таких подходах, как личностно-деятельностный подход, который представлен в исследованиях К.А. Абдульхановой - Славской, М.Я. Басова, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман, дифференцированный подход в области образования, которым занимались Г. Краус, И.З.Унт, И.М. Чередов, И.С. Якиманская, индивидуальный подход, которому посвящены исследования Н.В. Литвиной, П.Г. Марковой. Я.И. Ковальчук, Л.П. Князевой, Г.Е. Дикопольской. Их совместное использование позволяет глубоко и разносторонне изучить предмет нашего исследования и выявить педагогические условия, обеспечивающие повышение уровня интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

Опираясь на концептуальную идею, цель и предмет исследования, а также ориентируясь на основные положения деятельностного и индивидуально-дифференцированного подхода, на особенности образовательного процесса в ДОУ, мы выявили и теоретически обосновали педагогические условия, обеспечивающие повышение уровня интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе: осуществление просвещения педагогов; использование дифференцированных дидактических упражнений в гомогенных группах; организация взаимодействия ДОУ и семьи.

На наш взгляд, вышеперечисленные педагогические условия будут необходимы и достаточны для эффективного функционирования разработанной нами модели, а, следовательно, будут способствовать повышению эффективности процесса формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ РАЗНОГО ПОЛА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

### **2.1 Цель, задачи и организация опытно-поисковой работы**

В первой главе настоящего исследования нами было сделано предположение, что обозначенные нами педагогические условия будут способствовать повышению уровня интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. Для подтверждения данных теоретических положений была проведена опытно-поисковая работа.

А.М. Новиков определяет опытную работу как «метод внесения преднамеренных инноваций в образовательный процесс в расчете на получение более высоких его результатов с последующей их проверкой и оценкой». По его мнению, опытная работа занимает промежуточное место между изучением и обобщением передового педагогического опыта и педагогическим экспериментом, так как «опытная работа дает только результаты эффективности или неэффективности тех или иных инноваций в общем, суммарном виде [117, с.37].

В философском энциклопедическом словаре «опыт» понимается как «совокупность всего того, что происходит с человеком в его жизни» [166, с. 320]. Опыт есть основа всего непонятного знания о действительности. К опыту должна сводиться вся наука, она должна быть достоверной; в то же время познанию нельзя останавливаться только на опыте. Напротив, опыту надлежит быть упорядоченным, сверенным, объединенным с помощью мышления и даже исправленным, дополненным. В узком смысле слова под опытом понимают наблюдение и научный эксперимент [150, с. 413].

Вместе с тем, можно отметить ряд характерных особенностей проведения опытно-поисковой работы:



- организация образовательного процесса, позволяющая видеть связи между изученными явлениями без нарушения его целостного характера;
- преднамеренное внесение в образовательный процесс принципиально важных изменений согласно цели, задачам и гипотезе исследования;
- отсутствие контрольной группы - динамика и сравнение результатов отслеживаются только по опытным группам;
- глубокий качественный анализ введенных в образовательный процесс новых или видоизмененных компонентов и возможно более точное количественное измерение результатов всего процесса.

Таким образом, методика проведения нашего педагогического исследования основывалась на работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского., А.Я. Найна, А.И. Пискунова, в которых определены общие требования к организации педагогического исследования независимо от его содержания. При организации исследования учитывается его основной признак - преднамеренное внесение изменений в организационно-аналитический аспект процесса в соответствии с целью и гипотезой исследования. В опытно - поисковой работе основные эмпирические методы применяются к одной группе субъектов, соответственно общепринятой методике научного исследования, предполагающей изучение объектов, подвергающихся изучению на начальном этапе работы, в процессе их преобразования и на заключительном этапе исследования [13, 63, 64].

В отличие от педагогического опыта, который обычно складывается на основе чисто практических задач и побуждений, опытно-поисковая работа изначально конструируется как исследовательский поиск, основанный на осознании проблемы, разработке исходной теоретической концепции, выдвижении целей, задач, гипотезы, плана исследования. Он предполагает внесение преднамеренных изменений в образовательный процесс или в организацию систем образовательной деятельности,

ведущих к позитивным сдвигам: более высоким результатам, снижению затрат времени и сил, сохранению здоровья участников процесса.

Важно, чтобы поисковая работа была актуальна, перспективна, основывалась на современных научных положениях, выводила на конкретные, практические приемлемые решения, чтобы она способствовала преобразованию действительности и сопровождалась глубоким анализом промежуточных и итоговых результатов (М.Н. Скаткин), чтобы она давала основания для эффективных педагогических решений и рекомендаций [150].

В данной главе мы будем говорить об опытно-поисковой работе, так как логика организации проводимого исследования удовлетворяет заявленным требованиям.

Цель опытно-поисковой работы: практическая апробация педагогических условий формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

Исходя из цели исследования, была выдвинута гипотеза о том, что формирование интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе предположительно обеспечивается:

- выявлением особенностей формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе мальчиков и девочек; реализацией следующих педагогических условий: 1) осуществление просвещения педагогов; 2) использование дифференцированных дидактических упражнений в гомогенных группах; 3) организация взаимодействия ДОО и семьи.

- На основании гипотезы исследования нами были определены задачи опытно - поисковой работы:

- а) определить исходный уровень интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе;

- б) реализовать педагогические условия формирования готовности детей разного пола к обучению в школе;

в) определить эффективность предложенных педагогических условий формирования готовности детей разного пола к обучению в школе;

г) обработать полученные данные путем теоретического анализа и провести верификацию показателей при помощи методов математической статистики.

Проведение опытно-поисковой работы предполагало следующую ее организацию:

1. Разработка программы опытно-поисковой работы по формированию готовности к обучению в школе детей разного пола;

2. Определение этапов опытно-поисковой работы;

3. Выделение и теоретическое обоснование критериев сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе;

4. Формирование опытных групп из числа воспитанников подготовительных групп ДООг. Челябинска, изучение исходного уровня готовности к обучению в школе детей разного пола;

5. Проверка предложенных педагогических условий формирования готовности детей разного пола к обучению в школе;

6. Проведение итогового среза уровня готовности к обучению в школе детей разного пола, анализ и обобщение результатов проведенной работы.

Исследование осуществлялось в три этапа:

Основываясь на идеях А. Сиденко, мы выделили диагностическую, постановочную, прогностическую, организационную, преобразующую аналитическую и внедренческую функции этапов опытно-поисковой работы [147, с. 103]. В таблице 1 представлены этапы, задачи и функции опытно-поисковой работы.

Таблица 1 - Функции и задачи этапов опытно-поисковой работы

Этап опытно-поисковой работы	Функции этапа опытно-поисковой работы	Задачи этапа опытно-поисковой работы
I этап: Констатирующий	<p>Диагностическая</p> <p>Постановочная и прогностическая</p> <p>Организационная</p>	<p>выявление состояния проблемы готовности к обучению в школе в педагогической практике посредством:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- изучения педагогического опыта в области подготовки детей к обучению в школе;</li> <li>- разработки критериев оценки сформированности готовности к обучению в школе</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• определение цели, задач, гипотезы опытно-поисковой работы;</li> <li>• определение ключевых позиций, основной идеи опытно-поисковой работы</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• прогнозирование результатов исследования;</li> <li>• планирование организации опытно-поисковой работы</li> </ul>
II этап Формирующий	<p>Преобразующая</p> <p>Диагностическая</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• апробация и экспериментальная оценка ключевых положений исследования (апробация педагогических условий формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, построение структуры подготовки к обучению в школе мальчиков и девочек)</li> <li>• реализация педагогических условий формирования интеллектуальной готовности детей к обучению в школе;</li> <li>• осуществление преподавательской деятельности на факультете дошкольного образования, преподавание специального курса «Готовность детей к обучению в школе»;</li> <li>• проведение обучающих семинаров, круглых столов с целью подготовки педагогов ДОУ к формированию готовности к школе у детей разного пола</li> <li>• определения соответствия полученных результатов основным теоретическим положениям исследования;</li> <li>• популяризация идей подготовки разнополых детей к обучению в школе посредством освещения накопленного опыта в ДОУ г. Челябинска;</li> <li>• учет и фиксация изменений в процессе формирования интеллектуальной готовности к</li> </ul>

		<p>обучению в школе детей разного пола, определение динамики уровня подготовленности к школьному обучению;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• выявление зависимости уровня готовности к школе от половой принадлежности ребенка</li> </ul>
III этап Контрольный	<p>Аналитическая</p> <p>Внедренческая</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обработка данных, полученных в ходе опытно-поисковой работы, путем теоретического анализа и методов математической статистики;</li> <li>• обобщение, систематизация и описание полученных результатов;</li> <li>• уточнение теоретико-экспериментальных выводов исследования.</li> <li>• внедрение полученных результатов в практику работы ДОУ;</li> <li>• популяризация идей подготовки разнополых детей к обучению в школе посредством освещения накопленного опыта в ДОУ г. Челябинска</li> </ul>

Для каждого этапа опытно-поисковой работы был определен соответствующий комплекс исследовательских методов, обеспечивающих решение поставленных в исследовании задач. Совокупность данных методов составила комплексную методику исследования, позволяющую проверить и уточнить гипотезу.

Базой исследования послужили два дошкольных образовательных учреждения города Челябинска.

В связи с неоднозначностью научных подходов к определению понятия, «интеллектуальная готовность к обучению в школе», рассмотренных нами в первой главе настоящего исследования, вопрос о критериях интеллектуальной готовности детей к обучению в школе, остается наиболее сложным и противоречивым.

В современной науке «критерий» трактуется как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо.

Таблица 2 - Основные методы опытно - поисковой работы на этапах исследования

Этапы опытно-поисковой работы	Методы опытно - поисковой работы
Констатирующий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• изучение психолого-педагогической и учебно-методической литературы по проблеме исследования;</li> <li>• изучение нормативно-правовых документов органов образования;</li> <li>• опрос: анкетирование, интервьюирование, тестирование;</li> <li>• наблюдение;</li> <li>• изучение продуктов деятельности;</li> <li>• оценивание;</li> <li>• педагогический поиск</li> </ul>
Формирующий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• педагогический эксперимент;</li> <li>• опрос: анкетирование, интервьюирование, тестирование;</li> <li>• наблюдение;</li> <li>• изучение продуктов деятельности;</li> <li>• оценивание;</li> </ul>
Контрольный	<ul style="list-style-type: none"> <li>• педагогический эксперимент;</li> <li>• наблюдение;</li> <li>• оценивание;</li> <li>• статистическая обработка данных;</li> </ul>

В педагогической теории и практике М.Н. Скаткиным конкретизированы общие требования к выявлению и обоснованию критериев:

- критерий должен быть адекватен тому явлению, измерителем которого он является (в нем должна быть четко отражена природа измеряемого явления и динамика его изменения);

- критерий должен выражаться дефиницией (одни и те же фактические значения различных явлений должны при применении к ним критерия давать одинаковые качественные значения);

- критерий должен быть простым (допускать простейшие способы измерения, быть экономичным в отношении времени проведения) [144].

Показатели представляют собой данные, по которым можно судить о развитии, ходе, свойствах и качествах чего-либо. Таким образом, показатели следует понимать, как количественные и качественные

характеристики каждого признака исследуемого объекта, как средство оценивания соответственно тому или иному критерию.

Придерживаясь точки зрения Н.Д. Ватутиной, Л.И. Крупицкой и А.Н. Троян, мы считаем, что критериями сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе могут выступать ее составляющие, а именно познавательная активность, осведомленность, предпосылки учебной деятельности, развитие мыслительных операций, развитие речи [55, с. 25].

Таблица 3 - Критерии оценки интеллектуальной готовности детей к обучению в школе (ИГОШ)

Критерии ИГОШ	Показатели ИГОШ	Методы диагностики
1. Познавательная активность, познавательный интерес	-устойчивость интереса к умственной задаче и её решению; -умение самостоятельно решать умственные задачи; -умение мотивировать свои знания и рационально использовать их при решении задач	Рассказы-коллизии (методика В.А. Проскуры)
2. Осведомленность (знания об окружающем)	-наличие определённого круга знаний по проверяемому разделу; -полнота и точность: знание существенных признаков предмета или явления, отражение этих признаков в речи; -осознанность и систематичность: понимание содержания каждого из признаков, выделение главного, понимание связей между основными признаками объектов	Беседы (на любом содержательном материале: математические представления, природа, социальные явления - по выбору)
3. Предпосылки учебной деятельности	-умение понимать, запоминать поставленную педагогом задачу; -умение анализировать, вычленять способ действия, применять его для решения поставленной задачи; -умение контролировать свои действия, оценивать их и результат своего труда	Графический диктант; наблюдение за поведением и деятельностью на занятиях
4. Развитие мыслительных операций	-умение наблюдать; -умение анализировать; -умение сравнивать, классифицировать, обобщать	Наблюдение на занятиях; диагностические задания

5. Развитие речи	-употребление простых и сложных предложений; -использование прямой и косвенной речи; -достаточный словарный запас, включающий существительные, прилагательные, глаголы, наречия	Запись и анализ рассказов детей из личного опыта
------------------	---	--

В нашем исследовании при определении уровня интеллектуальной готовности мы будем придерживаться трехуровневой шкалы, которая является общепринятой в современной науке: минимальный уровень, средний и продвинутый, что в нашей работе соответствует низкому, среднему и высокому уровням сформированности интеллектуальной готовности детей к обучению в школе.

Таблица 4 - Критериально - уровневая таблица сформированности интеллектуальной готовности детей к обучению в школе

Критерий	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1. Познавательная активность, познавательный интерес	Устойчивый интерес к умственной задаче. Ребенок ведет самостоятельный целенаправленный поиск ответа, предлагая различные варианты, отражающие существенные признаки	Интерес к решению умственной задачи ситуативен. Ребенок ищет ответ путем случайного подбора фактов или ситуаций	Отсутствие желания решать умственные задачи. «Ребенок довольствуется любым ответом, не прикладывая умственных усилий или дает ответ «не знаю»
2. Осведомленность (знания об окружающем)	Дети имеют правильные и полные представления, Имеют широкий круг знаний по проверяемому разделу, выделяют все существенные признаки и связи	Дети перечисляют большое количество фактов, часто не связанных между собой, случайных и бессистемных	Дети знают определенные факты, обращают внимание на наиболее яркие, внешне привлекательные события и явления, но часто не существенные
3. Предпосылки учебной деятельности	Ребенок понимает поставленную задачу, решает её правильно и точно. Способен контролировать и оценивать свои действия.	Ребенок воспринимает задание, частично запоминает его, допускает отдельные ошибки, не всегда выделяет основной способ и выбирает	Ребенок воспринимает задание не полностью, не верно; допускает существенные ошибки в



	Выделяет основной способ выполнения задания и может его объяснить	рациональный путь решения задачи. Объяснение способов выполнения задачи не всегда четкое и логичное	выполнении, не может объяснить, как выполнить задание
4. Развитие мыслительных операций	Ребенок легко анализирует, сравнивает, обобщает, классифицирует предметы	Ребенок допускает незначительные ошибки при анализе, сравнении, классификации	Ребенок с трудом совершает мыслительные операции, допускает существенные ошибки
5. Развитие речи	Четко произносит все звуки, словарный запас значительный, включающий все части речи; грамматические ошибки допускает лишь в отдельных трудных случаях. Используется прямая и косвенная речь. В речи встречаются простые, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, речь выразительна	Ребенок правильно произносит звуки, грамматические ошибки встречаются довольно часто; может пользоваться разными типами предложения, но преобладают простые предложения, чаще использует существительные и глаголы	Встречаются отдельные недостатки в произношении. Словарный запас несколько ниже, чем у сверстников. Речь состоит в основном из существительных и глаголов, не всегда точно определяет слова по смыслу. Частые грамматические ошибки, использует, в основном, простые предложения

Обратимся к методам диагностики сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе в соответствии с представленной выше критериально – уровневой шкалой.

Таблица 5 - Результаты диагностики сформированности познавательной активности детей (нулевой срез)

Группы	Количество детей	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	(%)	чел.	(%)	чел.	(%)
ОГ-1	9 мальчиков	4	45	4	45	1	10
	11 девочек	3	28	6	56	2	18
ОГ-2	10 мальчиков	5	50	4	40	1	10
	11 девочек	2	18	7	64	2	18
ОГ-3	13 мальчиков	4	31	6	46	3	23

	8 девочек	5	63	2	25	1	12
ОГ-4	9 мальчиков	3	33	5	55	1	12
	11 девочек	4	36	6	55	1	9

Проанализировав результаты диагностики, можно утверждать, что группа сходна по уровню сформированности познавательной активности. В группах ОГ-3 и ОГ-4 процент мальчиков с высоким уровнем познавательной активности выше, чем в группах ОГ-1 и ОГ-2, где больше девочек. Средний уровень познавательной активности у мальчиков в группе ОГ-3 выше, чем у девочек.

