

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра педагогики детства

ЛИСИЧКИНА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИЦИРОВАННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО
ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Дошкольное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Яценко И.А.

04.06.2017

Научный руководитель

к.п.н., доцент Каблуква И.Г.

04.06.2017

Дата защиты

Обучающийся:

Лисичкина О.А.

04.06.2017

Оценка _____

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО	7
1.1. Понятие познавательной активности в современной науке.....	7
1.2. Особенности познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.....	14
1.3. Теоретическое обоснование условий развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе детского экспериментирования	19
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	30
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ	33
2.1. Изучение познавательной активности детей старшего дошкольного возраста	33
2.2. Реализация психолого-педагогических условий развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе детского экспериментирования	43
2.3. Анализ и обсуждение результатов.....	53
ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	63
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	69
ПРИЛОЖЕНИЯ	73

ВВЕДЕНИЕ

Изменения в социально-экономическом развитии нашего общества, произошедшие в последние три десятилетия, требуют и преобразований системы образования, которые касались смещения акцентов с развития личности исполнителя на развитие активной личности. Это обуславливает пересмотр содержания педагогической деятельности, который связан с переосмыслением не только того, чему учить, но и того, какое место в этом процессе занимает ребенок, какова его активность. Стремление к познанию заложено в ребенке с рождения на биологическом уровне, но его нужно поддерживать и развивать. Ребенок, в котором взрослые пробудили познавательный интерес к окружающему миру в детстве, будет счастлив в познании на протяжении своего взросления.

Экспериментирование в развитии познавательной активности старших дошкольников рассматривают как метод, близкий к идеальному. Знания, добытые самостоятельно, а не взятые из книг, всегда являются осознанными и более прочными. Сторонниками этого метода обучения выступали такие классики педагогики как К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и многие другие.

Особенности экспериментирования были изучены в целом ряде исследований: виды и своеобразие детского экспериментирования (Н.Н. Подьяков), особенности вариативного поиска дошкольников в условиях оперирования многофакторными объектами (А.Н. Поддьякова), рассмотрены возможности организации экспериментирования в дошкольном образовательном учреждении (О.В. Дыбина, Л.Н. Прохорова, И.Э. Куликовская, Н.Н. Совгир). Содержательные аспекты детского экспериментирования нашли отражение в современных авторских комплексных и парциальных программах дошкольного образования («Детство», «Мир открытий», «Детское экспериментирование», «Наш дом - природа», «Ребенок в мире поиска» и др.).

Вместе с тем, до настоящего времени не сложилась целостная концепция познавательной активности старших дошкольников в процессе экспериментирования, которая раскрывала бы ее структуру, сущность и педагогические основы. Данный факт ощутимо затрудняет реализацию возрастного потенциала познавательной активности дошкольника, и подтверждается анализом практики, показывающей, что далеко не всегда в детском экспериментировании наблюдается стремление ребенка переходить к решению более сложных, интересных задач и увеличению этого вида активности. Нередко, несмотря на наличие в дошкольных организациях «зон экспериментирования», детское экспериментирование носит формальный, ситуативный характер, дети демонстрируют низкий интерес к этому виду деятельности и не стремятся включиться в нее. В результате развивающие возможности рассматриваемого вида детской деятельности остаются нереализованными в образовательной практике детского сада.

Это все свидетельствует о том, что вопросы эффективного применения экспериментирования как педагогического средства развития познавательной активности старших дошкольников до настоящего времени не раскрыты в полной мере. Наблюдается противоречие между недостаточной разработкой содержательно-методических основ процесса развития познавательной активности дошкольников в условиях разнообразного экспериментирования и потребностью в формировании познавательной активности старших дошкольников в реальной практике дошкольного образования. Основанием для выбора темы данного исследования послужило, прежде всего, недостаточное раскрытие проблемы развития познавательной активности старших дошкольников в экспериментировании и ее актуальность для теории и практики современного дошкольного образования.

Цель: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность психолого-педагогических условий развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования.

Задачи:

- уточнить понятие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста; описать особенности познавательной активности детей старшего дошкольного возраста; выделить психолого-педагогическое развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования;

- подобрать диагностический инструментарий и изучить уровень развития познавательной активности старших дошкольников в процессе экспериментирования;

- реализовать и описать выделенные психолого-педагогические условия развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования.

Объект: процесс развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования.

Предмет: психолого-педагогические условия развития познавательной активности старших дошкольников в процессе экспериментирования.

Гипотеза: развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования может быть успешным если:

- взрослыми поддерживается и стимулируется стремление дошкольников к экспериментированию с учетом направленности детских интересов;

- создается необходимая для экспериментирования предметно-развивающая среда;

- процесс развития познавательной активности строится как этапный, в котором дети включаются в ситуации (мини-исследования), обеспечивающие постепенное овладение умениями, необходимыми для успешного самостоятельного экспериментирования.

Для достижения цели и решения поставленных задач применялись следующие **методы** исследования: общетеоретические (анализ

педагогической, психологической, справочно-энциклопедической литературы, нормативно-правовой документации, обобщение психолого-педагогического опыта); эмпирические (педагогический эксперимент, педагогическое наблюдение).

Экспериментальная база исследования: муниципальное дошкольное образовательное учреждение города Уяра Красноярского края.

Практическая значимость исследования: обоснованы и разработаны практические рекомендации по развитию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе детского экспериментирования в условиях группы детского сада.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

1.1. Понятие познавательной активности в современной науке

Рассматривая понятие, познавательная активность, прежде всего, необходимо обратиться к раскрытию понятия «познание» и «активность».