Таблица 6 - Результаты диагностики сформированности знаний детей об окружающем (нулевой срез)

Группы	Количество детей	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	(%)	чел.	(%)	чел.	(%)
ОГ-1	9 мальчиков	3	33	6	68	0	0
	11 девочек	2	19	6	55	3	28
ОГ-2	10 мальчиков	4	40	4	40	2	20
	11 девочек	2	19	7	62	2	19
ОГ-3	13 мальчиков	4	31	7	54	2	15
	8 девочек	2	25	3	38	3	38
ОГ-4	9 мальчиков	4	45	4	45	1	11
	11 девочек	2	18	5	46	4	36

Из результатов, отраженных в таблице видно, что в группе ОГ-1 высокий уровень знаний об окружающем мире у мальчиков отсутствует. В группах ОГ-3 и ОГ-4 процент девочек с высоким уровнем знаний об окружающем мире выше, чем мальчиков. Средний уровень знаний об окружающем мире у мальчиков в группе ОГ-1 и ОГ-3 выше, чем у девочек. Низкий уровень преобладает у мальчиков во всех группах.

Таблица 7 - Результаты диагностики предпосылок учебной деятельности (нулевой срез)

Группы	Количество детей	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	(%)	чел.	(%)	чел.	(%)
ОГ-1	9 мальчиков	2	22	6	68	1	10
	11 девочек	2	19	7	63	2	19
ОГ-2	10 мальчиков	3	30	7	70	0	0

	11 девочек	2	18	6	55	3	27
ОГ-3	13 мальчиков	6	46	7	54	1	8
	8 девочек	2	25	4	50	2	25
ОГ-4	9 мальчиков	3	33	5	56	1	11
	11 девочек	3	27	6	55	2	18

Результаты диагностики показывают, что высокий и средний уровни сформированности предпосылок учебной деятельности демонстрируют девочки, в то время как низкий уровень преобладает у мальчиков во всех группах.

Таблица 8 - Результаты диагностики мыслительных операций (нулевой срез)

Группы	Количество детей	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	(%)	чел.	(%)	чел.	(%)
ОГ-1	9 мальчиков	3	34	4	44	2	22
	11 девочек	1	9	7	64	3	27
ОГ-2	10 мальчиков	4	40	4	40	2	20
	11 девочек	2	18	6	55	3	27
ОГ-3	13 мальчиков	5	38	7	54	1	8
	8 девочек	2	25	5	63	1	12
ОГ-4	9 мальчиков	3	33	5	55	1	12
	11 девочек	2	18	8	72	1	9

Изучив уровень овладения мыслительными операциями, мы установили, что средний и высокие уровни развития преобладают у девочек во всех группах, однако в группе ОГ-4 высокий уровень развития выше у мальчиков.

Таблица 9 - Результаты диагностики уровня развития речи (нулевой срез)

Группы	Количество детей	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	(%)	чел.	(%)	чел.	(%)
ОГ-1	9 мальчиков	7	78	2	22	0	0
	11 девочек	4	36	6	55	1	9
ОГ-2	10 мальчиков	8	80	2	20	0	0
	11 девочек	4	36	7	63	0	0
ОГ-3	13 мальчиков	7	54	6	46	0	0
	8 девочек	4	50	3	38	1	12
ОГ-4	9 мальчиков	7	78	2	22	0	0
	11 девочек	4	36	6	55	1	9

Из результатов, представленных в таблице, видно, что в группах преобладает низкий и средний уровень развития речи, однако в группах ОГ-1, ОГ-3 и ОГ-4 у небольшого количества девочек был выявлен высокий уровень.

Оценка общего уровня сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола выводилась с учетом пяти обозначенных критериев по формуле:

$$U = \frac{P1+P2+P3+P4+P5}{5}, \text{ где}$$

P1 – оценка, соответствующая степени сформированности познавательной активности;

P2 – оценка, соответствующей степени сформированности знаний об окружающем мире;

P3 – оценка, соответствующая степени сформированности предпосылок учебной деятельности;

P4 – оценка, соответствующая степени развития познавательных процессов;

P5 – оценка, соответствующая степени развития речи.

Нами приведены данные нулевого среза по уровню сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

Таблица 10 - Оценка уровня сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе (нулевой срез)

Группы	Количество детей	Распределение детей по уровням		
		Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)
ОГ-1	9 мальчиков	42	49	9
	11 девочек	22	58	20
ОГ-2	10 мальчиков	40	42	18
	11 девочек	21	59	20
ОГ-3	13 мальчиков	40	51	9
	8 девочек	37	43	20
ОГ-4	9 мальчиков	44	45	11
	11 девочек	27	57	16

Результаты нулевого среза уровня сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе на констатирующем этапе опытно-поисковой работы ( рисунок. 3, 4).

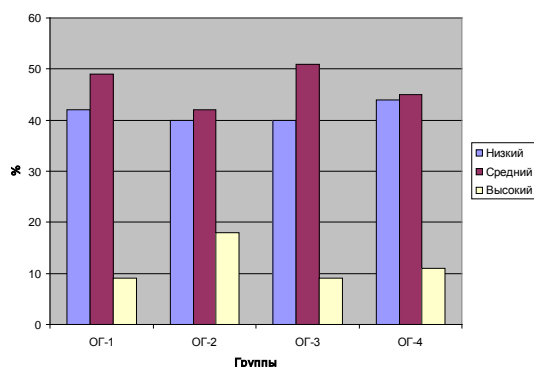


Рисунок 3 - Результаты нулевого среза уровня сформированности интеллектуальной готовности мальчиков к обучению в школе

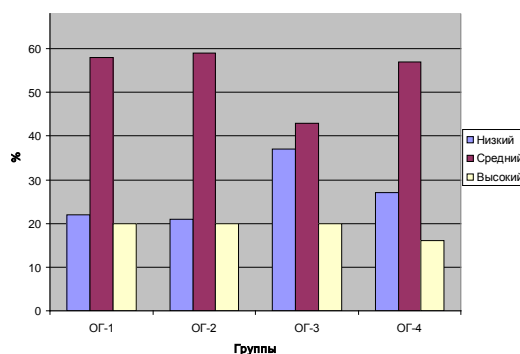


Рисунок 4 - Результаты нулевого среза уровня сформированности интеллектуальной готовности девочек к обучению в школе

Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы свидетельствуют о невысоком уровне сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

Девочки продемонстрировали по всем критериям более высокий уровень интеллектуальной готовности к обучению в школе, чем мальчики, а в целом степень готовности детей в группах к обучению находится на среднем и низком уровнях.

С целью выявления уровня информированности в вопросе готовности детей разного пола к обучению в школе мы сочли важным провести анкетирование родителей, дети которых посещают

подготовительные группы ДОУ. В анкетировании участвовало 80 родителей разного пола.

Родителям были предложены следующие вопросы:

1. Можете ли Вы определить, что включает в себя понятие «интеллектуальная готовность к обучению в школе»?
2. Занимаетесь ли Вы дома подготовкой ребенка к обучению в школе?
3. Считаете ли Вы, что дети разного пола имеют одинаковый уровень готовности к обучению в школе?
4. Ощущаете ли Вы, что вам не хватает знаний в вопросе подготовке ребенка к обучению в школе?
5. Нуждаетесь ли Вы в информации по вопросам формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе?

В результате обработки данных анкетирования мы получили следующие результаты:

Таблица 11 - Результаты анкетирования родителей

№ вопроса	Да (%)	Нет (%)	Не знаю (%)
1	45	17,5	37,5
2	72,5	27,5	-
3	45	22,5	32,5
4	60	17,5	22,5
5	78,75	4,2	17,5

Проанализировав результаты анкетирования, мы пришли к выводу, что родители имеют невысокий уровень просвещенности и нуждаются в дополнительной информации в вопросе готовности детей разного пола к обучению в школе.

Нами было проведено анкетирование 16 педагогов на базе ДОУ, где проводилась опытно-поисковая работа. Педагогам были заданы следующие вопросы:

1. Можете ли Вы определить, что обозначает понятие «половая дифференциация»?

2. Как Вы считаете, имеют ли мальчики и девочки психологические различия?

3. Можете ли Вы обозначить особенности развития интеллектуальной сферы мальчиков и девочек?

4. Согласны ли Вы, что детей разного пола нужно одинаково готовить к обучению в школе?

5. Дифференцируете ли Вы методы и средства при работе с детьми разного пола?

6. Считаете ли Вы, что вам нужна дополнительная информация по осуществлению подготовки детей разного пола к обучению в школе?

Варианты ответов: да, нет, не знаю. После обработки анкет мы получили следующие результаты:

Таблица 12 - Результаты анкетирования педагогов

№ вопроса	Да (%)	Нет (%)	Не знаю (%)
1	12,5	75	12,5
2	75	6,25	18,75
3	25	31,25	43,5
4	50	12,5	37,5
5	12,5	56,25	31,25
6	75	18,75	6,25

Таким образом, можно констатировать, что педагоги не владеют понятием «половая дифференциация», предполагают, что психологические различия между мальчиками и девочками существуют, но определить какие именно различия не берутся. Большинство педагогов убеждено, что детей разного пола готовить к обучению в школе нужно одинаково, не дифференцируя методы и средства работы. Педагоги осознают, что нуждаются в дополнительной информации по осуществлению эффективной подготовки детей разного пола к обучению в школе.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что педагоги недостаточно компетентны в вопросе формирования интеллектуальной

готовности детей разного пола к обучению в школе, но при этом они открыты новому опыту.

Приведенные результаты доказывают необходимость разработки и внедрения в систему работы ДОО педагогических условий формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

Подведем итог изложенного в параграфе:

1. Опытно-поисковая работа, направленная на проверку выдвинутой в исследовании гипотезы, осуществлялась на базе дошкольных образовательных учреждений города Челябинска в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. Целью констатирующего этапа явилось выявление исходного уровня сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

2. В качестве критериев интеллектуальной готовности к обучению в школе выступают: познавательная активность, осведомленность, предпосылки учебной деятельности, развитие мыслительных операций, развитие речи.

3. Результаты констатирующего этапа позволяют говорить о недостаточном уровне интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, при этом результаты, показанные мальчиками, ниже, чем результаты, показанные девочками, по всем критериям.

4. На основании данных констатирующего этапа мы делаем вывод о необходимости реализации педагогических условий формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, предложенные нами в первой главе, с целью повышения качества формирования интеллектуальной готовности мальчиков и девочек к обучению в школе с учетом их индивидуальных и половых различий.



Результаты реализации педагогических условий формирования готовности детей разного пола к обучению в школе будут представлены в параграфе 2.2 второй главы нашего исследования.

## **2.2 Реализация педагогических условий формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе**

Рассмотрев состояние проблемы в теории и практике, выявив недостаточный уровень интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, в данном параграфе мы обратимся к описанию формирующего этапа опытно-поисковой работы.

Гипотеза нашего исследования определила целевую направленность формирующего этапа опытно-поисковой работы, связанного с реализацией педагогических условий формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. В ОГ-1 процесс формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, осуществлялся на основе всех трех педагогических условий. В ОГ-2 было внедрено первое и второе педагогическое условие. В ОГ-3 реализовывались второе и третье педагогическое условие. В ОГ-4 в традиционный образовательный процесс не внедрялись дополнительные условия.

Первое педагогическое условие-осуществление просвещения педагогов.

Мы считаем, что, прежде чем организовывать работу по формированию интеллектуальной готовности детей разного пола к школе, необходимо повысить уровень информированности педагогов в этом вопросе, используя различные методы, формы, средства и приемы.

Таблица 13 - Содержание работы по повышению просвещенности педагогов

Компоненты	Содержание
Цель	Повышение информированности педагогов ДОУ по вопросу формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе
Формы	1. Индивидуальная 2. Групповая
Методы	1. Наглядные методы (наблюдение, демонстрации, взаимопросмотры) 2. Практические методы (упражнения, практические занятия) 3. Словесный метод (лекции, беседы)
Средства	Информационные стенды, учебные пособия, видеофильмы

В работе с педагогами решалась задача повышения профессиональной информированности педагогов, поэтому мы знакомили их с новейшими психологическими исследованиями в области общения с детьми и с психологическим обоснованием дидактических принципов обучения. Мы оказывали помощь педагогам в разработке дидактических игр и пособий, давали рекомендации при составлении планов работы с детьми старшего дошкольного возраста. Ежемесячно участвовали в оформлении тематических выставок и информационных стендов.

Просвещение педагогов проходило в рамках педагогических советов, совещаний, обучающих семинаров и практических занятий, по темам, «Возрастные особенности детей шестилетнего возраста», «Игра как основной вид деятельности дошкольника», «Интеллектуальная подготовка детей к обучению в школе», «Критерии готовности к школе», «Гендерные различия дошкольников».

Таблица 14 - Формы просвещения педагогов

Групповые формы	Индивидуальные
- лекция «Семья на пороге школьной жизни ребенка», «Гендерные различия дошкольников», «Игровые предпочтения мальчиков и девочек»; - круглый стол «Особенности формирования интеллектуальной готовности детей разного	- индивидуальное консультирование (по вопросам интеллектуальной готовности к обучению в школе, по вопросам специфики работы с детьми разного пола); - собеседования (по запросу)

пола к обучению в школе»; - смотр-конкурс организации предметно-пространственной среды в ДОУ с учетом половых различий детей; - дебаты «Раздельное воспитание - за и против»; - дискуссия «Приоритетные методы работы с детьми разного пола»	педагогов); - наставничество; - самообразование (в рамках гендерной психологии)
---	---

На базе ДОУ были проведены педагогические дебаты, тема которых «Раздельное воспитание за и против» вызвала интерес, были убедительно аргументированы противоположные точки зрения педагогов на данный вопрос, возникла дискуссия. Была организована и успешно проведена районная конференция «Интеллектуальное развитие детей как приоритетное направление подготовки детей к обучению в школе», в которой приняли участие преподаватели факультета дошкольного образования ЮУрГГПУ, заведующие, педагоги и психологи дошкольных образовательных учреждений.

Нами составлена картотека методического материала, обеспечивающего готовность воспитанников ДОУ к школе. Совместно с педагогом-психологом ДОУ проводилось еженедельное консультирование педагогов по проблемным вопросам, ознакомление с результатами диагностики и коррекционно-развивающей работы. Нами были даны педагогам конкретные рекомендации по развитию каждого ребенка с выделением его сильных и слабых сторон. Педагоги ДОУ участвовали в проведении методических недель, в рамках которых организовывались взаимопросмотры занятий, обсуждение передового педагогического опыта, способствующего улучшению качества подготовки детей к обучению в школе. Мы создавали максимально благоприятных условий для продуктивного с точки зрения полноты и многогранности развития, проживания детьми своего дошкольного детства.

Совместно с педагогами ДОУ мы попытались определить, содержание деятельности, направленной на формирование уровня

интеллектуального и личностного развития мальчиков и девочек на выходе из дошкольного учреждения, соответствующего требованиям, которые будут предъявлены к ним в школе.

Педагоги проявили заинтересованность и активность при организации и проведении мероприятий, способствующих повышению их информированности по вопросу формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

Второе педагогическое условие - использование дифференцированных дидактических упражнений в гомогенных группах.

Формирование гомогенных групп по половому признаку не вызвало никаких затруднений, каждая группа детей была разделена на подгруппы мальчиков и девочек. Ежедневно дети посещали в дошкольном учреждении, которое работало в обычном режиме, все основные занятия: развитие элементарных математических представлений, развитие речи, ознакомление с художественной литературой, рисование, музыкальные и физкультурные занятия и т.д. проходили по плану, совместно для мальчиков и девочек (в гетерогенной группе). Предложенные нами дидактические упражнения использовались во второй половине дня в специально отведенное для игр время, продолжительность варьировалась от 10 до 30 минут, в зависимости от настроения и уровня активности детей (Приложение 2). Мы предлагаем не нарушать ход образовательного процесса в ДООУ, считаем необходимым, чтобы дошкольники разного пола взаимодействовали друг с другом, играли, общались, вместе работали на занятиях, участвовали в различных общественных делах. При этом мы предлагаем проводить дополнительные развивающие мероприятия по формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе в гомогенных группах, т.е. отдельно для девочек и для мальчиков с учетом специфики развития их познавательных процессов. Очевидно, что в гомогенных группах мальчиков и девочек есть дети, которые имеют разный уровень интеллектуальной готовности к обучению в школе,

поэтому внутри групп мы по возможности дифференцировали упражнения по степени сложности, а также проводили дополнительную индивидуальную работу с детьми, у которых возникали трудности при выполнении заданий. Дома с помощью родителей дети вновь проделывали аналогичные игровые упражнения.

Учитывая выделенные особенности в развитии познавательных процессов детей разного пола, мы осуществили подбор игр отдельно для мальчиков и девочек. Дидактические упражнения использовались в группах, дифференцированных по половому признаку, а также индивидуально с детьми, которые показали наиболее низкие результаты по диагностике. В основу отбора содержания дидактических упражнений легли следующие положения:

- учет половых и индивидуальных особенностей;
- занимательность;
- уважение к ребенку, к процессу и результатам его деятельности в сочетании с разумной требовательностью;
- вариативность дидактических упражнений.

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, поэтому формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе осуществляется через игровые дидактические упражнения. Игровая деятельность способствует развитию произвольного внимания и произвольной памяти, большое влияние игра оказывает на развитие речи и мышления. Игровая ситуация требует от каждого ребенка, включенного в нее, определенной способности к коммуникации. Возникающая в процессе игры потребность понимать словесные инструкции своих товарищей стимулирует его развитие речи. В игре ребенок учится использовать обобщенные значения слов; впервые открывает для себя отношения, существующие между людьми; начинает постигать определенные правила поведения, принятые в обществе.

При проведении дидактических упражнений мы соблюдали следующие условия:

- четко, эмоционально и выразительно разъясняли детям задачу и правила игры;

- давали возможность каждому ребенку быть в роли как участника, так и ведущего игры;

- занимали в игре позицию равноправного партнера, сопереживали играющим, живо и эмоционально реагировали на ход игры, поддерживали интерес к действиям каждого ребенка;

- варьировали задания и правила игры, развивая способность произвольно перестраивать свое поведение в соответствии с изменением игрового содержания;

- осуществляли индивидуально-дифференцированный подход к детям через вариативность игровых заданий и правил.

Замечания носили конструктивный характер и были направлены на педагогическую поддержку детей. Педагог, помогая детям понять каждое задание, при необходимости давал подробные объяснения или повторял инструкцию несколько раз. В ходе работы мы учили детей задавать вопросы, направленные на выяснение сути задания и формулирование собственных затруднений.

В ходе работы дети самостоятельно выбирали индивидуальный оптимальный темп деятельности. Главная цель, которую мы ставили детям, заключалась в качественном выполнении задания. Корректировка хода выполнения задания осуществлялась синхронно с работой детей, чтобы предотвратить непровольное запоминание ошибки.

Оценивая работу детей, хвалили их за то, что сделано правильно, обращали внимание на ошибки и объясняли пути их исправления. Если необходимо, предлагали повторное задание. В ходе каждого дидактического упражнения находили повод (даже в сложных условиях) для того, чтобы похвалить ребенка. Старались не акцентировать внимание

ребенка на неудаче: он должен быть уверен, что трудности и проблемы преодолимы и успех возможен.

По результатам диагностики и анализа литературы нами были выделены слабые стороны в развитии познавательных процессов детей разного пола. Мы определили, что для эффективного формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе необходимо развивать:

- мальчикам – словесно-логическое мышление, объем, устойчивость и концентрацию внимания, слухоречевую и кратковременную память, обогащать словарный запас;

- девочкам – наглядно-образное мышление, направленность и распределение внимания, пространственные способности, зрительную и механическую память.

Дидактические упражнения подбирались с учетом слабых сторон в развитии познавательных процессов мальчиков и девочек. Первым прописан блок игр для мальчиков, и каждый день применялись игры на развитие различных сторон мышления, речи, внимания, слуховой памяти. Второй блок игр - для девочек, в нём представлены игры на развитие мышления, зрительной памяти, распределение внимания (приложение 1).

Считаем необходимым описать те особенности детей разного пола, которые мы наблюдали при работе в гомогенных группах. В группе девочек всегда была более доброжелательная обстановка, оказывалась помощь и поддержка, тем, кто в ней нуждался, они легко устанавливали контакты друг с другом и с педагогом. В группе мальчиков чаще царила атмосфера здоровой конкуренции, каждый хотел выделиться, быть лучшим, привлечь на себя внимание, в связи с чем было много разнообразных эмоций и повышенный шумовой фон. Девочки предпочитали уже знакомые игры, тщательно исполняли все требования, соблюдали игровые правила, в то время как мальчики с большим энтузиазмом принимали новые игры, выдвигали новые идеи, искали нестандартное решение задач, задают вопросы для получения конкретного

ответа. Девочки были более внимательными, исполнительными, дольше сохраняли работоспособность. Мальчики, в свою очередь, быстрее утомлялись, их внимание менее устойчиво, более рассеяно, они с трудом длительное время концентрировались на одном объекте. Большую чувствительность к критике и оцениванию, а также обидчивость и эмоциональность продемонстрировали девочки. В игровой деятельности мальчики более подвижны, эмоции их кратковременны, но яркие, чаще проявляли агрессивность как в физической, так и вербальной форме. Девочки больше ориентировались на партнера по игре, а мальчики на ход игры. У мальчиков речь проще, конкретней, говорят по существу, в то время как речь девочек эмоциональна, выразительна, наполнена деталями и уточнениями.

В процессе работы в гомогенных группах дети постепенно набирали оптимальный уровень работоспособности, чувствовали себя более уверенно, чем в гетерогенной группе, проявляли большую инициативу, креативность, стремились проявить себя и свои способности. Дети с желанием и интересом шли на занятия в гомогенных группах, педагоги отмечали позитивный эмоциональный настрой на занятиях и после них, а также наблюдались элементы рефлексии. Педагоги утверждают, что неуверенные, тревожные, слабые дети после занятий в гомогенных группах стали проявлять большую активность на занятиях в гетерогенных группах, демонстрировать лучшие результаты. Родители также заметили тенденцию позитивных изменений в познавательной и эмоциональной сфере своих детей.

Третье педагогическое условие организация взаимодействия ДООУ и семьи.

Проектирование форм деятельности ДООУ и родителей начиналось с определения цели: совершенствование системы взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения как способ повышения



самообразования и саморазвития родителей в вопросах формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

Работа педагогического коллектива с родителями включала:

- изучение интересов, мнений, запросов родителей при подготовке ребенка к обучению в школе;
- расширение средств, методов работы с родителями;
- изменение позиции родителей по отношению к деятельности дошкольного учреждения;
- привлечение родителей к активному участию в организации и планировании деятельности и взаимодействия в ДОУ;
- обеспечение условий для самообразования родителей в вопросах формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. В сложной и многоплановой работе по взаимодействию ДОУ и семьи в вопросах подготовки детей к обучению в школе принимали участие воспитатели, психолог, координатор по работе с семьей, старший воспитатель, в качестве кураторов этой деятельности выступала администрация ДОУ.

Таблица 15 - Формы взаимодействия ДОУ с семьей

Направления работы	Формы
Консультативно-рекомендательная работа	<ul style="list-style-type: none"> <li>- индивидуальные консультации;</li> <li>- индивидуальные беседы;</li> <li>- разработка памяток по эффективному формированию готовности к школе;</li> <li>- посещение родителями открытых занятий в ДОУ;</li> <li>- выпуск информационной стенгазеты, иллюстрированных информационных проспектов, буклетов;</li> <li>- страничка психолога на сайте ДОО;</li> <li>- онлайн-консультации родителей.</li> </ul>
Лекционно-просветительская работа	<ul style="list-style-type: none"> <li>- собрание: «Готов ли Ваш ребенок к школе»;</li> <li>- лекции: «Мальчики и девочки – два разных мира»;</li> <li>- круглый стол «Особенности интеллектуальной деятельности детей разного пола»;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- педагогическая гостиная: «Одинаково ли воспитывать сыновей и дочерей»;</li> <li>- тематическая конференция «Психофизиологическая готовность к обучению в школе детей разного пола»;</li> <li>- мини-ярмарка учебных пособий, дидактических игр;</li> <li>- лекции-диалог «Развивающие игры и игрушки для мальчиков и девочек»;</li> <li>- демонстрация тематических видеофильмов</li> </ul>
Практические занятия для родителей	<ul style="list-style-type: none"> <li>- семинар «Индивидуальные и половые особенности развития дошкольников»;</li> <li>- смотр-конкурс игрового оборудования для интеллектуального развития мальчиков и девочек</li> </ul>
Совместная работа родителей и детей	<ul style="list-style-type: none"> <li>- викторина;</li> <li>- КВН;</li> <li>- интеллектуальная игра «Умники и умницы»;</li> <li>- поле чудес</li> </ul>

Для создания оптимального субъект-субъектного взаимодействия педагогов и родителей необходимо, чтобы обе стороны осознавали значимость целенаправленного воздействия на ребенка и доверяли друг другу. Важно, чтобы родители были уверены в профессионализме педагога, в хорошем отношении воспитателя к ребенку, ценили личностные качества воспитателя.

Благодаря стараниям педагогов, у родителей увеличивается объем информации по проблеме формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, механизм подготовки ребенка к обучению в школе становится более понятным.

Родители осуществляли посильные для них формы коррекционной работы с детьми, проводили дидактические игры и упражнения, помогали детям выполнять задания психолога и воспитателя. Параллельно с этой работой для родителей проводились психологические тренинги, в процессе которых у них вырабатывается новое отношение к детям-школьникам и формировались качества, необходимые для реализации гармоничных семейных отношений: толерантность, рефлексия, эмпатия и т.д.

Таким образом, через лекции и беседы родители получили информацию о развитии детей, осознали проблемы, связанные с подготовкой к обучению в школе и, как следствие этого, у родителей складывается готовность к сотрудничеству, мотивация к самообразованию.

Одной из эффективных форм взаимодействия при подготовке к обучению в школе, является консультирование родителей. Важно также, чтобы мамы и папы убедились в том, что в лице сотрудников ДООУ они всегда могут найти поддержку. Проведение консультации требует подготовки, последующего контроля за тем, как родители используют полученные знания и рекомендации.

Активизации самообразования родителей способствовало создание мини - библиотеки и ее своевременное обновление по интересующим родителей темам, участие в диагностике уровня подготовки детей к обучению в школе, разработке правил и рекомендаций для каждого ребенка при подготовке его к обучению в школе.

На индивидуальных консультациях мы знакомили родителей с коррекционно-развивающими программами, давали практические советы с показом в присутствии их ребенка, как заниматься дома, выполняя еженедельные домашние задания педагога. На семинарах – практикумах мы обучали родителей специальным упражнениям, направленным на развитие мелкой моторики руки, что в дальнейшем может способствовать успешному усвоению навыков письма.

Наибольшее предпочтение из всех форм работы родители отдавали деловым играм, наблюдениям за деятельностью педагогов и детей на занятиях в качестве “гостя группы”.

Отдавая предпочтение индивидуальным формам работы с семьей, мы безусловно не отвергаем и коллективные формы, дающие эффект привлечения родителей к образовательному процессу, посредством проведения:

- традиционных собраний “Готов ли ваш ребенок к школе?”;

- семинара “Возрастные особенности развития дошкольников”;
- лектория “Школа профессионального родителя”; «Мальчики и девочки – два разных мира»;
- круглого стола “Кризисные периоды дошкольного детства”;
- тренинги “Эффективное общение с детьми”.

Учитывая занятость родителей и ограниченность времени педагогов, значительная роль отводилась информационному блоку. Способы размещения информации различны:

- стенгазета, меняющаяся раз в неделю;
- красочно иллюстрированный проспект;
- специальные экспозиции;
- тематические видеофильмы.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что мы создали у родителей понимание необходимости не только на формирование знаний, умений, навыков детей, но и на формирование потребности в общении с окружающими людьми и умения вступать в общение со взрослыми и сверстниками, что составляет необходимое условие для успешного развития ребенка и его готовность к обучению в школе.

В процессе деятельности педагогов сложился определенный стереотип сотрудничества с семьей. Он представляет собой такой алгоритм:

- знакомство родителей с содержанием работы дошкольного учреждения;
- составление индивидуальных коррекционно-развивающих занятий для работы с ребенком;
- практическое обучение родителей современным технологиям подготовки детей к школе.

Только единство общественного и семейного воспитания обеспечивает всестороннее гармоничное развитие ребенка и полноценную подготовку его к школьному обучению.

Отбор содержания деятельности осуществлялся на основе выявленных затруднений родителей в вопросах подготовки детей к обучению в школе. Преимущественно мы использовали следующие формы методической работы: лекция, лекция-беседа, дискуссия, семинар-практикум, деловая игра, консультирование. Судить об эффективности функционирования системы по подготовке педагогов дошкольного образовательного учреждения к взаимодействию с семьёй позволит оценка результатов опытно-поисковой работы.

Подводя итог изложенному в параграфе, мы можем сделать следующие выводы:

1. С целью подтверждения и уточнения выдвинутой гипотезы, нами был проведён формирующий этап опытно-поисковой работы в соответствии с педагогическими условиями формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

2. Многоаспектность и сложность поставленных в исследовании задач, их теоретическое обоснование позволили организовать и провести работу по формированию интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

3. При реализации предложенных педагогических условий, нами использовались различные формы работы: для повышения уровня информированности педагогов и родителей - лекции, семинары, круглые столы, дебаты, дискуссии, консультации и другие, в работе с детьми мы использовали дидактические игровые упражнения.

Данные педагогические условия реализовывались под нашим руководством в работе ДОУ при помощи педагогов, психолога, координатора по работе с семьёй. Реализация предложенных условий способствовала повышению уровня интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. Описанию и интерпретации результатов опытно-поисковой работы посвящен следующий параграф нашего исследования.

### 2.3 Анализ и истолкование результатов работы

Формирующий этап опытно-поисковой работы по формированию интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе проходил в естественных условиях образовательного процесса ДОУ. Разработка и реализация педагогических условий формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе оказала значительное влияние на результаты опытно-поисковой работы. Развитие познавательных процессов детей осуществлялось через игровые дидактические упражнения с учетом особенностей развития познавательных процессов у мальчиков и девочек. Было уделено внимание просвещению родителей в вопросе подготовки детей к обучению в школе в условиях семьи. Проведена работа по повышению уровня информированности педагогов по проблеме формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. В процессе взаимодействия с каждой категорией участников образовательного процесса были использованы различные методы, средства и формы работы.

Придерживаясь логики нашего исследования, мы провели повторное анкетирование педагогов. В таблицах (Таблица. 16, 17) и (рис. 5, 6) представлены результаты анкетирования на констатирующем и контрольном этапе работы.

Таблица 16 - Результаты анкетирования педагогов (констатирующий этап)

№ вопроса	Да, (%)	Нет, (%)	Не знаю, (%)
1	12,5	75	12,5
2	75	6,25	18,75
3	25	31,25	43,5
4	50	12,5	37,5
5	12,5	56,25	31,25
6	75	18,75	6,25

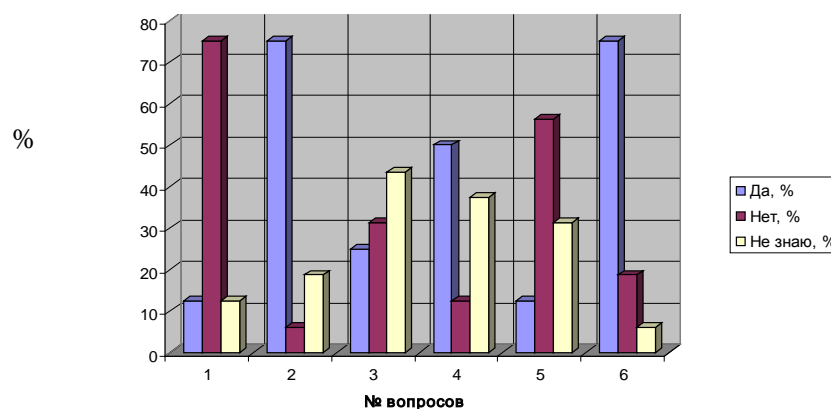


Рисунок 5 - Результаты анкетирования педагогов ДОУ (констатирующий этап).

Таблица 17 - Результаты анкетирования педагогов (контрольный этап)

№ вопроса	Да, %	Нет, %	Не знаю, %
1	100	-	-
2	100	-	-
3	75	6,25	18,75
4	12,5	81,25	6,25
5	93,75	6,25	-
6	25	75	-

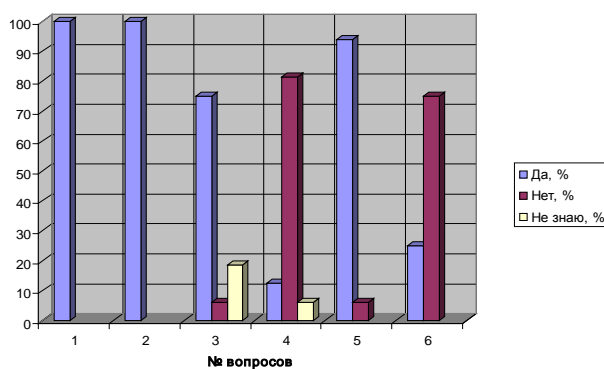


Рисунок. 6 - Результаты анкетирования педагогов ДОУ (контрольный этап).

После проведенной работы по повышению информированности педагогов по вопросам формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, очевидно, что результаты улучшились: все педагоги могут определить, что означает «половая дифференциация», 100% убеждены, что психологические различия

между мальчиками и девочками существуют, 75% готовы перечислить особенности развития интеллектуальной сферы мальчиков и девочек, 6,25% не могут перечислить эти особенности, 18,75% затрудняются определить, какие это особенности. Большинство педагогов 75% не согласны с тем, что детей разного пола нужно одинаково готовить к обучению в школе, 12,5% согласны с этим, 6,25% еще не определились с ответом на этот вопрос. В настоящее время 93,75% педагогов, участвовавших в работе, дифференцируют методы и средства работы с детьми разного пола, и лишь 6,25% этого не делают. На данный момент времени 25% педагогов считают, что нуждаются в дополнительной информации по подготовке детей разного пола к обучению в школе, 75% считают, что уже владеют данной информацией.

На основании результатов анкетирования можно утверждать, что информированность педагогов по вопросам формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе существенно возросла, благодаря проведенным нами мероприятиям.

Аналогичным способом мы провели повторное анкетирование родителей с целью выявления их просвещенности по вопросу формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. Тенденция повышения уровня просвещенности родителей очевидна и представлена в таблице (табл. 22) и на рисунке (рис.б).