Словарный анализ понятия «познание» показал существование различных его толкований: процесс восприятия и психического отражения объективного мира в сознании, результатом которого является новое знание о его сущности; деятельность человека, ориентированная на открытие законов природы и общества, тайн бытия человека и мира, выявление возможных способов действия с предметами и явлениями [6, с. 40].

Понятие «активность» достаточно часто применяется в общественных науках для обозначения трех различных явлений: 1) определенной, конкретной деятельности индивида; 2) для обозначения явления или инициативности, обратного реактивности: подчеркивая факт, что субъект действовал вовлеченно, а не реагировал бездумно 3) состояния, противоположного пассивности, готовности к деятельности, бодрствованию.

Итак, активность – деятельность, активность – инициативность и активность – готовность к деятельности. В этих трех версиях, не смотря на значительные различия, есть общая составляющая - энергия и ее мобилизованность. Вследствие этого синонимом «активности» выступают словосочетания: «нервно-психическая энергия» (А. Ф. Лазурский), «умственная энергия» (Ч. Спирмен). Понимаемая таким образом активность рассматривается как «основа классификации личностей» и «генеральный фактор одаренности» [7, с. 98].

Активность в педагогическом словаре трактуется как «отношение личности к миру, способность производить общественно значимые

преобразования духовной и материальной среды на базе освоения исторического опыта человека». Активность проявляется в общении, творческой деятельности, формируется под воздействием среды и воспитания, волевых актов [6, с. 41].

Следовательно, активность является наиболее общей категорией в изучении природы психики, психического развития, творческих и познавательных возможностей личности. Характерные для нее закономерности возникновения, развития, динамики изучают различные науки.

Н.С. Лейтес писал, что активность — это одно из универсальных условий деятельности всех уровней «от элементарного движения до сложнейших видов творчества» [16, с. 215]. Он так же утверждал, что любому здоровому ребенку свойственна умственная активность [7, с. 101] разной степени. «Умственная активность... во многом проявляет природно-обусловленную потребность в умственных усилиях и умственных впечатлениях» [7, с. 101]. При этом речь идет об обширной любознательности, реализующейся перцептивными, интеллектуальными и сенсорными психологическими средствами.

В исследованиях И.А. Петуховой и Д.Б. Богоявленской «потребность в умственной деятельности» определяется как умственная (интеллектуальная) активность [2, с. 36].

Стало быть, понятие умственной активности имеет более ограниченный объем, чем активность вообще и психическая активность в частности. Ее центральным ядром выступают когнитивные функции и процессы. В последние годы нередко применяется еще более узкое понятие умственной активности. Оно обозначает только мыслительную (не когнитивную) деятельность. Введение и наиболее частое применение термина «умственная (интеллектуальная) активность» связано с работами Д.Б. Богоявленской. Интеллектуальная активность определяется ею как интегральное свойство некоторой системы, основными компонентами

которой являются общие умственные (интеллектуальные) способности и неинтеллектуальные (мотивационные) факторы умственной деятельности. При этом интеллектуальная активность не сводится ни к умственным способностям, ни к мотивационным факторам [2, с. 36].

В системе познавательных процессов активность проявляется на трех уровнях [41, с. 227]: 1) как активность внимания, вызываемая разнообразными стимулами и разворачивающаяся в ориентировочно-исследовательской деятельности; 2) как исследовательская познавательная активность, вызываемая проблемной ситуацией; 3) как личностная активность, выражающаяся в форме «интеллектуальной инициативы», «надситуативной активности», «самореализации» личности [6, с. 42].

В обобщенном виде познавательная активность – это деятельность, направленная на открытие новых для человека знаний и способов деятельности, на постижение окружающего мира.

Наблюдать познавательную активность в открытом виде невозможно, она недоступна глазу. Действия – это то, что мы видим, регистрируем и измеряем. Отталкиваясь от них, мы можем умозаключить о потребности, о ее качественных и количественных параметрах. И вот в этом мысленном движении извне внутрь мы и проходим промежуточную стадию, называемую термином «активность»: деятельность – активность – потребность. Потребность, отягощенная материей слов и движений, воспоминаний и предвкушений – это и есть активность. Сообщая, что субъект испытывает потребность, мы подтверждаем это ссылками на последующую деятельность, которую он затем совершает. Сообщая, что субъект познавательно активен, перечисляем состояния, еще не воплощенные в деятельность, но уже подтверждающие готовность к ней (внимание, признаки интереса, сигналы о начале работы).

Вопрос активности изучается с позиций разных наук: педагогики, социологии, психологии, биологии и др.

Так, биология, подвергая рассмотрению, приспособление организма к

окружающей среде, реакцию на внешние раздражения, называет это формами проявления активности. Биологическая активность свойственна человеку как наследственная характеристика, которая обеспечивает его приспособление к среде. Если животное, пользуясь внешней природой, производит в ней изменения только в силу своего присутствия, то человек приспособливает природу к своим потребностям, заставляя ее служить своим целям.

Ряд ученых (А.Г. Литвак, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, В.И. Селиверстов и др.) подвергают рассмотрению познавательную активность как естественное стремление человека к познанию, считая, что человеку это стремление свойственно с первых дней жизни [6, с. 39; 32, с. 22].

Р.Г. Ламберг, Ш.Н. Ганелин и П.Н. Груздев, занимаясь исследованием проблемы активизации мышления детей в процессе обучения, сделали вывод, что высшим уровнем активности является самостоятельность [11, с. 57]. Известна и другая точка зрения, что познавательная активность характеризуется напряженностью и интенсивностью (Н.А. Половникова, Т.А. Серебрякова).