Таблица 18 - Результаты анкетирования родители (констатирующий этап)

<b>№ вопроса</b>	<b>Да, (%)</b>	<b>Нет, (%)</b>	<b>Не знаю, (%)</b>
1	45	17,5	37,5
2	72,5	27,5	-
3	45	22,5	32,5
4	60	17,5	22,5
5	78,75	4,2	17,5



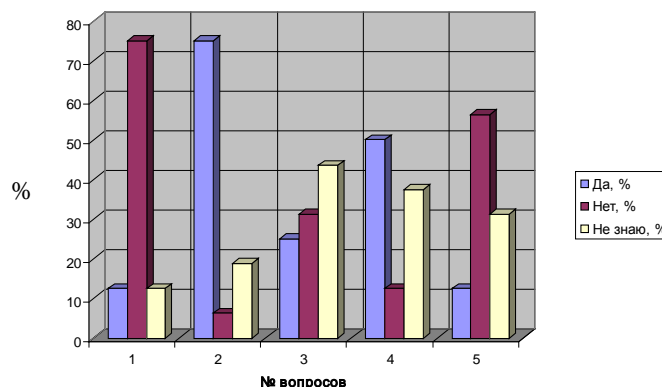


Рисунок 7 - Результаты анкетирования родителей (констатирующий этап)

Таблица 19 - Результаты анкетирования родителей (контрольный этап)

№ вопроса	Да, %	Нет, %	Не знаю, %
1	97,5	2,5	-
2	92,5	7,5	-
3	22,5	87,5	-
4	10	72,5	17,5
5	10	62,5	27,5

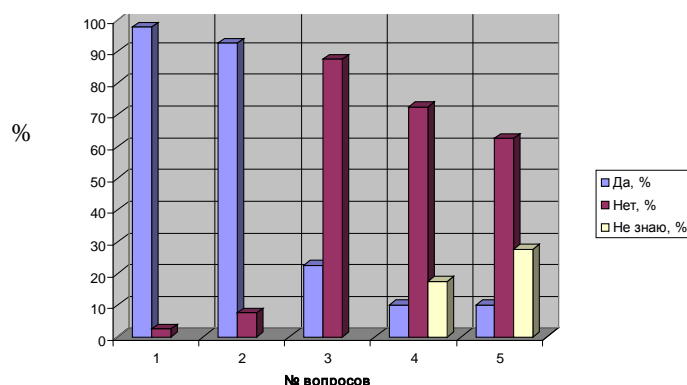


Рисунок 8 - Результаты анкетирования родителей (контрольный этап)

Практически все родители (97,5%) могут определить, что означает понятие «готовность к обучению», затрудняются 2,5% родителей. Подготовкой ребенка к обучению в школе в домашних условиях занимаются 92,5 % родителей, не занимаются 7,5% родителей. После проведенной работы лишь 22,5% родителей убеждены, что мальчиков и девочек нужно готовить к школе одинаково, 85,5% родителей придерживаются противоположной точки зрения. В настоящее время 10%

родителей считают, что им не хватает знаний в вопросе подготовки ребенка к обучению в школе, 72,5% считают, что полученных знаний достаточно для подготовки собственного ребенка к школе, 17,5% затрудняются ответить, хватит ли у них этих знаний. На данный момент 10% опрошенных нуждаются в дополнительной информации по вопросу формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, 62,5% считают, что не нуждаются в такого рода информации, так уже владеют ей в достаточной мере, 27,5% родителей не определились, нужна ли им дополнительная информация. Основываясь на полученных данных, можно утверждать, что проведенная нами работа по просвещению родителей по вопросу формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе дала позитивные результаты за счет использования разнообразных форм просвещения.

Основной акцент в нашем исследовании ставился на работу с детьми разного пола. Для определения эффективности реализации педагогических условий формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе нами были проведены промежуточный и контрольный срезы для установления уровня сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

Таблица 20 - Сравнительные данные уровней познавательной активности детей

Срезы	Группа	Количество детей	Распределение детей по уровням (%)		
			Низкий	Средний	Высокий
Нулевой	ОГ-1	9 мальчиков	45	45	10
		11 девочек	28	56	18
	ОГ-2	10 мальчиков	50	40	10
		11 девочек	18	64	18
	ОГ-3	13 мальчиков	31	46	23
		8 девочек	63	25	12
	ОГ-4	9 мальчиков	33	55	12
		11 девочек	36	55	9
Промежуточный	ОГ-1	9 мальчиков	18	45	33
		11 девочек	9	65	23
	ОГ-2	10 мальчиков	40	40	20
		11 девочек	9	73	18

	ОГ-3	13 мальчиков	23	54	23
		8 девочек	25	51	24
	ОГ-4	9 мальчиков	23	65	12
		11 девочек	27	55	18
Контрольный	ОГ-1	9 мальчиков	0	40	60
		11 девочек	0	35	65
	ОГ-2	10 мальчиков	10	50	40
		11 девочек	0	64	36
	ОГ-3	13 мальчиков	7	62	31
		8 девочек	12	51	37
	ОГ-4	9 мальчиков	23	54	23
		11 девочек	18	55	27

Таблица 21 - Сравнительные данные уровней знаний детей об окружающем мире

Срезы	Группа	Количество детей	Распределение детей по уровням (%)		
			Низкий	Средний	Высокий
Нулевой	ОГ-1	9 мальчиков	33	68	0
		11 девочек	19	55	28
	ОГ-2	10 мальчиков	40	40	20
		11 девочек	19	62	19
	ОГ-3	13 мальчиков	31	54	15
		8 девочек	25	38	38
	ОГ-4	9 мальчиков	45	45	11
		11 девочек	18	46	36
Промежуточный	ОГ-1	9 мальчиков	11	45	44
		11 девочек	9	55	36
	ОГ-2	10 мальчиков	20	50	30
		11 девочек	9	62	29
	ОГ-3	13 мальчиков	23	62	15
		8 девочек	12	50	38
	ОГ-4	9 мальчиков	33	56	11
		11 девочек	9	54	36
Контрольный	ОГ-1	9 мальчиков	0	32	68
		11 девочек	0	26	74
	ОГ-2	10 мальчиков	10	40	50
		11 девочек	0	55	45
	ОГ-3	13 мальчиков	8	46	46
		8 девочек	0	50	50
	ОГ-4	9 мальчиков	22	56	33
		11 девочек	9	45	45

Таблица 22 - Сравнительные данные уровней сформированности предпосылок учебной деятельности

Срезы	Группа	Количество детей	Распределение детей по уровням (%)		
			Низкий	Средний	Высокий
Нулевой	ОГ-1	9 мальчиков	22	68	10
		11 девочек	19	63	19
	ОГ-2	10 мальчиков	30	70	0
		11 девочек	18	55	27

	ОГ-3	13 мальчиков	46	54	8
		8 девочек	25	50	25
	ОГ-4	9 мальчиков	33	56	11
		11 девочек	27	55	18
Промежуточный	ОГ-1	9 мальчиков	11	56	33
		11 девочек	9	54	36
	ОГ-2	10 мальчиков	20	60	20
		11 девочек	9	64	27
	ОГ-3	13 мальчиков	23	58	19
		8 девочек	12	50	37
	ОГ-4	9 мальчиков	22	56	22
		11 девочек	27	55	18
Контрольный	ОГ-1	9 мальчиков	0	44	56
		11 девочек	0	37	63
	ОГ-2	10 мальчиков	10	50	40
		11 девочек	0	55	45
	ОГ-3	13 мальчиков	11	51	38
		8 девочек	0	50	50
	ОГ-4	9 мальчиков	22	42	36
		11 девочек	9	55	36

Таблица 23 - Сравнительные данные уровней овладения мыслительными операциями

Срезы	Группа	Количество детей	Распределение детей по уровням (%)		
			Низкий	Средний	Высокий
Нулевой	ОГ-1	9 мальчиков	34	44	22
		11 девочек	9	64	27
	ОГ-2	10 мальчиков	40	40	20
		11 девочек	18	55	27
	ОГ-3	13 мальчиков	38	54	8
		8 девочек	25	63	12
	ОГ-4	9 мальчиков	33	55	12
		11 девочек	18	72	9
Промежуточный	ОГ-1	9 мальчиков	22	46	34
		11 девочек	9	53	36
	ОГ-2	10 мальчиков	20	50	30
		11 девочек	9	64	27
	ОГ-3	13 мальчиков	26	44	30
		8 девочек	12	54	24
	ОГ-4	9 мальчиков	22	55	22
		11 девочек	18	72	18
Контрольный	ОГ-1	9 мальчиков	0	45	55
		11 девочек	0	36	64
	ОГ-2	10 мальчиков	10	40	50
		11 девочек	0	55	45
	ОГ-3	13 мальчиков	8	54	38
		8 девочек	0	52	48
	ОГ-4	9 мальчиков	11	55	33
		11 девочек	9	55	36

Таблица 24 - Сравнительные данные уровней развития речи

Срезы	Группа	Количество детей	Распределение детей по уровням (%)		
			Низкий	Средний	Высокий
Нулевой	ОГ-1	9 мальчиков	78	22	0
		11 девочек	36	55	9
	ОГ-2	10 мальчиков	80	20	0
		11 девочек	36	63	0
	ОГ-3	13 мальчиков	54	46	0
		8 девочек	50	38	12
	ОГ-4	9 мальчиков	78	22	0
		11 девочек	36	55	9
Промежуточный	ОГ-1	9 мальчиков	56	33	11
		11 девочек	27	55	18
	ОГ-2	10 мальчиков	60	30	10
		11 девочек	20	71	9
	ОГ-3	13 мальчиков	39	46	15
		8 девочек	38	50	12
	ОГ-4	9 мальчиков	56	44	0
		11 девочек	36	55	9
Контрольный	ОГ-1	9 мальчиков	11	56	33
		11 девочек	0	64	36
	ОГ-2	10 мальчиков	20	60	20
		11 девочек	9	71	20
	ОГ-3	13 мальчиков	15	62	23
		8 девочек	12	64	24
	ОГ-4	9 мальчиков	33	56	11
		11 девочек	18	64	18

Результаты промежуточного среза свидетельствуют о том, что в опытных группах наблюдается положительная динамика уровня сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, однако в ОГ-1, где внедрялись все педагогические условия, увеличилось количество детей, имеющих высокий уровень интеллектуальной готовности по всем показателям. При этом более существенные изменения произошли в формировании знаний об окружающем мире: дети демонстрировали глубокие познания в области социальной действительности.

Мы считаем, что данные изменения произошли за счет систематизации и углубления знаний детей в различных областях. Таким образом, по совокупности положительной динамики по всем критериям наблюдается повышение уровня сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. В ОГ-4 произошли

незначительные изменения. Мы считаем, что данное обстоятельство является результатом естественного формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе без внедрения дополнительных условий.

Таблица 25 - Оценка уровня сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе (контрольный срез)

Группы	Количество детей	Распределение детей по уровням		
		Низкий (%)	Средний (%)	Высокий (%)
ОГ-1	9 мальчиков	2	43	55
	11 девочек	0	40	60
ОГ-2	10 мальчиков	12	48	40
	11 девочек	2	60	38
ОГ-3	13 мальчиков	10	52	38
	8 девочек	2	53	45
ОГ-4	9 мальчиков	22	41	37
	11 девочек	13	55	32

При завершении опытно-поисковой работы был проведен контрольный срез уровня сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, результаты которого представлены в таблице (Таблица 25) и на рисунках (Рисунок 9, 10). Результаты контрольного среза подтвердили наличие положительной динамики сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе во всех опытных группах, но в большей степени она проявилась в ОГ-1. Позитивные изменения в данной группе имеют место по всем показателям интеллектуальной готовности, что полностью согласуется с основными положениями нашего исследования и подтверждает правильность выбранного направления организации работы по формированию интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе при внедрении в образовательный процесс комплекса выделенных нами условий.

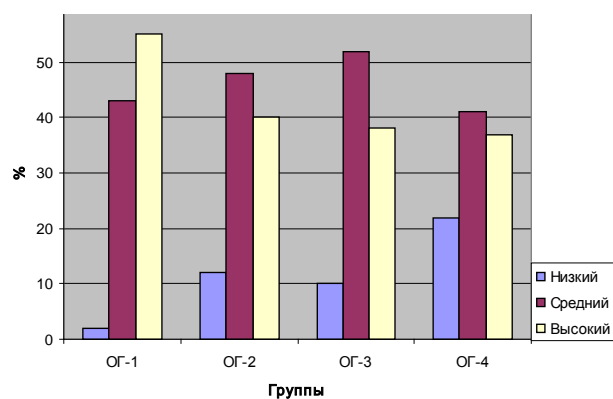


Рисунок 9 - Результаты контрольного среза уровня сформированности интеллектуальной готовности мальчиков к обучению в школе

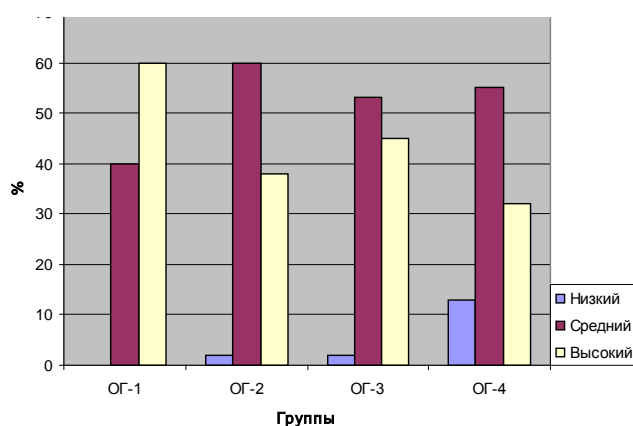


Рисунок 10 - Результаты контрольного среза уровня сформированности интеллектуальной готовности девочек к обучению в школе

Сравнительный анализ данных нулевого, промежуточного и контрольного срезов позволяют сделать вывод о том, что в результате проведенной опытно-поисковой работы по формированию интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе количество мальчиков, имеющих низкий уровень готовности к обучению в школе, снизилось в ОГ-1 на 40%, в ОГ-2 на 28%, в ОГ-3 на 30%, в ОГ-4 на 22 %; у девочек низкий уровень в ОГ-1 снизился на 22%, в ОГ-2 на 19%, в ОГ-3 на 35%, в ОГ-4 на 14%. Количество мальчиков, находящихся на среднем уровне сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе, сократилось на 6%, в ОГ-2, на 6% а в ОГ-1 и в ОГ-3 увеличилось на 1%, в ОГ-4, сократилось на 4%, за счет увеличения высокого уровня. У девочек средний уровень в ОГ-1 сократился на 18%, в

ОГ-4 - на 2%, за счет увеличения высокого уровня, в то время как в ОГ-2 средний уровень возрос на 1%, в ОГ-3 - на 10%. Однако рассмотрение полученных данных показывает, что контингент детей, имеющих средний уровень, с одной стороны, пополнился за счет перехода в данный разряд детей, ранее находившихся на низком уровне, вместе с тем часть из них поднялась на высокий уровень сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе.

Наибольшее количество как мальчиков, так и девочек с высоким уровнем интеллектуальной готовности по всем показателям отмечается в ОГ-1 (произошло увеличение на 46% у мальчиков и на 40% у девочек), в О-2 и в ОГ-3 количество детей с высоким уровнем интеллектуальной готовности к обучению в школе в среднем повысилось на 20% как у мальчиков, так и у девочек. Мы полагаем, что повышение уровня интеллектуальной готовности детей к обучению в школе произошло благодаря активной работе в этом направлении, внедрению педагогических условий, использованию различных форм, методов и средств в работе с детьми, педагогами и родителями.

В четвертой опытной группе (ОГ-4), где целенаправленная работа по формированию интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе не проводилась и образовательный процесс осуществлялся на основе традиционного подхода, данный показатель существенно не изменился.

Таким образом, можно констатировать, что реализация педагогических условий формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, дала положительный результат. Очевидно, что существенно возросли показатели готовности мальчиков, что вывело их на один уровень готовности к обучению с девочками, повысился в целом уровень готовности детей к обучению в школе. Родители получили много важной информации по вопросу подготовки детей к обучению в школе.



На основании исследований можно утверждать, что разработанные и внедренные нами педагогические условия выровняли стартовые возможности мальчиков и девочек для последующего обучения, повысили уровень готовности детей к обучению в школе.

Для подтверждения эффективности проведенного формирующего эксперимента мы посчитали целесообразным применить  $\chi^2$  - критерий Пирсона, позволяющий установить в нашем исследовании значимые различия в уровне интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в школе на констатирующем и контрольном этапах работы.

Для этого нами была использована формула:

$$\chi^2 = \sum \frac{(X_1 - X_2)^2}{X_2},$$

где  $X_1$  – показатель до формирующего этапа;

$X_2$  - показатель после формирующего этапа.

В результате выполненных расчетов нами были получены следующие результаты:

Таблица 26 - Статистические характеристики эксперимента

Группы	Мальчики	Девочки	$\chi^2_{кр}$
ОГ-1	839	34,7	13,82
ОГ-2	77,85	189	
ОГ-3	112	628	
ОГ-4	40,7	23,07	

Анализируя полученные значения на основании того, что  $\chi^2_{н} > \chi^2_{кр}$ , мы приходим к выводу: различия в уровнях интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе являются значимыми, что свидетельствует о высокой степени эффективности реализованных педагогических условий на формирующем этапе эксперимента.

Опираясь на результаты исследования, мы сформулировали следующие выводы:

1. С целью подтверждения гипотезы исследования были проведены промежуточный и контрольный срезы, направленные на определение динамики уровня сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, а также на выявление эффективности предложенных педагогических условий.