Т.И. Шамова считала, что познавательная активность не сводится к простому напряжению физических и интеллектуальных сил человека [2, с. 37]. Познавательная активность рассматривается ею как характеристика деятельности, которая проявляется в отношении к ее содержанию и процессу, в мобилизации нравственно-волевых усилий, в достижении учебно-познавательных целей, в стремлении к результативному постижению знаний и способов деятельности за оптимальное время. Познавательная активность отражается в проявлении интереса личности к новым знаниям и способам деятельности, во внутренней целеустремленности и стабильной потребности использовать их в деятельности, к накоплению и расширению кругозора.

Г.И. Щукина определяет «познавательную активность» как свойство личности, которое отражает интеллектуальный отклик на процесс познания и

включает стремление личности к познанию [30, с. 78]. По ее мнению, познавательная активность становится свойством личности при стабильном проявлении склонности к познанию. Это личностное качество, где воля представляет форму, а потребности и интересы обозначают содержательную характеристику. Вопрос развития познавательной активности на личностном уровне, прежде всего, сводится к способам формирования познавательных интересов и к рассмотрению мотивации познавательной деятельности.

Автор Э.А. Красновский познавательной активности дает следующее определение: «это проявление всех сторон личности: стремление к успеху, радость познания, интерес к новому, установка на решение задач, постепенное усложнение которых лежит в основе процесса обучения» [7, с. 114].

П.И. Зубкова познавательную активность определяет как целенаправленную деятельность, ориентированную на становление субъективных характеристик в учебно-познавательной работе [20, с. 33]. Началом формирования познавательной активности служит нераздельный акт познавательной деятельности – учебно-познавательная задача. В соответствии с теорией Д. Б. Эльконина формирование познавательной активности осуществляется путем накопления положительного учебно-познавательного опыта [2, с. 38].

В исследованиях А.М. Матюшкина, М.И. Лисиной, доказывається, что познавательная активность является развиваемым качеством личности, прижизненно формирующимся сложным личностным образованием, определяющим качественные характеристики познавательной деятельности [43, с. 103].

Обобщая вышесказанное, можно выделить следующие ведущие определения познавательной активности:

- умственная деятельность, направленная на достижение познавательного результата, интеллектуально-ориентированная реакция на изучаемый материал, возникшая на основе познавательной потребности (Т.И.

Шамова),

- психическое состояние, выражающееся в желании решать интеллектуальные задачи (Д.В. Вилькеев),

- личностное образование, выражающее интеллектуальный отклик на процесс познания, живое участие, мыслительно-эмоциональную отзывчивость в познавательном процессе (Г.И. Щукина), проявление преобразовательного, творческого отношения индивида к объекту познания (Л.Н. Аристова),

- готовность и стремление к энергичному освоению знаний и способов деятельности (Н.А. Половникова) [43, с. 103].

Определения познавательной активности указанными авторами не противоречат друг другу, а дополняют это многогранное понятие. Объединение этих понятий происходит на утверждении, что ключом познавательной активности является потребность личности в приобретении новых знаний, углублении имеющихся, потребность в самовыражении, самореализации, в постижении духовной культуры общества. Потребность является началом, призывающим субъекта к активности.

В структуре познавательной активности выделяются следующие компоненты: стремление к самостоятельной деятельности; сознательность выполнения заданий; готовность принимать самостоятельные решения, задания; стремление познать окружающую действительность; систематичность обучения. Данные компоненты познавательной активности могут находиться на различных уровнях развития, но при этом они, как части системы, находятся в сложных отношениях взаимовлияния и взаимозависимости.

Среди структурных элементов познавательной активности особо выделяют: умственное напряжение, познавательный интерес, активную мыслительную деятельность, наличие волевых усилий, мотивы обучения, а также совокупность нравственных и эмоциональных процессов.

Учеными (Д. Б. Богоявленская [2, с. 35], А. М. Матюшкин [25, с. 64], Г.И. Щукина [43, с. 82] и др.) выделяют уровни сформированности познавательной активности. Можно выделить два основных подхода к их выделению: первый, с точки зрения качественного измерения, второй, с позиций количественного измерения [6, с. 40].

С позиций качественного измерения уровни познавательной активности можно классифицировать по следующим основаниям:

- по отношению к деятельности: потенциальная активность, характеризующая личность со стороны готовности, стремления к деятельности; реализованная активность, характеризует личность через качество деятельности, выполняемой в данном конкретном случае;
- по длительности и устойчивости: интегральная активность, определяющая общее доминирующее отношение к деятельности; ситуативная активность, которая носит эпизодический характер;
- по характеру деятельности: поисково-исполнительская, характеризуется стремлением к выявлению смысла явлений и процессов, определению связей между ними, овладению способами применения знаний в измененных условиях; творческая активность, совершается путем поиска, инициативы в постановке целей и задач, выработки самостоятельной оптимальной программы действий, переносу знаний в новые условия; репродуктивно-подражательная, характеризуется стремлением запомнить и воспроизвести готовые знания, овладеть способом их применения по образцу.

С позиций количественного измерения обычно выделяются три уровня: высокий, средний и низкий [6, с. 40].

От влияния системы внешних и внутренних факторов зависит степень успешности процесса формирования познавательной активности. К внутренним относят биологические факторы и психические свойства личности (характер, способности, направленность и темперамент), к внешним – педагогические и социальные факторы.

Следовательно, на основании проведенного анализа, познавательная активность определяется, как изменяющееся качество личности, которое обозначает стремление к наиболее полному познанию явлений окружающего мира. Познавательная активность рассматривается как личностное образование, которое выражается в мыслительно-эмоциональной отзывчивости в познавательном процессе, интеллектуальном отклике на процесс познания, живое участие. Познавательная активность определяет уровень (прочность, интенсивность) «соприкосновения» человека с предметом его деятельности (игровой, трудовой, учебной). Познавательная активность характеризуется следующими параметрами: структурными элементами, уровнями, компонентами, факторами формирования. Для каждого возрастного этапа характерны свои формы поведенческих проявлений познавательной активности и условия ее формирования.