2. Сравнительный анализ нулевого, промежуточного и контрольного срезов показал, что в опытной группе, где реализовались все три педагогические условия, как мальчики, так и девочки в основном достигли желаемого уровня интеллектуальной готовности к обучению в школе по сравнению с детьми из других групп.

3. Объективность и достоверность полученных результатов доказана с помощью методов математической статистики, что в целом подтверждает правильность выдвинутой гипотезы исследования.

### **Выводы по второй главе**

1. Опытно-поисковая работа, направленная на проверку выдвинутой в исследовании гипотезы, осуществлялась на базе дошкольных образовательных учреждений города Челябинска. Опытно-поисковая работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. Целью констатирующего этапа работы явилось выявление исходного уровня сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. Результаты констатирующего этапа позволяют говорить о недостаточном уровне интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

2. С целью подтверждения и уточнения выдвинутой гипотезы нами был проведён формирующий этап опытно-поисковой работы в соответствии с педагогическими условиями формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе.

3. С целью подтверждения гипотезы исследования были проведены промежуточный и контрольный срезы, направленные на определение динамики уровня сформированности интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, а также на выявление эффективности предложенных педагогических условий. Сравнительный анализ нулевого, промежуточного и контрольного срезов показал, что в опытной группе, где реализовались все три педагогические условия, как мальчики, так и девочки в большинстве своем достигли желаемого уровня интеллектуальной готовности к обучению в школе по сравнению с детьми других групп. Объективность и достоверность полученных результатов доказана с помощью методов математической статистики, что в целом подтверждает правильность выдвинутой гипотезы исследования.

## Заключение

Исследовательская работа выполнялась в общем контексте основных приоритетов государственной политики в области образования, ведущих направлений модернизации российского образования. Исследование проблемы показало, что оно отвечает возросшей потребности государства и общества в необходимости дошкольной подготовки. Проблема формирования готовности детей к обучению в школе в последние годы вошла в число наиболее актуальных проблем образования.

Проблему готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе рассматривали многие ученые: Т.В. Тарунтаева, Л.Е. Журова, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Я. Йирасек, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Д.П. Озубел и другие. Особое внимание уделялось интеллектуальной готовности к обучению в школе, так как именно в развитии интеллектуальных способностей мы видим основу успешности обучения.

В исследовании мы придерживаемся понимания интеллектуальной готовности к школьному обучению как одного из компонентов готовности, предполагающего определенный уровень развития познавательных процессов. В процессе формирования интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в школе учитываются возрастные и индивидуальные особенности, но до последнего времени не рассматривался вопрос о половых различиях в уровне готовности детей. Мы определили специфику развития познавательных процессов мальчиков и девочек, выявили особенности формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. При выборе концептуального основания нашего исследования мы основывались на таких подходах, как личностно-деятельностный подход, который представлен в исследованиях К.А. Абдульхановой-Славской, М.Я. Басова, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман, дифференцированный подход в

области образования, которым занимались Г. Краус, И.З.Унт, И.М. Чередов, И.С. Якиманская, индивидуальный подход, которому посвящены исследования Н.В. Литвиной, П.Г. Марковой. Я.И. Ковальчук, Л.П. Князевой, Г.Е. Дикопольской. Их совместное использование позволяет глубоко и разносторонне изучить предмет нашего исследования и выявить педагогические условия, обеспечивающие повышение уровня интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе. Опираясь на концептуальную идею, цель и предмет исследования, а также ориентируясь на основные положения деятельностного и индивидуально-дифференцированного подхода, на особенности образовательного процесса в ДООУ мы выявили теоретически обосновали педагогические условия, обеспечивающие повышение уровня интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе:

- 1) осуществление просвещения педагогов;
- 2) использование дифференцированных дидактических упражнений в гомогенных группах;
- 3) организация взаимодействия ДООУ и семьи.

На констатирующем этапе опытно-поисковой работы нами были определены критерии и уровни сформированности интеллектуальной готовности детей к обучению в школе. Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы свидетельствуют о преобладании низкого и среднего уровней интеллектуальной готовности к обучению в школе как мальчиков, так и девочек, хотя по большинству критериев результаты девочек незначительно выше, чем мальчиков. Следовательно, деятельность по формированию интеллектуальной готовности детей к обучению в школе организована не на должном уровне: не учитываются особенности формирования интеллектуальной готовности детей разного пола.

Опытная проверка выдвинутых педагогических условий осуществлялась в ходе формирующего этапа опытно-поисковой работы. Положительные изменения в уровне готовности детей к обучению в школе были зафиксированы во всех опытных группах, но наиболее

значительными они были в группах, где проверялись все три педагогические условия.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что цель и задачи, поставленные в исследовании, решены. Результаты, полученные в ходе опытно-поисковой работы, подтверждают правильность выдвинутой нами гипотезы. Эффективность процесса формирования интеллектуальной готовности детей к обучению в школе достигается за счет учета интеллектуальных особенностей детей разного пола и реализации сформированных нами педагогических условий.

Дальнейшее изучение проблемы может быть продолжено по следующим направлениям: поиск, разработка и внедрение новых педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования интеллектуальной готовности детей разного пола к обучению в школе, отработка преемственности данной проблемы в начальном звене школы.

## Список использованных источников

1. Аверин, В.А. Психическое развитие ребенка дошкольного возраста: - конспект лекций / В.А. Аверин. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2000. – 170с.
2. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 256 с.
3. Айзман, Р. Готов ли ваш ребенок к школе? Диагностика в экспериментах, заданиях, рисунках и таблицах / Р. Айзман, Г. Жарова, Г. Вартапетова, Е. Петрова. – М.: НЦ ЭНАС, 2016. – 208 с.
4. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 1997. - 400 с.
5. Амонашвили, Ш.А. В школу с шести лет / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
6. Анастаси, А. Дифференциальная психология / А. Анастаси. – М.: Апрель-пресс; Эксмо-пресс, 2001. – 280 с.
7. Андреев, Г.И. В помощь написания диссертации и рефератов: основы научной работы и оформления результатов научной деятельности: учеб. пособие / Г.И. Андреев, С.А. Смирнов, В.А. Тихомиров. – М.: Финансы и статистика, 2004. – 272 с.
8. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
9. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.И. Костромина. – М.: Эксмо-пресс, 2000. – 120 с.
10. Бабаева, Т.И. У школьного порога / Т.И. Бабаева. – М.: Просвещение, 1993. – 258 с.

11. Бабаева, Т.И. Совершенствование подготовки детей к школе в ДОУ / Т.И. Бабаева. – СПб., 1990. – 60 с.
12. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
13. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
14. Баландина, Л.А. Диагностика в детском саду. Содержание и организация диагностической работы в дошкольном образовательном учреждении / Л.А. Баландина, В.Г. Гаврилова, И.А. Горбачева. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 288 с.
15. Барташникова, И.А. Учись, играя: тренировка интеллекта: игры и тесты для детей 5 – 7 лет / И.А. Барташникова, А.А. Барташников. – Харьков: Фолио, 2017. – 412 с.
16. Басов М.Я. Избранные психологические произведения / под. ред. В.Н. Мясищева, В.С. Мерлина. – М.: педагогика, 1975. – 432 с.
17. Безруких, М.М. Как подготовить ребенка к школе / М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Н.К. Князева. – М.: Академия, 1994. – 155 с.
18. Безруких, М.М. Готов ли ребенок к школе? / М.М. Безруких. – М.: Вентана-Граф, 2014. – 63 с.
19. Безруких, М.М. Ступеньки к школе: кн. для педагогов и родителей. – 2-е изд., стер. / М.М. Безруких. – М.: Дрофа, 2001. – 256 с.
20. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы, и методы / К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 96 с.
21. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.; М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 160 с.
22. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 695 с.
23. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психол. исслед. / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.



24. Болотина, Л.Р. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Л.Р. Болотина, Т.С. Комарова, С.П. Баранов. – М.: Академия, - 1997. – 240 с.
25. Бочарова, Н. Некоторые вопросы дифференцированного подхода в физическом воспитании мальчиков и девочек / Н. Бочарова // Дошк. воспитание. – 1997. - №12. – С. 23 – 25.
26. Бужигеева, М.Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения / М.Ю Бужигеева // Педагогика. - 2002. - №8. – С. 29-35.
27. Буре, Р.С. Готовим детей к школе: книга для воспитателя детского сада / Р.С. Буре. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
28. Васильева, А.И. Старший воспитатель детского сада: пособие для работников дошкольных учреждений / А.И. Васильева, Л.А. Бахтурина, И.И. Кабитина. – М.: Просвещение, 1990. – 210 с.
29. Ваценков, О.В. Педагогические условия экономического воспитания учащихся 8 – 9 классов общеобразовательных школ в процессе становления рыночных отношений: дис. ... канд. пед. наук Ваценков О.В. – Екатеринбург, 1993. – 180 с.
30. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие / И.В.Костикова, А.В. Митрофанова, Ю.В. Градсков; под ред. И.В. Костиковой. - М.: Аспект Пресс, 2015. - 255 с.
31. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – М.: Знание, 1994. – 234 с.
32. Венгер, Л.А. Психология: учеб. пособие для учащихся пед. училищ по специальности №2002 «Дошкольное воспитание» / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988. – 336 с.
33. Венгер, А.Л. Особенности психического развития детей 6 – 7 летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгер. – М.: Педагогика, 1988. – 136 с.

34. Веракса, Н.Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Н.Е. Веракса. – М.: АРКТИ, 2003. – 205 с.
35. Веракса, Н.Е. Зарубежные психологи о развитии ребенка-дошкольника: пособие для педагогов дошкол. учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: 2016. – 144 с.
36. Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом: пособие для практ. работников дошкол. Образоват. учреждений. – 3-е изд., испр. и доп. / авт. сост.: Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. – М.: АРКТИ, 2015. – 80 с.
37. Виноградова, Т.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов / Т.В. Виноградова, В.В. Семенов // Вопр. психологии – 1993. - №2. – С. 63 – 71.
38. Водовозова, Е.Н. История одного детства / Е.Н. Водовозова. – СПб.: Веско, 1992. – 288 с.
39. Возрастная динамика характеристик памяти мальчиков и девочек 6 – 12 лет / Н.Л. Горбачевская, Л.П. Якупова, Е.Ю. Давыдова, А.Е. Назаренко // I Международная конференция памяти А.Р. Лурии: тез. докл. 24 – 26 сент. 1997 г. – М., 1997. – С. 25.
40. Волков, Б.С. Как подготовить ребенка к школе. Ситуации. Упражнения. Диагностика: учебное пособие / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: «Ось-89», 2004. – 192 с.
41. Выготский, Л.С. Возрастная и педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Академия, 1998. – 325 с.
42. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 2-й том / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1982. – 251 с.
43. Вьюнова, Н.И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе: Психолого-педагогические основы: учеб. пособие для студентов

вузов / Н.И. Вьюнова, К.М. Гайдар, Л.В. Темнова. – 2-е изд. – М.: Акад. проект, 2005. – 256 с.

44. Гариен, М. Мальчики и девочки учатся по-разному! Руководство для педагогов и родителей: пер. с англ. / М. Гариен. – М.: Астрель: АСТ, 2004. – 301 с.

45. Гендерная психология: учеб. пособие / под ред. Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.

46. Геодакян, В.А. Теория дифференциации полов в проблемах человека / В.А. Геодакян // Человек в системе наук. – М., 1989. – С. 33 – 35.

47. Гогоберидзе, А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений. (Концепция образования детей дошкольного возраста) / А.Г. Гогоберидзе // «Управление ДОУ» Научно-практический журнал. – М.: ТЦ Сфера, 2006. - №1. – С. 10 – 20.

48. Голицына, Н.С. Система методической работы с кадрами в дошкольном образовательном учреждении / Н.С. Голицына. – М.: Скрипторий, 2013. – 80 с.

49. Готов ли Ваш ребенок к школе? / В.Г. Каменская, Л.В. Томанов, С.В. Зверева, Е.И. Шапиро. – СПб.: Детство пресс, 2016. – 112 с.

50. Готовность детей к школе. Диагностика психологического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов / Е.А. Бугрименко, А.Л. Венгер, К.Н. Поливанова, Е.Ю. Сушкова. – Томск: Пеленг, 1992. – 100 с.

51. Готовность к школе: руководство практ. психолога: метод. Пособие для детск. Практ. психологов учреждений образования / под. ред И.В. Дубровиной. – М.: Наука: Академия, 1995. – 121 с.

52. Грошев, И.В. Психофизиологические различия мужчин и женщин / И.В. Грошев. – М.: Изд. Моск. психол. - соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2015. – 464 с.

53. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. – 3-е изд., перераб. и доп. / Н.И. Гуткина. – М.: Академ. Проект, 2000. – 184 с.

54. Детская практическая психология: учебник / под ред. Т.Д. Марцинковского. – М.: Гардарики, 2003. – 255 с.
55. Диагностика готовности детей к обучению в школе. Программа и методические указания / под ред. Н.А. Фомина, В.Н. Худякова, В.С. Зайцевой. – Челябинск, 1992. – 51 с.
56. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л.А. Венгера. – М.: «Просвещение», - 1973. – 110с.
57. Доронова, Т.Н. Радуга: Программа воспитания, образования и развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада. 2-е изд. / Т.Н. Доронова, С.Г. Якобсон, Е.В. Соловьева и др.; науч. рук. Т.Н. Доронова. – М.: Просвещение, 2004. – 78 с.
58. Доронова, Т.Н. На пороге школы: Методические рекомендации для воспитателей, работающих с детьми 6 - 7 лет по программе «Радуга»; 2-е изд. / Т.Н. Доронова, Т.И. Гризик, Л.Ф. Климанова и др.; сост. Т.Н. Доронова. - М.: Просвещение, 2003. – 160 с.
59. Дошкольное образование в России. сб. действующих нормативно-правовых док. и науч. - метод. материалов. – М.: АСТ, 1996. – 156 с.
60. Еремеева, В.Д. Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному / В.Д. Еремеева. – Самара: учеб. лит., 2005. – 160 с.
61. Ермолаев, О.Ю. Внимание школьника / О.Ю. Ермолаев, Т.М. Марютина, Т.А. Мешкова. – М.: Знание, 1987. – 80 с. – (Новое в жизни, науке и технике. Педагогика и психология; №9).
62. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Легион-Групп, 2005. – 72 с.
63. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для пед. вузов / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
64. Зверева, О.Л. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи: современные подходы. / О.Л. Зверева. – М.: Сфера 2003. – 54 с.

65. Зверева, С.В. Особенности готовности к школе мальчиков и девочек / С.В. Зверева // Дошкол. педагогика. – 2003. - №4. – С. 14 – 18.
66. Зверева, С.В. Раздельное воспитание мальчиков и девочек / С.В. Зверева // Дошкол. педагогика. – 2002. - №7. – С. 12 – 14.
67. Земцова, Л.И. Готовность к школьному обучению / Л.И. Земцова, Е.Ю. Сушкова. – М.: Просвещение, 1988. – 180 с.
68. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. / И.А. Зимняя. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 195 с.
69. Змановский Ю.Ф. Воспитаем детей здоровыми: науч. – попул. мед. лит.: для матерей / Ю.Ф. Змановский . – М.: Медицина, 1989. – 125 с.
70. Игра дошкольника / под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.
71. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: кн. для воспитателя дет. сада / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Р.И. Говорова и др. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
72. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 518 с.
73. Ильина, М.Н. Подготовка к школе: развивающие тесты и упражнения / М.Н. Ильина. – СПб.: Питер, 2017. – 205 с.
74. История дошкольной педагогики в России: хрестоматия. / сост. С.В. Лыков, Л.М. Волобуева; под. ред. С.Ф. Егорова. – М.: Академия, - 1999. – 520 с.
75. История советской дошкольной педагогики: хрестоматия: учеб. пособие для вузов / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др.; ред. М.Н. Колмакова, В.И. Логинова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1988. – 477 с.
76. Каган, В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет / В.Е. Каган // Вопр. психологии. – 2000. - № 2. – С. 65-69.

77. Каменская, В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии: учебное пособие / В.Г. Каменская. – М.: ФОРУМ: ИНФРА – М, 2005. – 288 с.
78. Каменская, В.Г. К школьной жизни готов! Диагностика и критерии готовности дошкольника к школьному обучению / В.Г. Каменская, С.В. Зверева. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 120 с.
79. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – М.: Моск. психол. - социал. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 331 с.
80. Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения: пер. с нем. / под ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.
81. Ковальчук, Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка: пособие для воспитателя дет. сада / Я.И. Ковальчук. – М.: Просвещение, 1981. – 127 с.
82. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
83. Козлова, А.В., Работа ДОУ с семьёй: диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг / А.В. Козлова, Р.П. Дешеулина – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 110 с.
84. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студентов сред. пед. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 1998. – 432 с.
85. Колесов, Д.В. Биология и психология пола / Д.В. Колесов. – М.: Моск. психол.- социал. ин.: Флинта, 2000. – 176 с.
86. Коломинский, Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
87. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х томах. Т. 1 / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1992. – 656 с.

88. Кон, И.С. Ребенок и общество. / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1988. – 145 с.
89. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе: учеб. пособие / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.
90. Кондаков, И.М. Психология: иллюстрир. словарь / И.М. Кондаков. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 783 с.
91. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Народное образование. – 2002. - №4. – С. 254 – 269.
92. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). // Начальная школа. – 2000. № 4. – С. 3 – 20.
93. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
94. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исслед. / В.В. Краевский. – Самара: СамГПИ, 1994. – 165 с.
95. Красоткина, И. По-разному или одинаково думают мальчики и девочки / И. Красоткина // Дошкол. воспитание. - 2003. - № 12. - С.44-50.
96. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 512 с.
97. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: В 6 т. Т.1 / под ред. А. Арсеньева и др. – М.: Педагогика, 1978. – 452 с.
98. Крупская Н.К. О дошкольном воспитании / Н.К. Крупская. – М.: Учпедгиз, 1959. – 208 с.
99. Крыгина, Н.Н. Основы психологии пола: учеб. пособие для студентов ун-ов / Н.Н. Крыгина. – Магнитогорск: МаГУ, 2003. – 110 с.
100. Крылова Н.Б. Организация индивидуального образования в школе (теория и практика) / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова; ред. М.А. Ушакова. – М.: сент., 2005. – (Библиотека журнала «Директор школы»; Вып. №2, 2005 г.). – 207 с.

101. Кудрявцева, Е.А., Воспитание детей в игре / Е.А. Кудрявцева, Градусова Л.В. – М.: Академия, 1993. – 135 с.
102. Кузнецов, И.Н. Диссертационные работы: методика подготовки и оформления: учеб. пособие / И.Н. Кузнецов. – М.: Академия, 2005. – 452 с.
103. Кустов, Л.М. Практика обработки и представления результатов педагогического исследования: учеб. пособие / Л.М. Кустов. – Челябинск: Акме-Проф, 2006. – 172 с.
104. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.; Просвещение, 1983. – т. 1. С. 303 – 323.
105. Люблинская, А.А. Воспитателю о развитии ребенка. / А.А. Люблинская. – изд. 2-е. испр. и доп. - М.: Просвещение, 1972. – 256 с.
106. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре: пособие для воспитателя дет. сада. / Д.В. Менджерицкая; под ред. Т.А. Марковой. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
107. Методы педагогических исследований / под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
108. Микляева, Н.В. Управление образовательным процессом в ДОУ с приоритетом интеллектуального развития детей / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева – М.: Айрис-пресс, 2006. – 224 с.
109. Микляева, Н.В. Создание условий эффективного взаимодействия с семьей: метод. пособие для воспитателей ДОУ / Н.В. Микляева. – М.: Айрис – пресс, 2016. – 144 с.
110. Микляева Н.В. Работа педагога-психолога в ДОУ: метод. пособие / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 384 с.
111. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.



112. Мухина, В.С. Психология дошкольника: учеб. пособие для студентов пед. ин-ов и учащихся пед. училищ. / В.С. Мухина; под ред. Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1975. – 239 с.
113. Немов Р.С. Психология: учебник для пед. вузов: в 3 кн. кн.1: Общие основы психологии. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Владос, 2000. - 687 с.
114. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность к школе: пособие для практ. психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадрикова. – М.: Владос, 2001. – 376 с.
115. Новейший психологический словарь / под ред. В.Б. Шапаря. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512 с.
116. Новиков, А.М. Организация опытно-экспериментальной работы на базе образовательного учреждения / Новиков А.М. // Доп. образование. – 2002. - №8. – С. 44 – 51.
117. Новиков, А.М. Экспериментально-исследовательская деятельность: различные аспекты / А.М. Новиков // Доп. образование – 2002. - №5. – с. 42.
118. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская акад. наук; Ин-т рус. яз. им В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
119. Основы дошкольной педагогики / А.В. Запорожец, Т.А. Маркова, Л.А. Венгер: под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М.: Педагогика, 1980. – 271 с.
120. Пантина, Н.С. Становление интеллекта в дошкольном детстве / Н.С. Пантина. – М.: Просвещение, 1996. – 184 с.
121. Пастухова, И.О. Создание единого пространства развития ребенка: взаимодействие ДОУ и семьи / И.О. Пастухова. – М.: Сфера, 2007. – 48 с.
122. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др.; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Проспект, 2014. – 432 с.

123. Педагогический энциклопедический словарь / ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Рос. Энцикл., 2003. – 528 с.
124. Педагогическая энциклопедия: актуал. понятия соврем. педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Восток, 2003. – 274 с.
125. Петровский, В.А. Учимся общаться с ребенком: Руководство для воспитателя дет. сада / В.А. Петровский, Л.А. Смывина, Л.М. Кларина – М.: Просвещение, - 1993. – 191 с.
126. Поддъяков, Н.Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Н.Н. Поддъяков. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
127. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк. 2014. – 512 с.
128. Полякова, М.Н. Педагогическая диагностика готовности детей к обучению в школе. готовимся к аттестации: метод. пособие для педагогов ДОУ / М.Н. Полякова. – СПб.: Детство-пресс, 2005. – 144 с.
129. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2006. – 688 с.
130. «Предшкольная пора» : программа обучения и развития детей 5 лет / под. ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Вента – Граф, 2006. – 32 с.
131. Проскура, Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольника / Е.В. Проскура. – Киев: рад. шк., 1985. – 128 с.
132. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста: метод. пособие / под ред. Е.А. Стреблевой. – М.: Полиграфсервис, 1998. – 105 с.
133. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под. ред. Л.А. Венгера. – М.: Педагогика, 1986. – 224 с.
134. Ращичулина, Е. Интеллектуальная готовность к школьному обучению: методолог. ориентиры / Е. Ращичулина // Дошкольное воспитание – 2004. - №12. – С. 78 – 80.
135. Реан, А.А. Как подготовить ребенка к школе / А.А. Реан, С.Н. Костромина. – СПб: Питер, 1998. – 156 с.

136. Репина, Т.А. Проблема полоролевой социализации детей / Т.А. Репина. – М.: Из-во Моск. психол. - соц. ин-та, 2004. – 288 с.
137. Репина, Т.А. Роль половых психических особенностей в становлении личности ребенка. / Т.А. Репина. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 180 с.
138. Репина, Т.А. Учиться искусству воспитания / Т.А. Репина, Т.П. Хризман. – М.: ВЛАДОС, 1993. – 180 с.
139. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
140. Романов, Е.В. Моделирование образовательных процессов в научно-творческой деятельности студентов / Е.В. Романов // Образование и наука. – 2000. - №4 (6). – С. 78 – 83.
141. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т.т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая рос. энцикл., 1993. – 2 т.
142. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы. / под ред. Т.К. Каракаш. – 3-е изд. – Екатеринбург: Уральский рабочий, 1997. – 119 с.
143. Рябышева, Е.В. Подготовка детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе: метод. пособие для воспитателей дет. садов, психологов, методистов, учителей нач. кл. и родителей / Е.В. Рябышева. – Челябинск: ПБОЮЛ Петров А.И. 2002. – 116 с.
144. Севостьянова, Е.О. Хочу все знать! Развитие интеллекта детей 5 – 7 лет: индивид. занятия, игры, упражнения / Е.О. Севостьянова. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 80 с.
145. Сергеева, И.А. Гендерные различия произвольного внимания и памяти старших дошкольников / И.А. Сергеева // Психология XXI века: Тез. Междунар. межвуз. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов. – СПб, 2001. – С. 251-252.
146. Сергеева, И.А. Психологические аспекты готовности старших дошкольников к обучению в школе / И.А. Сергеева // Дошкол. педагогика. - 2006. - № 5. - С.54 – 58.

147. Сиденко, А. Вы начали эксперимент / А. Сиденко, В. Чернушевич // Народ. образование. – 1997. - №7. – С. 103 – 107.
148. Сиротюк, А.Л. Дифференциация обучения на основе гендерного подхода / А.Л. Сиротюк // Нар. образование. 2003. - № 8. – С.23-25
149. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: практ. рук. для учителей и родителей / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.
150. Скаткин, М.Н. Методология и методика, педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.
151. Солодянкина, О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: пособие для работников ДОУ / О.В. Солодянкина. – М.: АРКТИ. – 2014. – 80 с.
152. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1979. – 396 с.
153. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: Учебное пособие для студ. Сред. Пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
154. Тельнюк, И.В. Индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной деятельности девочек и мальчиков 5- 6 лет в детском саду дис... канд. пед. наук / И.В. Тельнюк. – СПб., 1999. – 180 с.
155. Терещенко, М.Н. Готовность ребенка к обучению в школе как психолого-педагогическая проблема / М.Н. Терещенко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – Челябинск, 2006. - №9. – С. 58 - 62.
156. Терещенко, М.Н. Роль семьи в формировании готовности ребенка к школьному обучению / М.Н. Терещенко // Начальная школа плюс До и После. - Москва – 2006. - №7. – С. 58 – 62.

157. Терещенко, М.Н. Особенности готовности к обучению в школе мальчиков и девочек / М.Н. Терещенко // Начальная школа плюс До и После. – Москва, – 2007. - №5. – С. 20 – 23.
158. Терещенко, М.Н. Гендерные различия будущих первоклассников/ М.Н. Терещенко // Детский сад от А до Я. –2013. – №2(62) – С. 50-55.
159. Терещенко, М.Н. Гендерный подход при подготовке детей к обучению в школе / М.Н. Терещенко // Педагогические системы развития творчества: творческий потенциал дополнительного образования: материалы V междунар. науч. - практ. конф. Екатеринбург, 12-13 декабря 2006 г.: в 4 ч.: / Урал. гос. пед. ун-т: Екатеринбург, 2006. – ч. 3. – С. 74 – 78.
160. Терещенко, М.Н. Гендерные различия психологических процессов, обеспечивающих интеллектуальную готовность детей к обучению в школе/ М.Н. Терещенко // Наша новая школа-путь к культуре граждан и развитию общества. - Челябинск: «ЧГПУ», 2011. Т.2. – С. 181– 193.
161. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Знание, 1990. – 190 с.
162. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для сред, пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. - М.: Академия, 1999. - 336 с.
163. Урунтаева, Г.А. Помоги принцу найти Золушку: занимат. дидактика: задания для детей ст. дошк. возраста: кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение, 1994. – 144 с.
164. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Наука, 1974, - 2 т.
165. Филиппова, С.О. Мир движения мальчиков и девочек / С.О. Филиппова. – М.: Детство-пресс, 2001. – 110 с.
166. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев и др. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
167. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства

образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013г., №1155 /  
Министерство образования и науки Российской Федерации. –  
Москва: 2013г.

168. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. /  
М.А. Холодная. – М.: Просвещение, 2017. – 190 с.
169. Хризман, Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира / Т.П.  
Хризман, В.Д. Еремеева. – СПб.: Гускарора, 2001. – 160 с.
170. Чекалина, А.А. Гендерная психология / А.А. Чекалина. – М.: «Ось-  
89», 2006. – 256 с.
171. Чейпи Дж. Готовность к школе: как родители могут подготовить  
детей к успешному обучению в школе / Дж. Чейпи. – М.: Педагогика –  
пресс, 1992. – 128 с.
172. Шаграева, О.А. Интеллектуальное развитие и воспитание  
дошкольников / О.А. Шаграева. – М.: АРКТИ, 2012. – 189 с.
173. Шелухина, И.П. Мальчики и девочки: дифференцированный подход  
к воспитанию детей ст. дошкол. возраста / И.П. Шелухина. – М.: ТЦ  
Сфера, 2006. – 96 с.
174. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.; СПб.:  
Наука, 1966. – 280 с.
175. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. М.:  
ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
176. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты  
построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2016. – 239 с.
177. Maccobi, E.E. The development of sex differences / E.E. Maccobi. —  
Stanford; California: Stanford University Press, 1966. — 432 p.
178. Maccobi, E.E. The psychology of sex differences / E.E. Maccobi, C.N.  
Jacklin. — Stanford; California, 1974. — 412 p.
179. Maccoby, E.E. Gender and relationships: a developmental account / E.E.  
Maccoby // American Psychologist. — 1990. — Vol. 45, № 11. — P. 513 - 529.

180. MacNemar, Q. The Revision of the Stanford-Binet Scale / Q. MacNemar.  
- N.Y.: Wiley, 1942. - 342 p.

## **Рекомендации для педагогов по формированию интеллектуальной готовности детей разного пола**

При формировании интеллектуальной готовности мальчиков к обучению в школе опираться следует на творческий характер игровых заданий, на визуально-пространственные способности, психическую активность, которая активизирует работу всех психических функций. Особое внимание необходимо уделить развитию мелкой моторики рук. В процессе ежедневного взаимодействия и на занятиях важно стимулировать речевую активность мальчиков, просить их проговаривать свои действия, описывать увиденное, делиться впечатлениями, составлять рассказы, сочинять сказки, исполнять роли в спектаклях, как можно чаще с ними беседовать, общаться. Постановка дополнительных вопросов побуждает к составлению более подробного и развернутого рассказа. Для развития речи используются пальчиковые игры и песенки, распевание, которых сопровождается физическими движениями. Развитие речи мальчиков происходит лучше в привязке к конкретной пространственной задаче. Для повышения уровня развития речи большое значение имеет участие ребенка в коллективных играх. Нужно чаще поручать им выполнение ролей, требующих принятия каких-либо решений, активного речевого общения с другими детьми (например, роль врача при игре в больницу, капитана корабля). Для развития вербальной грамотности мальчиков требуется дополнительное время для выражения мысли, поэтому практикуется 60 – секундное ожидание ответа после задания или вопроса

Для развития внимания целесообразно постоянно вводить новых игровых персонажей, новые интересные игры и задания, так как внимание детей привлекает только новое, интересное. Через игры с правилами можно развивать усидчивость и аккуратность мальчиков, поскольку они стараются не нарушать правила, чтобы не проиграть, не оказаться в числе худших. У мальчиков хуже развит объем кратковременной слуховой памяти, поэтому в программу



подготовки к обучению в школе необходимо включать задания на ее развитие, использовать игровые упражнения, заучивать стихи, песни, тексты ролей в спектаклях, пословицы и поговорки. Мальчики склонны анализировать, разбираться в явлениях окружающей действительности, в механизмах действия тех или иных устройств, а то и привносить в них свои изменения, при организации занятий необходимо это учитывать и предоставлять мальчикам время для данной деятельности. В процессе ознакомления мальчиков с художественными произведениями можно просить зарисовывать их возникающие ассоциации, данный приём способствует развитию внимания, воображения, слуховой памяти. Социально-моральное, интеллектуальное и речевое развитие мальчиков ускоряется в среде, которая предоставляет возможность выбора, движения и активности. Самостоятельные занятия очень важны для развития интеллекта, потому-то в хорошо ориентированной среде разум тяготеет к познанию. Хорошо, когда у детей есть возможность активно двигаться и самостоятельно решать задачи, которые они поставили перед собой. Активизировать мыслительную деятельность мальчиков можно, давая им задания на поиск решения интеллектуальных задач. Для развития образных представлений большое значение имеют изобразительная и конструктивная деятельность. Нужно стимулировать занятия рисованием, лепкой, аппликацией, конструированием из строительного материала и различных конструкторов.

При формировании интеллектуальной готовности девочек к обучению в школе нужно учитывать следующие особенности. Так как девочки лучше всего выполняют задания по образцу, шаблону, алгоритму, необходимо уделять значительное внимание развитию творческого мышления, поощрять у ребенка стремление к поиску, активизировать творческие способности, стимулировать развитие воображения. У девочек следует развивать пространственные способности, умения воспринимать не только речевую, но и знаковую информацию. Активизировать мыслительную деятельность девочек можно следующими приемами: обсуждать различные варианты решения задания или задачи; знакомить с различными решениями одной и той же задачи, проблемы.

Акцентировать внимание на развитии зрительной памяти, используя для этого настольно-печатные игры, дидактические игры типа «Что изменилось?» Также необходимо увеличить объем работы с числовым материалом, использовать счет, решение элементарных арифметических задач как во время занятий, также в игровой деятельности и на прогулках. Девочки максимально реализуют свой интеллектуальный потенциал в спокойной, речеориентированной среде. При формировании интеллектуальной готовности девочек к обучению в школе, более подготовленные девочки могут «преподавать» другим детям, т.е. объяснять, помогать в решении поставленных задач, исполнять роль наставника.

Во-вторых, в процессе формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе необходимо развитие эмоционально-волевой сферы. Это воспитание умения произвольно управлять собой. У детей дошкольного возраста легко переключаемое внимание и хорошая память, но произвольно управлять ими они еще как следует, не умеют. Мальчики настойчивы, но всегда менее исполнительны и хуже себя контролируют, поэтому нужно воспитывать у мальчиков исполнительность и развивать умение контролировать себя.

Для девочек очень важны положительные эмоции при обучении. Если девочку не похвалить за сделанную работу, она может потерять интерес к обучению. Похваливая, нужно побуждать девочку к дальнейшим действиям.

Внимание и осмысление полученной в процессе обучения информации усиливается, если учебный материал подается эмоционально окрашено. Также необходимо учитывать то, что девочки схватывают новые знания легко, но затрудняются в соотнесении их с ранее имеющейся информацией. Поэтому необходима работа по закреплению и обобщению знаний и умений, полученных в процессе обучения.

В-третьих, в программу формирования готовности к обучению в школе необходимо включить работу по формированию учебной мотивации. Имеется в виду не тот естественный интерес, который проявляют дошкольники к школе.