1.2. Особенности познавательной активности детей старшего дошкольного возраста

Старший дошкольный возраст является этапом интенсивного психического развития, характеризующийся прогрессивными изменениями познавательной сферы. Проведенные ведущими учеными исследования, подтверждают, что в основе умственного развития детей старшего дошкольного возраста лежит овладение ими различными видами познавательно-ориентировочных действий, наиболее значимыми среди них являются перцептивные и мыслительные действия.

Из потребности в новых впечатлениях, которая характерна для каждого человека от рождения, развивается познавательная активность. На основе этой потребности в старшем дошкольном возрасте у ребенка формируется склонность открывать для себя как можно больше нового, происходит это, как правило, в процессе ориентировочно-исследовательской деятельности.

Авторы, занимающиеся исследованиями этого вопроса (Г.И. Щукина,

Т.А. Куликова, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Годовикова, Д.Б. Богоявленская, Т.М. Землянухина, А.В. Петровский, и др.), считают, что одним из важных качеств, характеризующих психическое развитие дошкольника, является познавательная активность. Познавательная активность, сформированная в период дошкольного детства, выступает основной движущей силой познавательного развития ребенка.

В своем становлении познавательная активность приобретает несколько форм. Остановимся на их описании более подробно.

Любопытство является генетически первой формой. Внешне она проявляется в позитивном эмоциональном переживании, связанном с получением новой информации; в проявлении непосредственного интереса к новым фактам, событиям, занимательным явлениям; в появлении большого количества вопросов к взрослым, содержательно связанных с интересными для ребенка фактами. Все это ориентация дошкольника на внешний мир, его чувственное и практико-ориентированное отношение к действительности.

Следующая форма познавательной активности – любознательность. Она непосредственно связана с приобретением знаний и умений, необходимых для решения познавательных задач. Для нее характерны: потребность в интеллектуальных достижениях; стремление получить разнообразные средства для решения познавательных задач; стремление решать такие задачи; вопросы, характеризующие стремление усвоить новую информацию, освоить новый способ действия (например: «для чего это надо делать», «что правильно, что неправильно», «как это сделать»); позитивное эмоциональное переживание, связанное с усвоением новых знаний, приемов, способов деятельности, отработкой сложных операций, нахождением путей решения задач; ситуационный характер познавательного интереса: после получения новых сведений, по окончании действия (занятия, выполнения задания) интерес исчерпывается, появляются симптомы пресыщения; интерес к значению незнакомых слов; установка на овладение предлагаемым способом деятельности [21, с. 32].

Для следующей формы становления познавательной активности – познавательный интерес, характерно обращенность к познанию существенных свойств явлений и предметов, понимание важных связей между ними, свойственно сочетание присвоения задаваемой извне цели деятельности и самостоятельного выбора средств и способов ее достижения. К внешним признакам, присущим для этой формы добавляются: свободное и заинтересованное оперирование знаниями и умениями в области, связанной с интересом; поиск самостоятельных путей решения поставленных задач; стремление поделиться со взрослыми и сверстниками имеющимися знаниями; использование собственных примеров по изучаемой теме; вопросы, характеризующие интерес к постижению содержания, существенных свойств предметов и явлений; относительная устойчивость интереса, проявление интереса не связанного с конкретной ситуацией; стремление выполнять задания повышенной трудности [21, с. 33].

Самостоятельная познавательная активность, является последней формой становления познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста, которая характеризуется: ориентацией на причинно-следственные связи и механизмы окружающих явлений, установление источников, событий и себя самого. К приведенным выше признакам можно еще добавить: новое умение, новое знание, порождающее новые вопросы, направленные на более глубокое проникновение в его содержание; самостоятельная постановка вопросов и целей изучения; ненасыщаемый характер познавательного интереса – стремление узнать больше и больше; поиск оригинальных способов достижения целей, решения задач; интерес к познанию закономерностей, существенных причинно-следственных связей, проявляющийся как в самостоятельной деятельности, так и в вопросах, задаваемых взрослым; выделение наиболее существенных, важных сторон изучаемого явления; желание высказать и отстоять свою точку зрения; осознание интереса – ребенок способен объяснить, что нравится/не нравится; инициативу в постановке новых задач и проблем; интерес к способу

получения новых знаний, открытию новых закономерностей, то есть к овладению первичными формами профессионального мышления; активное участие в обсуждениях, спорах по интересующему предмету, области [21, с. 34].

Каждая форма становления познавательной активности составляет основу для последующей и включается в ее состав, являясь необходимым условием появления более высоких форм развития познавательной активности. Условия, которые необходимы для формирования познавательной активности на любом возрастном этапе, тоже включаются в состав условий, необходимых для обеспечения познавательной активности более высокой формы, но при этом занимают все более и более подчиненное положение.

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

Противоречия, между сложившейся системой знаний и усвоенным опытом достижения результата и новыми познавательными задачами, ситуациями, возникшими в процессе постановки цели и ее достижения, выступают в качестве основы познавательной активности ребенка. Источником познавательной активности становится преодоление противоречия между усвоенным опытом и необходимостью изменять, толковать его в своей практической деятельности, что позволяет ребенку проявлять самостоятельность и творчество при выполнении заданий [21, с. 35].

Следовательно, познавательную активность можно рассматривать как высшую стадию познавательного развития (наряду с познавательным интересом, любознательностью, любопытством) дошкольника. Целостный акт познавательной деятельности – учебно-познавательная задача выступает

основой познавательной активности. В соответствии с теорией Д.Б. Эльконина развитие познавательной активности реализуется путём накопления положительного учебно-познавательного опыта, источником которого выступает познавательная потребность. Процесс удовлетворения этой потребности происходит через поиск неизвестного и его освоение. Познавательная активность выступает как природное проявление интереса ребёнка к окружающему миру и характеризуется чёткими параметрами. Об интересах ребёнка и интенсивности его стремления познакомиться с определёнными предметами или явлениями свидетельствуют: эмоциональное отношение (удивление, волнение, смех и др.); внимание и повышенная заинтересованность; постоянное притяжение к этому объекту; действия, направленные на выяснение строения и назначения предмета (разнообразие действий по обследованию и паузы для раздумывания).

Рассмотрение психолого-педагогической литературы позволяет сформулировать особенности развития познавательной активности старших дошкольников: раннее появление, интенсивное развитие, проявление в разных видах деятельности; яркое выражение в вопросах, рассуждениях, сравнении, экспериментировании; любознательность после 5 лет приобретает вид инициативной преобразовательной активности.

Анализируя вышесказанное можно сделать выводы, что с развитием и ростом ребенка его познавательная активность все больше начинает походить на познавательную деятельность, которая характеризуется определенной структурой: предметом деятельности, побудительно-мотивационной частью (цели, мотивы, потребность), средствами ее осуществления (операции и действия) и соответствием предмета и мотива деятельности. В старшем дошкольном возрасте на основе разнообразного опыта ребенка в разных видах деятельности и общения, складываются предпосылки развития для познавательной активности. Среди наиболее общих черт, характеризующих познавательную активность ребенка, выступают: обращение по собственной инициативе к той или иной области

знаний; сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете, теме; положительные эмоциональные переживания при преодолении затруднений в деятельности; стремление узнать больше, участвовать в дискуссии; эмоциональные проявления (заинтересованные мимика, жесты) [6, с. 43].

1.3. Теоретическое обоснование условий развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе детского экспериментирования

В современной психологии экспериментирование относят к одному из видов познавательной деятельности человека. Так как содержание и качество взрослых и детских экспериментов не одинаково, то применительно к детям используется термин «детское экспериментирование».

Решающее значение в развитии ребёнка имеет не количество имеющихся у него знаний, а виды и методы деятельности в которых они усваиваются. Ограниченность интеллектуальных впечатлений и интересов ребёнка рассматриваются современными психологами в качестве основной причины интеллектуальной пассивности детей. Дошкольник быстро выполнит задание, с которым не мог справиться ранее, если оно переводится в игру или практическую деятельность, т.к. он познаёт объекты и явления в ходе практической деятельности. Осуществляемые ребёнком практические действия выполняют познавательную и исследовательскую функцию, создавая условия, в которых раскрывается содержание и основные характеристики изучаемого объекта. Еще Я.А.Коменский доказал, что когда ребёнок чувствует, воспринимает и действует сам, то это усваивается прочно и надолго. Именно этот факт выступает сегодня основой детского экспериментирования.

У ребенка существует потребность в новых впечатлениях, а экспериментирование выступает эффективным методом познания

окружающей живой и неживой природы, а также других закономерностей и явлений окружающего мира. В процессе экспериментирования ребенок получает возможность почувствовать себя первооткрывателем, исследователем, учёным, тем самым, удовлетворяя присущую ему любознательность. Однако, такой эффект достигается только в том случае, если педагог - равноправный партнёр и участник экспериментирования, находящийся рядом, а не довлеющий над ребенком. Только такая смена педагогом роли позволит дошкольнику проявить собственную познавательную активность.

Развивающий потенциал детского экспериментирования огромен. Одним из его главных достоинств является то, что оно дает детям реальные представления об объектах окружающей действительности, их взаимоотношениях с друг с другом и средой обитания, т.о. ребенок познает различные свойства и характеристики изучаемых объектов в их взаимосвязи. В процессе экспериментирования активизируются все психические процессы и мыслительные операции: развивается мышление, происходит обогащение памяти, совершенствуются операции сравнения, классификации, анализа, синтеза и обобщения.

Экспериментирование всегда предполагает выдвижение предположений и гипотез, активные поиски способов их проверки, выбор наиболее подходящего из них и его реализацию в действии, построение доступных выводов. Такая этапность разворачивания детского экспериментирования делает его эффективным средством интеллектуального развития дошкольников.

Детское экспериментирование оказывает положительное влияние на все стороны развития личности ребенка начиная с укрепления здоровья за счет повышения общего уровня двигательной активности и заканчивая развитием эмоциональной сферы ребенка и его творческих способностей.

Детское экспериментирование принято классифицировать по разным основаниям. Рассмотрим наиболее часто встречающиеся основания для классификаций, определивших типы детского экспериментирования:

- по характеру объектов, используемых в эксперименте: опыты: с растениями; с объектами неживой природы; с животными; объектом которых является человек;

- по месту проведения опытов: на участке; в лесу; в групповой комнате и т.д.