Речь идет о воспитании действительной и глубокой мотивации, которая сможет стать побудительной причиной их стремления к приобретению знаний. Здесь важно учитывать, что у дошкольников ведущие мотивы поведения связаны с интересом к процессу игры. Одновременно играя с дошкольником, мы, в процессе выполнения упражнений, развиваем его способности к восприятию, запоминанию, удержанию внимания и мыслительные процессы.

В-четвертых, в процессе формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе мальчикам показаны групповые формы работы с элементами соревновательности, с девочками их надо использовать осторожно, т. к. акцент на соревновательность может вызвать повышенную тревожность, что затормозит переход информации в левое полушарие для анализа и обработки. Для девочек желательно использовать групповые формы работы с акцентом на взаимопомощь. В отношении к положительной и отрицательной оценке своей работы девочки всегда ожидают любой оценки своей работы, при этом похвала не побуждает их к дальнейшей деятельности, с получением положительной оценки девочки, как правило, успокаиваются, цикл заканчивается. Мальчиков интересует оценка только той работы, которая имеет для них значение, положительная оценка побуждает мальчиков к дальнейшей деятельности, цикл становится непрерывным.

В-пятых, при организации занятий по формированию интеллектуальной готовности детей к обучению в школе нужно учитывать уровень работоспособности детей разного пола. Девочки обычно после начала занятия быстро набирают оптимальный уровень работоспособности. Педагоги видят это по обращенным к ним глазам и строят занятие таким образом, чтобы самая трудная часть, материала пришлась на пик работоспособности. И ориентируются они по девочкам. Мальчики вработываются долго и на педагога смотрят редко. К тому времени, когда мальчики достигают пика работоспособности, девочки уже начинают уставать, педагог же в это время снижает нагрузку, занятие входит в другую фазу. Ключевой для занятия материал и пик работоспособности мальчиков не совпадают.

### **Дидактические упражнения**

*Для формирования интеллектуальной готовности мальчиков мы предлагаем следующие дидактические упражнения.*

#### **«Слушаем тишину»**

Цель: развитие слухового внимания

В течение 3 минут всем слушать тишину. За этим следует обсуждение: кто, что услышал и в каком порядке.

#### **«Жил был кот»**

Цель: развивать слуховую память. Точность памяти - способность без искажения, в тех же самых словах воспроизвести информацию.

Упражнение заключается в составлении ряда определений к существительному. Каждый участник повторяет весь предыдущий ряд, добавляя в конце свое определение. Например:

- \* Это был красивый кот?
- \* Это был красивый, пушистый кот?
- \* Это был красивый, пушистый кот с зелеными глазами?

Могут быть использованы различные варианты, например: «Бабушка испекла пирог. Это был...»

#### **Что мы делаем?**

Цель: Учить детей правильно употреблять глаголы в речи. Описание игры: Педагог шепотом дает какое-нибудь задание ведущему, который изображает жестом и мимикой соответствующее действие, не произнося ни одного слова. Задача остальных участников - отгадать задуманное действие. Кто из детей правильно расскажет, что изображал ведущий, заменяет ведущего.

#### **«Нарисуй картинку палочками»**

Цель: формирование мыслительных операций анализа и схематизации зрительных образов.

Ход: педагог предлагает детям изобразить фигурки животных, людей, предметов с помощью счетных палочек.

### **«Определение понятий»**

Цель: использование возможности применения отвлечённых категорий при включении данного понятия в систему эквивалентных или более общих понятий.

Оборудование: ряд слов, обозначающих различные понятия.

Ход: педагог предлагает детям ответить на вопрос: «Что такое ... (стол)?». Варианты заданий: дружба, верность, землетрясение и т.д.

### **«Запоминаем вместе»**

Цель: развивать слуховую память

Один ребенок называет какой-нибудь предмет. Второй повторяет названное слово и добавляет какое-либо свое. Третий ребенок повторяет первые два слова и добавляет третье. Четвертому ребенку придется повторить уже 3 слова, а потом назвать свое и т.д.

### **Кто, что слышит?**

Цель: Накопление словарного запаса и развитие фразовой речи.

Оборудование: Ширма, разные звучащие предметы.

Описание игры: Педагог за ширмой стучит молотком, звонит в звонок и т.д., а дети должны отгадать каким предметом произведен звук. Звуки должны быть ясные и контрастные.

### **«Назови предмет»**

Цель: формирование мыслительной операции синтеза.

Ход: педагог называет ряд признаков предмета. Детям необходимо мысленно объединить их и назвать этот предмет. Например: упругий, круглый, красный (мяч).

### **«Четыре стихии»**

Цель: развивать внимание, связанного с координацией слухового и двигательного анализаторов.

Взрослый договаривается с детьми, если он скажет слово «земля», все должны опустить руки вниз, если слово «вода» - вытянуть руки вперед, слово «воздух» - поднять руки вверх, слово «огонь» - произвести вращение руками в локтевых суставах. Кто ошибется, считается проигравшим.

### **«Слова»**

Цель: Развитие слуховой памяти.

Внимание: Слон, заяц, телевизор, курица, шарф, мышь, волк, диван, кресло, медведь. Повтори!

### **«Путешествие в сочинялку»**

Цель: Учить детей сочинять, импровизировать, разыгрывать диалоги, пользоваться выразительной речью.

Взрослые начинают рассказывать истории, а дети продолжают. При затруднении взрослый задает наводящие вопросы.

### **«Составление предложений»**

Цель: формирование мыслительной операции синтеза.

Ход: педагог называет любые три слова, не связанные между собой по смыслу. Дети должны составить как можно больше предложений, в которых обязательно должны быть три этих слова. Примерные наборы для предъявления: море, карандаш, медведь; улица, книга, фартук; окно, стол, дождь; девочка, птица, дерево; мяч, небо, цветок.

### **«Запомни слова»**

Цель: развивать слуховую, кратковременную и долговременную память.

Описание игры: Прочитайте 10 слов:

Стол, тетрадь, часы, конь, брат, Яблоко, собака, окно, лампа, огонь.

Попросите ребенка назвать слова, которые он запомнил, в любом порядке. (В 6-7 лет ребенок повторяет 5-6 слов это хороший показатель кратковременной памяти).

### **« Инопланетяне»**

Цель: Развитие связной речи.

Описание игры: Расскажи им, как можно понятнее и короче, что такое: карандаш, стол, книга, игрушка и яблоко.

Образец: яблоко - это фрукт, растущий на дереве. Он вкусный и сладкий, небольшого размера, похож на шар.

#### **« Найди сходство »**

Цель: формирование мыслительных операций сравнения и анализа.

Оборудование: 2 предмета: несколько изображений предметов, среди которых только 2 одинаковых.

Ход: педагог показывает детям два предмета и предлагает определить те признаки, которые являются у них общими. Можно использовать несколько игрушек или предметов. Ребенку предлагается отыскать два одинаковых предмета.

#### **«Запомни фразы»**

Цель: развивать вербальную память.

Описание игры: 1 .Осенью идут дожди. 2. Дети любят играть; 3. В саду растут яблони и груши; 4. В небе летит самолет; 5. Мальчик помогает своей бабушке.

Попросите ребенка повторить те фразы, которые ему удалось запомнить. При этом главное - передать смысл каждой фразы, дословно повторять совсем не обязательно. Если ребенок с первого раза не смог повторить все фразы, прочитайте ещё раз (ребенок 6-7 лет обычно справляется с этим заданием после второй или третьей попытки).

**«Придумай загадку»** для мальчиков (о ягодах, о конфетах, о цветах).

Цель: Развивать речевое творчество, подбирая наиболее точные образные слова для описания предмета или явления природы.

#### **«Найти отличия»**

Цель: формирование операций сравнения, анализа.

Ход: педагог показывает детям два предмета и предлагает определить признаки, по которым они отличаются. Ещё один вариант игры: среди нескольких игрушек или предметов предложить ребенку отыскать предмет,

отличающийся от других. Попросить ребенка объяснить, чем отличается предмет.

*Для формирования интеллектуальной готовности девочек к обучению в школе мы предлагаем следующие дидактические упражнения.*

### **«Комбинирование»**

Цель: развитие гибкости мышления.

Ход: педагог предлагает детям придумать и нарисовать как можно больше предметов, используя геометрические фигуры: круг, квадрат, прямоугольник и т.д.

### **«Встаньте те, кто...»**

Цель: формирование навыка выделения определённых признаков объекта при отвлечении от остальных.

Ход: дети сидят в кругу. Одного стула не хватает. Педагог предлагает встать и поменяться местами тем, у кого голубые глаза и т.д. Ведущим становится тот, кому не хватило места. Варианты заданий: длинные волосы, младший брат, посещение подготовительных к школе занятий, у кого есть друг и т.д.

### **«Выложи кружки в той последовательности, как только что видел»**

Цель: увеличение объема внимания и развитие памяти.

Описание задания: Пять кружков разного цвета диаметром 10 см выкладываются педагогом на столе в любой последовательности. Дети рассматривают их в течение 10 секунд. Затем кружки закрываются. Ребята должны по памяти выложить кружки таким же образом у себя на столах

### **«Говорящие рисунки»**

Цель: формирование навыков использования схематизации вербального материала.

Ход: педагог предлагает детям по серии схематических рисунков составить целостный рассказ.

### **«Найди одинаковые»**



Цель: выделение определенных признаков объекта при отвлечении от остальных.

Ход: педагог просит детей посмотреть вокруг себя и увидеть как можно больше предметов одной и той же формы, одного цвета, из одного материала: предметы, названия которых начинаются с заданной буквы и т.д. Для этих целей может использоваться детское лото, сюжетные картинки. Выигрывает ребёнок, который назвал предмет последним. Если дети легко справляются с этим заданием, можно предложить выбрать предметы сразу по двум признакам.

### **«Запомни картинки»**

Цель: развивать зрительную память

Перед ребенком раскладываются 16 картинок в форме квадрат 4x4. Ребенку предлагается в течение 1 минуты запомнить последовательность карточек. После этого ребенок перемешивает карточки, а затем восстанавливает прежний порядок.

### **«Угадай: какой буквы не стало?»**

Цель: расширение объема внимания, развитие памяти.

Описание задания. Любые восемь букв, каждая из которых наклеена на карточку размером 15x7 см, расположены на столе в свободной последовательности. Детям дается время для запоминания — 10 секунд. Затем предлагается закрыть глаза. Одна буква убирается. Ребята должны определить, какой буквы не стало. Предлагаются 2—3 варианта.

### **«Сгруппируй буквы»**

Цель: формирование навыков применения зрительного анализа.

Оборудование: пакет со стилизованными буквами.

Ход: детям предлагается сгруппировать одинаковые буквы : по названию, написанные жирным шрифтом, все прописные буквы, все строчные буквы, все печатные буквы, и т.д.

### **«Пятый лишний»**

Цель: формирование навыка выделения определённых признаков объекта при отвлечении от остальных.

Ход: педагог предлагает детям пять слов, необходимо выбрать одно лишнее слово. Например, коньки, тяпка, мотыга, пила, машинка для стрижки газонов (лишнее - коньки).

#### **«Разведчики»**

Цель: развитие наблюдательности, зрительно-двигательной координации, кратковременной зрительной памяти, произвольного внимания.

А) В комнате расставлены стулья в произвольном порядке. Один ребенок (разведчик) идет через комнату, обходя стулья с любой стороны, а другой ребенок (командир), запомнив дорогу, должен провести отряд тем же путем. Затем разведчиком и командиром становятся другие дети.

Б) Начало такое же игры, как и в I варианте, но командир должен начать оттуда, куда пришел разведчик и ведет отряд туда, откуда он вышел.

#### **«Спрятанная игрушка»**

Цель: формирование умения соотносить схему с реальным пространством.

Ход: педагог прячет игрушку и отмечает её месторасположение на плане группы или участка, а дети ищут её. Затем дети сами могут по очереди прятать игрушку.

#### **«Назови соседей»**

Цель: развитие скорости мыслительных процессов, внимания.  
Оборудование: мяч.

Ход: дети сидят в кругу. Педагог бросает мяч ребенку, называя числа от 0 до 30. Поймавший мяч должен назвать «соседей» данного числа, т. е. ряды, мосты, столбы, холмы, следы, дома, шарфы, листы, грибы, ножи, блины, косы, глаза, коржи, столы, бананы и т.д.

#### **«Паровозик или «Запомни порядок»**

1-2 ребенка - зрители, остальные дети выстраиваются в «паровозик». Зрители должны посмотреть на «паровозик» 1 минуту, а затем отвернувшись,

перечислить детей по именам так, как они стоят в «паровозике». После этого игроки становятся зрителями, а «на сцену» выходят другие дети.

#### **«Чье это место?»**

Цель: формирование умения соотносить схему с реальным пространством.

Ход: дети садятся на стульчики вокруг ведущего, а он отмечает расположение всех стульчиков на схеме группы. Затем он показывает на схеме изображение стульчика и спрашивает, чье это место. Вариант -ведущий показывает изображение двух стульчиков и сидящие на них дети должны поменяться местами.

#### **«Как это можно использовать»**

Цель: развитие гибкости мышления. Оборудование: предметы.

Ход: педагог предлагает детям найти большее число вариантов использования какого - либо предмета.

#### **«Рисуем по памяти узор»**

Цель: развивать зрительную память, внимание, мелкую моторику. На листе бумаги нарисован узор. Попросите детей 2 минуты посмотреть на этот узор. После этого уберите и предложите детям воспроизвести его по памяти.

#### **«Рисуем по памяти узор»**

Цель: развивать зрительную память, внимание, мелкую моторику.

На листе бумаги нарисован узор. Попросите детей 2 минуты посмотреть на этот узор. После этого уберите и предложите детям воспроизвести его по памяти.

#### **«Недостающие картинки»**

Детям предлагается подобрать 8 - 10 пар картинок, связанных по смыслу, и разложить их попарно. Затем взрослый убирает левый ряд картинок, оставляя, правый. Ребенок должен назвать недостающие в правом ряду картинки.

#### **«Перевертыши»**

Цель: создание образов на основе фрагментов изображения.

Ход: педагог показывает детям фрагменты геометрических фигур или линий и предлагает им создать целостное изображение, после чего поворачивает исходный фрагмент на 90 градусов, и снова предлагает закончить рисунок, затем снова осуществляет поворот и т.д.

### Приложение 3.

#### Консультация для педагогов

#### **«Влияние дидактических игр и упражнений на интеллектуальное развитие детей»**

В современной педагогике существует огромное количество развивающих игр, способных развить сенсорные, двигательные, интеллектуальные способности ребёнка. Развитие интеллекта ребенка включает в себя развитие памяти, восприятия, мышления, т. е. всех психических процессов.

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление. Она является игровым методом обучения детей, формой обучения, самостоятельной игровой деятельностью, средством всестороннего воспитания, а также одним из средств развития познавательных способностей детей дошкольного возраста. Игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, играя, ребёнок познаёт мир и развивается.

Дидактические игры и упражнения помогают усвоению, закреплению знаний, овладению способами познавательной деятельности. Дети осваивают признаки предметов, учатся классифицировать, обобщать, сравнивать. Использование дидактической игры повышает интерес детей к занятиям, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение программного материала.

В воспитании и обучении детей большое значение имеют игры с правилами: дидактические, настольно – печатные, подвижные. Они создают интерес в решении умственных задач, способствуют развитию произвольного

внимания – очень важного фактора успешного обучения. Кроме того, помогают выработать такие нравственные качества, как воля, выдержка, самообладание.

В процессе многих игр развитие мышления и речи осуществляется в неразрывной связи. Например, в игре «Угадай, что мы задумали», необходимо уметь ставить вопросы, на которые дети отвечают только двумя словами: «да» или «нет». Активизируется речь при общении детей в играх, решении спорных вопросов, развивая способности аргументировать свои утверждения, доводы.

Дидактические игры могут быть по ознакомлению с окружающим миром, развитию речи. Дидактические задачи могут быть связаны с закреплением элементарных математических представлений. Такие игры ребёнка учат понимать сложные математические понятия, делать выводы, развивают умения ориентироваться в направлениях пространства, формируют представление о соотношении цифры и числа. При использовании дидактических игр широко применяются различные предметы и наглядный материал, который способствует тому, что занятия походят в занимательной и доступной форме. Через дидактические игры необходимо прививать детям вкус к размышлению и рассуждению, поиску решений, научить получать удовольствие от предлагаемых интеллектуальных усилий и достигнутого интеллектуального результата.

Таким образом, в дошкольном возрасте развивающие игры содержат разносторонние условия для формирования наиболее качеств личности. Дидактические игры - незаменимое средство обучения детей преодолению различных затруднений. Эти игры содержат в себе большие возможности и воспитательного воздействия на детей дошкольного возраста. Игровые пособия носят обучающий, развивающий и воспитывающий характер. Они направлены, на развитие всесторонне развитой личности и раскрытия потенциальных возможностей детей дошкольного возраста.