- по причине их проведения: случайные, запланированные, поставленные в ответ на вопрос ребенка;

- по количеству участвующих детей: индивидуальные, групповые, коллективные;

- по продолжительности: кратковременные (5-15 мин.), длительные (свыше 15 мин.);

- по характеру включения в педагогический процесс: эпизодические (проводимые от случая к случаю), систематические;

- по месту в цикле: первичные, повторные, заключительные и итоговые;

- по количеству наблюдений за одним и тем же объектом: однократные, многократные, или циклические;

- по характеру мыслительных операций: констатирующие (позволяющие увидеть какое-то одно состояние объекта или одно явление вне связи с другими объектами и явлениями), обобщающие (эксперименты, в которых прослеживаются общие закономерности процесса, изучаемого ранее по отдельным этапам), сравнительные (позволяющие увидеть динамику процесса или отметить изменения в состоянии объекта);

- по способу применения в аудитории: демонстрационные, фронтальные

- по характеру познавательной деятельности детей: поисковые (дети не знают заранее, каков будет результат), решение экспериментальных задач,

иллюстративные (это когда детям все известно, а эксперимент только подтверждает знакомые факты).

Помимо типов выделяются виды экспериментирования, каждый из которых имеет свою методику проведения, свои достоинства и недостатки. Так, Н.Н. Поддъяков выделяет два основных вида экспериментирования дошкольников. Первый характеризуется активностью ребенка в процессе экспериментирования. В этом случае он удовлетворяет свои потребности, реализуя свои интересы. Второй вид экспериментирования организует взрослый, он выделяет существенные элементы экспериментальной деятельности, тем самым, обучая ребёнка определённому алгоритму действий. В этом случае ребёнок получает те результаты, которые были заранее определены взрослым.

Таким образом, мы можем констатировать, что практика детского экспериментирования включает в себя: познавательно-исследовательскую деятельность с элементами экспериментирования; экспериментальную деятельность, организованную педагогом; долгосрочные наблюдения – эксперименты; демонстрационные опыты, выполняемые педагогом совместно с детьми.

Н.Н. Поддъяковым доказано, что экспериментирование развивает познавательный интерес детей. При проведении эксперимента ребенок берет на себя и с энтузиазмом выполняет роль исследователя, самостоятельно применяющего различные способы воздействия на окружающие его явления и объекты, с целью более полного их освоения и познания. В процессе экспериментирования создаются ситуации, которые позволяют ребенку через проведение опыта проанализировать полученную информацию и самостоятельно сделать вывод о том или ином явлении, объекте или законе природы.

Методические рекомендации по организации детского экспериментирования встречаются в работах авторов Ф.А. Сохина, С.Н. Николаевой. Перечисленные авторы предлагают устроить работу таким

образом, чтобы дети могли повторить опыт, показанный взрослым, наблюдать, отвечать на вопросы, используя результат опыта. При такой организации образовательного процесса ребенок овладевает экспериментированием как видом человеческой деятельности, но его действия носят репродуктивный характер, т.к. возникает оно по инициативе взрослого и не является деятельностью собственно ребенка. Для того, чтобы экспериментирование стало видом деятельности ребенка, оно должно возникать по его инициативе.

Самостоятельно проводимый ребенком эксперимент, дает ему возможность создать модель явления и обобщить полученные опытным путем результаты, сопоставить их, классифицировать и сделать выводы о значении данных явлений для самого себя и людей в целом. Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что для детей дошкольного возраста экспериментирование, наравне с игрой является ведущим видом деятельности, чем разнообразнее и чаще осуществляется экспериментирование детьми, тем больше они получают новой информации, полноценнее и быстрее развиваются.

В исследованиях Н.Н. Поддъякова показано, что экспериментирование является наиболее эффективным путём ознакомления детей с миром живой и неживой природы. В ходе разворачивания детьми экспериментирования начинает формироваться логическое мышление, происходит активное интеллектуальное развитие, и, как следствие, обеспечивается полноценная готовность к обучению в школе.

Таким образом, детское экспериментирование может рассматриваться как одно из эффективных средств развития познавательной активности детей в условиях группы детского сада, включающих в себя живое наблюдение и опыты, проводимые ребенком. Детское экспериментирование связано со всеми образовательными направлениями и видами деятельности: развитие речи, наблюдение, труд, чтение художественной литературы, формирование

математических представлений, изобразительная деятельность, что делает педагогический процесс более эффективным.

В процессе экспериментирования дети приобретают знания, получают специальные умения и навыки, такие как: давать определение понятиям; наблюдать, делать умозаключения и выводы; умение ставить вопрос; объяснять, доказывать и отстаивать свою точку зрения. Экспериментирование при правильной организации взрослым, дает возможность удовлетворить потребность детей в новых знаниях, впечатлениях, стимулирует любознательность, самостоятельность ребенка тем самым укрепляет его успешность.

В своем исследовании О.В. Киреева [14, с. 10] доказала, что взрослый может содействовать развитию детского экспериментирования и интереса детей к этому виду деятельности. Развитию этого вида деятельности способствует обогащение взрослым любой деятельности ребенка дошкольного возраста [1, с. 9].

О.В. Афанасьева в своих исследованиях доказала, что участие взрослого в экспериментальной деятельности детей способствует увеличению интереса последних к этому виду деятельности, обеспечивает увеличение ее продолжительности и частоты возникновения. При участии взрослого дети становятся более активными в своей деятельности, эффективнее взаимодействуют между собой, что в свою очередь приводит к ее более высоким образовательным результатам. Участие взрослого также положительно влияет на взаимоотношения детей, снижая возникновение конфликтов между ними до 30% [1, с. 10].

Таким образом, чтобы вызвать интерес детей к экспериментированию, нужно экспериментировать вместе с ними. Для совместного детско-взрослого экспериментирования педагогу необходимо научиться свободно, строить эксперимент, отталкиваясь от привлекающей его и детей тематики. При этом предложения взрослого, это только предложения одного из участников деятельности.

Также исследования О.В. Афанасьевой показали, что решающим моментом для благополучного вхождения детей в мир экспериментирования является характер поведения взрослого. От умения педагога использовать в экспериментировании предложения детей, зависит привлекательность для них совместной деятельности со взрослым, успешность освоения ими этого вида деятельности и развитие интереса к ней [1, с. 10].

В совместном экспериментировании с детьми педагог сменяет позицию требующего, задающего и оценивающего взрослого, на позицию партнера. Смена позиции педагога позволяет ребенку чувствовать себя свободным и равным по включению в экспериментирование и выхода из него, он оказывается в ситуации безоценочности. К совместному экспериментированию со взрослым у ребенка пробудится интерес, если он почувствует в этой деятельности превосходство умеющего интересно экспериментировать партнера, а не моральное преимущество педагога. Именно такая позиция и естественное эмоциональное поведение взрослого, заинтересованного в экспериментировании, вызывает у ребенка интерес к этому виду деятельности и освоению тех способов, которые использует взрослый.

Когда образовательный процесс организован так, чтобы он обеспечил создание такого психологического климата, возникающего между педагогом и детьми, который превращал бы их в субъектов общения, что в свою очередь помогало бы преодолеть различные психологические барьеры, возникающие в процессе взаимодействия, перевести детей из привычной для них позиции ведомых на позицию сотрудничества и превратить их в субъектов педагогического творчества [13, с. 68].

Следовательно, в качестве первого педагогического условия, направленного на развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования, может выступать поддержка и стимулирование взрослым стремления дошкольников к экспериментированию с учетом интересов детей.

Одним из средств развития личности ребенка, является развивающая предметно-пространственная среда, выступающая основным источником знаний и социального опыта. Обогащенная развивающая предметно-пространственная среда в детском саду позволяет ребенку действовать вариативно и преобразовывать ситуацию разным образом. Для развития познавательной активности детей дошкольного возраста в группе детского сада могут создаваться детские лаборатории [33, с. 87]. Лаборатория рассматривается как новый элемент развивающей предметно-пространственной среды, место для специфической игровой деятельности ребенка. Пространство лаборатории позволяет детям превратиться в «ученых», которые проводят интересные опыты, инновационные эксперименты, научные наблюдения.

Создание уголков детского экспериментирования обязывает нас соблюдать требования ФГОС ДО к развивающей предметно-пространственной среде: безопасность для жизни и здоровья детей, вариативность, доступность, учет с возрастными особенностями детей и эстетичность.

Основные требования к помещению лаборатории описаны в методической литературе. Рассматриваются два варианта ее оформления: как отдельного помещения, так и места в группе. Относительно отдельных помещений речь идет о небольших подсобных помещениях, которые сообщаются с другими помещениями. В этом случае в лаборатории должны быть оснащены раковинами и кранами с водой, что позволит взрослым и детям использовать воду для экспериментов, уборки помещений и оборудования, для мытья рук, а также небольшими столами, стеллажами, полками, тумбами для материалов и оборудования.

Учитывая тот факт, что в процессе экспериментирования дети осваивают действия по измерению, преобразованию различных материалов и веществ, знакомятся с приборами (термометр, весы, микроскоп и др.), учатся использовать познавательные книги как источник информации, то и в

создании и оформлении лаборатории необходимо учитывать три аспекта: приборы и оборудование, материалы, книги. Исходя из этого, важным составляющим любой лаборатории для детского экспериментирования является библиотека, представленная научно-популярными изданиями, детскими энциклопедиями, книгами о жизни и деятельности разных ученых и т.п., в которой дети могут вместе со взрослыми найти интересующую их информацию [33, с. 91].

Г.П. Тугушева и А.Е. Чистякова считают, что необходимо дополнительное оборудование лаборатории, к которому следует причислить детские халаты, клеенчатые фартуки, полотенца, контейнеры для хранения сыпучих и мелких предметов; мини-стенд «О чем хочу узнать завтра?»; карточки-схемы проведения экспериментов; карточки-подсказки (разрешающие-запрещающие знаки) «Что можно, что нельзя»; индивидуальные дневники для ведения экспериментов; правила работы с материалом, которые вывешиваются на видном месте в каждом разделе [38, с. 75].

Таким образом, в качестве второго педагогического условия, направленного на развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования, может выступать создание необходимой для экспериментирования предметно-развивающей среды.

В ряде современных исследований изучена и описана структура детского экспериментирования, которая включает: постановку проблемы, которую необходимо решить; целеполагание (что нужно сделать для решения проблемы); выдвижение гипотез (поиск возможных путей решения); проверку гипотез (сбор данных, экспериментирование, реализация в действиях); анализ полученных результатов (подтвердились ли гипотезы); формулирование выводов. С позиции детей старшего дошкольного возраста структура экспериментирования выглядит следующим образом: осознание того, что хочешь узнать; формирование задачи исследования, продумывание

методики эксперимента, выслушивание инструкций, прогнозирование результатов; выполнение работы, соблюдение правил безопасности, наблюдение результатов; фиксирование результатов, анализ полученных данных; словесный отчет об увиденном, формулирование выводов.

В процессе экспериментирования ребенок стремится ответить не только на вопрос как это делаю, но и на вопросы: почему это делаю именно так, зачем это делаю, что хочу узнать, что получить в результате. Ответы на эти вопросы способствуют усвоению системы научных понятий, приобретению «квазиисследовательских» способов деятельности, что в свою очередь позволит ребенку стать субъектом учения, т.е. научиться учиться, что является особенно важным и актуальным на этапе подготовки к школе.