**Комплекс дидактических игр и упражнений для интеллектуального  
развития мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста**

Название	Содержание
«Сравни предметы»	<p>Цель: формировать умение сравнивать предметы.</p> <p>Сравнивать предметы между собой, искать четыре сходства и различия. Материал: геометрические фигуры: треугольник, квадрат, круг, прямоугольник; 4-х цветов и 2-х размеров. (16 геометрических фигур больших 4-х видов и 4-х цветов; 16 геометрических фигур маленьких 4-х видов и 4-х цветов), подобрать фигуры, отличающиеся одним признаком; фигуры, отличающиеся двумя признаками; тремя признаками (подбери непохожие).</p>
«Закончи предложения»	<p>Цель: способствовать активизации речи детей, развивать логическое мышление.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Лимоны кислые, а сахар...</li> <li>2. Зимой холодно, а летом....</li> <li>3. Утром мы завтракаем, а днем...</li> <li>4. Птица летает, а змея...</li> <li>5. Лодка плывет, а машина...</li> <li>6. Ты смотришь глазами, а дышишь...</li> <li>7. У человека две ноги, а у собаки...</li> <li>8. Птицы живут в гнездах, а люди...</li> <li>9. Зимой идет снег, а осенью...</li> <li>10. Из шерсти вяжут, а из ткани...</li> <li>11. Балерина танцует, а пианист...</li> <li>12. Дрова пилят, а гвозди...</li> <li>13. Композитор сочиняет музыку, а музыкант...</li> </ol>
«Назови одним словом»	<p>Цель: развивать умение обобщать предметы.</p> <p>Перечисляем несколько предметов, просим сказать, что их объединяет, как их можно назвать одним словом:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. суп, каша, гуляш, кисель;</li> <li>2. лошадь, корова, овца, свинья;</li> <li>3. курица, гусь, утка, индейка;</li> <li>4. волк, лиса, медведь, заяц;</li> <li>5. капуста, картофель, лук, свекла;</li> <li>6. пальто, шарф, куртка, костюм;</li> <li>7. туфли, сапоги, кроссовки, босоножки;</li> <li>8. шапка, кепка, тюбетейка, берет;</li> <li>9. липа, береза, ель, сосна;</li> <li>10. зеленый, синий, красный, желтый;</li> <li>11. шар, куб, ромб, квадрат;</li> <li>12. телевизор, утюг, пылесос, холодильник;</li> <li>13. автомобиль, трактор, трамвай, автобус;</li> </ol>
«На что похоже?»	<p>Цель: развитие фантазии, умения воспринимать объекты.</p> <p>Дети рассматривают карточки с облаками разной формы и угадывают в их очертаниях предметы или животных. При этом они отмечают, что облака бывают разные не только по цвету, но и по форме.</p> <p>Воспитатель обращает внимание на то, что когда на</p>

	небе много облаков, то они похожи на воздушный город, где есть башни и купола.
«Угадайка»	Цель: развитие общей осведомлённости детей В игре принимают участие группа детей. Из группы выбирается один ребенок задача, которого состоит в том, что необходимо выбрать любой предмет из обстановки групповой комнаты и описать, как можно подробно при этом нельзя смотреть на данный предмет. Задача остальных детей найти по описанию этот предмет. Воспитатель следит чтобы дети называли существенные признаки предметов.
«Выложи кружки»	Цель: увеличение объема внимания и развитие памяти. Педагог выкладывает пять кружков разного цвета диаметром 10 см на столе в любой последовательности. Дети рассматривают их в течение 10 секунд. Затем кружки закрываются. Ребята должны по памяти выложить кружки таким же образом у себя на столах
«Пятый лишний»	Цель: формирование навыка выделения определённых признаков объекта при отвлечении от остальных. Педагог предлагает детям пять слов, необходимо выбрать одно лишнее слово. Например, коньки, тяпка, мотыга, пила, машинка для стрижки газонов.
«Спрятанная игрушка»	Цель: формирование умения соотносить схему с реальным пространством. Педагог прячет игрушку и отмечает её месторасположение на плане группы или участка, а дети ищут её. Затем дети сами могут по очереди прятать игрушку.
«Рисуем по памяти узор»	Цель: развивать зрительную память, внимание, мелкую моторику. На листе бумаги нарисован узор. Попросите детей 2 минуты посмотреть на этот узор. После этого уберите и предложите детям воспроизвести его по памяти.
«Запоминаем вместе»	Цель: развивать слуховую память Один ребенок называет какой-нибудь предмет. Второй повторяет названное слово и добавляет какое-либо свое. Третий ребенок повторяет первые два слова и добавляет третье. Четвертому ребенку придется повторить уже 3 слова, а потом назвать свое и т.д.
«Раскрась школьный предмет»	«Раскрась школьный предмет» Ведущий раздает детям лист бумаги, на котором нарисованы школьные предметы (тетрадь, ручка, карандаш и т.д.) и игрушки (мяч, кубик и т.д.) дает детям задание раскрасить одним цветом только школьные предметы.
«Посади цветы на клумбу»	Цель: развитие логического внимания детей и внимательности. Для игры необходимо три цветка разного цвета: желтый, красный, оранжевый. И три клумбы в форме геометрических фигур например: прямоугольник квадрат круг. Далее, согласно рассказу воспитателя, дети должны посадить цветы на клумбу.

	<p>Примерный рассказ: Красные цветы растут не на круглой и не на прямоугольной клумбе, желтые цветы растут не на прямоугольной, и не на квадратной и т.д.</p>
«Найти место картинке»	<p>Цель: учить детей составлять связное высказывание, соблюдать последовательность событий.</p> <p>Для игры нужно подготовить серию сюжетных картинок и разложить их на столе перед ребенком. Одну картинку кладут отдельно. Ребенку предлагают рассмотреть картинку найти ее место среди тех, которые уже разложены по порядку, а затем составить по ним рассказ.</p>
«Найди звук в слове»	<p>Цель: развивать фонематический слух, учить находить нужный звук в слове, определять, где он находится.</p> <p>Для игры нужно подготовить карточки с изображениями отдельных предметов. Возле каждой картинке находится строка таблицы, у которой количество ячеек соответствует количеству звуков в слове.</p> <p>Детям предлагается найти в словах нужный звук (например, [т]). Они должны произнести название предмета так, чтобы указанный звук слышался четко. Затем определить, какое место занимает звук в слове и закрасить соответствующую ячейку в таблице.</p>
«Что загадали?»	<p>Цель: формировать умение выделять основные, характерные признаки предметов и явлений, сравнивать, сопоставлять их. Активизировать словарь детей, расширять ознакомление ребенка с миром вещей, явлений, их свойствами, качествами.</p> <p>Один из игроков загадывает, например, животное. Остальные по очереди при помощи наводящих вопросов пытаются угадать, какое животное было загадано. Если ответ положительный, то можно продолжать спрашивать. Если ответ "Нет", ход переходит к следующему игроку.</p>



## Приложение 4

### Методики диагностики детей дошкольного возраста на пороге школьного обучения

Сфера диагностики	Исследуемый параметр	Название теста, автор	Источник (литература)
Готовность детей к обучению в школе	Мотивы учения	Определение мотивов учения (автор М. Гинзбург)	Поливанова К. Такие разные шестелетки. Индивидуальная готовность к школе: диагностика и коррекция. М., 2003.
	Сформированность внутренней позиции школьника	"Беседа о школе" (автор Т. Нежнова)	Павлова Т. Диагностика готовности к школе. М., 2006.
	Мелкая моторика	Определение уровня мелкой моторики руки "Нарисуй окружность" "Пальцевые пробы" "Моторика пальцев" (автор Н. Озерецкий)	Нижегородцева Н. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М., 2001. Крюкова С. "Здравствуй, я сам!" Тренинговая программа с детьми 3 - 6 лет. М., 2002.
	Развитие интеллекта	"Рисунок человека"	Венгер А., Цукерман Г. Психологическое обследование младших школьников. М., 2001.
	Произвольность в регуляции деятельности	"Образец и правило" (автор Л. Венгер)	Венгер А., Цукерман Г. Психологическое обследование младших школьников. М., 2001.
	Умение действовать строго по инструкции	"Графический диктант" (автор Д. Эльконин)	Павлова Т. Диагностика готовности к школе. М., 2006.
	Физическая подготовленность	Методика диагностики физической подготовленности к обучению в школе (автор Э. Степаненкова)	Педагогическая практика студентов факультетов дошкольного образования / Под ред. В.И. Ядэшко, Л.М. Волобуевой. М., 1999.
	Графический навык	Методика изучения графического	Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д

		навыка (автор Н. Нижегородцева, В. Шадриков)	Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М., 2001.
Школьная зрелость		"Ориентировочный тест школьной зрелости" (автор Керн-Йирасек)	Гуткина Н.И. Диагностика и коррекция готовности детей к школьному обучению // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М., 1987.
Внутренняя позиция ребенка		Методика изучения внутренней позиции (автор Д. Эльконин, А. Венгер)	Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., 1988.
Отношение ребенка к школе и уровня школьной тревожности		"Рисунок школы" (автор Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков)	Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М., 2002.
Вербальное мышление		Методика диагностики вербального мышления (И. Шванцара)	Шванцара И. Диагностика психического развития. Прага, 1978.-С. 260-261.
Мотивации поведения дошкольника		Экспериментальная игра "Школа" (автор Л.И. Божович)	Практикум по возрастной психологии // Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. - СПб.: Речь, 2006.
Произвольность		"Домик" (автор Н.И. Гуткина)	Гуткина Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7-летнего возраста к школьному обучению. М., 1993.
Мотивация		Тестовая беседа (автор С.А. Банков)	Посевина Г.П., Король Л. Программа адаптации детей 6-7 лет к школьной жизни "Радость познания". Ростов-на-Дону, 2001.
Воображение, моторика		"Дорисовывание фигур" (автор О.М. Дьяченко)	Психолог в детском дошкольном учреждении. / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. М., 1996.
Логическое		"Последоавтель-	Дубровина И.В. Готовность к

	мышление	ность событий" (А.М. Бернштейн)	школе. М., 2001.
	Речь	"Составь рассказ"	Барташникова И.А., Барташников А.А. Учись играя. Харьков, 1997
	Память	"10 слов" (автор З.М. Истомина)	Барташникова И.А., Барташников А.А. Учись играя. Харьков, 1997
	Половозрастная идентификация, самосознание	Методика исследования детского самосознания (автор Н.Л. Белопольская)	Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. М., 1995
	Самооценка	"Лесенка" (автор Л. Хухлаева)	Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Ярославль, 1997.
	Статус в группе	"Два дома"	Агаева Е.Л., Брофман В.В. Задачи и функции психолога в дошкольном учреждении. М., 1998.
	Игра	Критерии развития игровой деятельности (автор Д.Б. Эльконин)	Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. Минск, 1999.
	Коммуникативные навыки	Индивидуальный профиль социального развития (автор Г.Б. Степанова)	Юдина Е.Г., Степанова Г.Б., Денисова Е.Н. Педагогическая диагностика в детском саду. М., 2002.
Познавательная сфера	Восприятие	Методика изучения соотношения зрительного и осязательного восприятия формы	Развитие в раннем и дошкольном возрасте / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. М., 1966.
		Методика изучения ориентироваться в величине предмета (автор Г.А. Урунтаева)	Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного детства. – Ростов н/Д : Феникс, 2007.
		Методика изучения пространственных	Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного детства. –

		представлений по Г.А. Урунтаевой	Ростов н/Д : Феникс, 2007.
		Тест Бендера	Психологическое обследование детей дошкольного - младшего школьного возраста: Тексты и методические пособие. М., 2003.
	Мышление	"Самое непохожее" (автор Л. Венгер)	Психолог в дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности. М., 2002
	Методика «Нелепицы» Методика «10 слов»	Исследование зрительной памяти Изучение процесс произвольного запоминания	Е. И. Рогов «Настольная книга практического психолога» М., «Владос» 2004 г. Оценка физического и нервно- психического развития детей раннего и дошкольного возраста, /сост. Н.А. Ноткина, Л.И. Казьмина, Н.Н. Бойнович-СПб: «Акцидент» 1999 г.
	Методика выявления способности к конкретизации понятий автор, У.Ульянова	Изучение мышления	Е.И. Рогов «Настольная книга практического психолога» М., «Владос» 2004 г.
	Методика по выявлению умения классифициров ать (4-5 лет)	Изучение логического мышления	Л.Г. Матвеева, Д.Е.Мякушин, И.В. Выбойщик. Что я могу знать о своём ребенке: психологические тесты, задания и игры» Екатеринбург: У-фактория, 2003 г.
	Методика по выявлению умения сравнивать (для детей с 5 лет)	Изучение логического мышления	
	Методика «Последовател ьность событий», А.Н. Берштейн Тест «Четвёртый лишний»	Изучение логического мышления	

Словесно-логическое мышление	Методика сформированности словесно-логического мышления	Гатанова Н.В., Тунина Е.Г. Тесты подготовки ребенка к школе. СПб.: Нева, 2001.
Интеллект	Матрицы Равена	Усанова О. Лилия. М., 1994 -С. 22
	Исключение предметов	Усанова О. Лилия. М., 1994 -С.31
	Тест Векслера	Барлачук Л.Ф., Словарь-справочник по психодиагностике. - Киев:Наукова думка, 1989
	Методика исследование интеллектуального развития детей (автор А.Ю. Панасюк)	Практикум по возрастной психологии / Под ред. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. СПб.: Речь, 2006.
	"Какая фигура не подходит"	Забрамная С. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. М., 2002.
	Таблица предметных изображений и их силуэтные эталоны	Усанова О. Лилия. М., 1994, С. 66
Кратковременная произвольная память	"Узнавание фигур"	Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов / Авт.-сост. Н. Семаго. М., 2001.
Состояние кратковременной памяти	"Десять слов"	Волков Б.С, Волкова Н.В. Как подготовить ребенка к школе. А., 2004.
Слухо-речевая память	Методика диагностики слухоречевой памяти (автор АС. Герасимова)	Герасимова А.С. Тесты для подготовки к школе. М., 2004.
Образная память	"12 образов" (автор Л.Ф. Тихомирова)	Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного детства. -

			Ростов н/Д : Феникс, 2007.
	Смысловая память	"Подбери пары" (автор А.С. Герасимова)	Герасимова А.С. Тесты для подготовки к школе. М., 2004.
	Память	Изучение непроизвольного запоминания	Практикум по возрастной психологии / Под ред. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. СПб.: Речь, 2006.
	Память	Изучение произвольного запоминания	Практикум по возрастной психологии / Под ред. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. СПб.: Речь, 2006.
		Изучение оперативной слуховой памяти	Практикум по возрастной психологии / Под ред. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. СПб.: Речь, 2006.
	Наглядно- образная память	Тест "Телевизор" (автор М.В. Луткина, Е.К. Лютова)	Практикум по возрастной психологии / Под ред. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. СПб.: Речь, 2006.
	Внимание	"Лабиринт" (автор Дж. Векслер)	Практикум по возрастной психологии / Под ред. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. СПб.: Речь, 2006.
		Исследование концентрации внимания	Практикум по возрастной психологии / Под ред. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. СПб.: Речь, 2006.
		Методика изучения объема произвольного внимания (Г.М. Угарова)	Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного детства. - Ростов н/Д : Феникс, 2007.
		Методика изучения произвольного внимания (Г.А. Урунтаева)	Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного детства. - Ростов н/Д : Феникс, 2007.
	Словесно- логическое мышление	Методика Н.В. Гатановой, Е.Г. Туниной	Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного детства. - Ростов н/Д : Феникс, 2007.
	Мышление	Тест на изучение процесса	Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т.

		рассуждения (Автор А.В. Запорожец)	М., 1986.
	Речь	"Спонтанная речь," "Диалогическая речь", "Автоматизированная речь", "Повторная речь", "Активная речь", "Номинативная речь" (автор Л.И. Вансовская)	Практикум по возрастной психологии / Под ред. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. СПб.: Речь, 2006.
		Диагностика импрессивной речи	Практикум по возрастной психологии / Под ред. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. СПб.: Речь, 2006.
	Слух	Фонематические тесты	Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. - СПб.: Речь, 2006.
	Речь	Методика диагностики развития словарного запаса и способности к использованию в своей речи усвоенной лексики детей 4-7 лет (автор А.А. Реан)	Психология детства. Практикум / Под ред. А.А. Реана. М., 2004.
		Методика изучения понимания ребенком предлога (автор Г.А. Урунтаева)	Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного детства. - Ростов н/Д : Феникс, 2007.
		Методика изучения понимания значений слов (автор А.В. Богатырева)	Богатырева А.В. Понимание слов детьми трех-пяти лет // Дошк. Воспитание. 1967. №5
		Методика изучения владения звуковой стороны речи (автор Л.Е.	Косякова О.О. Психология раннего и дошкольного детства. - Ростов н/Д : Феникс, 2007.

		Журова)	
	Воображение	"Дорисовывание фигур" (автор О.М. Дьяченко)	Рекомендации по выявлению умственно одаренных детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко, А.И. Булычевой. М., 1978.
		"Нарисуй и сочини сказку" (автор О.М. Дьяченко)	Рекомендации по выявлению умственно одаренных детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко, А.И. Булычевой. М., 1978.





*Научное издание*

**Терещенко**  
Марина Николаевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ  
К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ РАЗНОГО ПОЛА**

Монография

ISBN 978-5-6044620-6-5

ISBN 978-5-6044620-6-5



Подписано в печать 14.12.2020.  
Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Усл. печ. л. 10,35.  
Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman сур.  
Печать лазерная. Тираж 100 экз. Заказ № 2637/20.

Подготовлено к печати в издательском центре «Титул»  
Тел.: +7 351 215-04-15, +7 351 230-67-37; e-mail: titul74@inbox.ru

Отпечатано в ПЦ «ПРИНТМЕД»  
454080, г. Челябинск, ул. Энтузиастов, 25а  
Тел. +7 351 230-67-37; e-mail: rinmed@mail.ru