Однако, хотелось бы отметить, что знакомство дошкольников с явлениями окружающего мира значительно отличается по содержанию и методам от школьного обучения. В дошкольном возрасте приобретение знаний о явлениях и способах их познания базируется на живом интересе, т.е. любознательности ребенка, и осуществляется в увлекательной форме без заучивания, запоминания, повторения правил и законов в формализованном виде. Экспериментирование в детском саду позволяет знакомить детей с конкретными исследовательскими методами, с различными способами измерений, с правилами техники безопасности при проведении эксперимента. Дети сначала с помощью взрослых, а затем и самостоятельно выходят за пределы знаний и умений, полученных в специально организованных видах деятельности, и создают новый продукт - постройку, сказку, насыщенный запахами воздух и т.п.

Особое активное, эмоциональное отношение к окружающему миру, стимулируемое педагогом, проявляется у детей в стремлении выразить в процессе эксперимента свое личное представление о его объектах и явлениях. Критерием результативности детского экспериментирования в данном случае будет выступать характеристика процесса, объективирующего

интеллектуальную активность, познавательную культуру и ценностное отношение к реальному миру.

Организация детского экспериментирования, отбор его содержания и способов осуществления должно последовательно и планомерно исходя из трех блоков образовательного процесса: специально-организованное обучение; совместная деятельность взрослого с детьми; свободная самостоятельная деятельность детей. Таким образом, переход от одного блока к другому обеспечивает постепенное снижение активности взрослого при увеличении активности ребенка. Для последнего блока очень важно завершить то, что было задумано ребенком, не подменяя его инициативу замыслами педагога. Ребенок сам делает открытие, делится им со сверстниками, получает от этого удовольствие и желание продолжать исследовать окружающий мир.

Цели и задачи экспериментирования в любом из трех блоков могут быть предложены взрослым, но могут возникать спонтанно. Если у кого-то из детей возникает вопрос, на который можно найти ответ опытным путем, воспитатель, может предложить провести опыт или эксперимент, предоставляя детям возможность проявить самостоятельность. Такая естественно возникшая педагогическая ситуация создаст возможность не только для того, чтобы заинтересовать ребенка, но и научит его ставить цели познавательной деятельности и самостоятельно находить способы их осуществления.

В связи с этим можно заключить, что экспериментирование стимулирует познавательную активность ребенка, которая характеризуется оптимальностью отношений к выполняемой деятельности, интенсивностью усвоения различных способов позитивного достижения результата, опытом творческой деятельности, направленностью на его практическое использование в своей повседневной жизни. Основой познавательной активности ребенка в экспериментировании являются противоречия между сложившимися знаниями, умениями, навыками, усвоенным опытом

достижения результата методом проб и ошибок и новыми познавательными задачами, ситуациями, возникшими в процессе постановки цели экспериментирования и ее достижения. Источником познавательной активности становится преодоление данного противоречия между усвоенным опытом и необходимостью трансформировать, интерпретировать его в своей практической деятельности, что позволяет ребенку проявить самостоятельность и творческое отношение при выполнении задания.

Таким образом, в качестве третьего педагогического условия, направленного на развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования, может выступать этапность процесса развития познавательной активности, при которой дети включаются в ситуации (мини-исследования), обеспечивающие постепенное овладение умениями, необходимыми для успешного самостоятельного экспериментирования.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

На основании проведенного анализа научной литературы, можно заключить, что познавательная активность определяется, как изменяющееся качество личности, обозначающее стремление к наиболее полному познанию явлений и предметов окружающего мира. Познавательная активность рассматривается как личностное образование, проявляющееся в интеллектуальном отклике на процесс познания, живом участии, мыслительно-эмоциональной отзывчивости в познавательном процессе. Познавательная активность определяет степень (прочность, интенсивность) «соприкосновения» человека с предметом его деятельности (игровой, трудовой, учебной). Познавательная активность описывается по следующим параметрам: компонентам, структурным элементам, уровням; факторам формирования. На каждом возрастном этапе познавательная активность

имеет свои формы поведенческих проявлений и требует особых условий для своего формирования.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сформулировать специфику развития познавательной активности дошкольников: раннее появление, интенсивное развитие, проявление в разных видах деятельности; яркое выражение в вопросах, рассуждениях, сравнениях, экспериментировании; любознательность после 5 лет приобретает вид инициативной преобразовательной активности. В старшем дошкольном возрасте на основе разнообразного опыта, приобретенного в разных видах деятельности и общения, складываются предпосылки развития познавательной активности. Среди наиболее общих признаков, характеризующих познавательную активность ребенка, выступают: обращение по собственной инициативе к той или иной области знаний; сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете, теме; положительные эмоциональные переживания при преодолении затруднений в деятельности; стремление узнать больше, участвовать в дискуссии; эмоциональные проявления (заинтересованные мимика, жесты).

Детское экспериментирование может рассматриваться как одно из эффективных средств развития познавательной активности детей в условиях группы детского сада, включающих в себя живое наблюдение и опыты, проводимые ребенком.

Детское экспериментирование связано со всеми видами деятельности и направлениями развития детей: наблюдение, труд, развитие речи, изобразительная деятельность, формирование математических представлений, чтение художественной литературы, что делает педагогический процесс более эффективным.

В процессе экспериментирования дети не только приобретаются знания, но и получают специальные умения и навыки, такие как: умение ставить вопрос; давать определение понятиям; наблюдать, делать умозаключения и выводы; объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

Правильно организованная педагогами экспериментальная деятельность дает возможность удовлетворить потребность детей в новых знаниях, впечатлениях, способствует воспитанию любознательного, самостоятельного и успешного ребенка.

В детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений, новых знаний (познавательная форма экспериментирования), на получение продуктов детского творчества – новых построек, рисунков, сказок и т.п. (продуктивная форма экспериментирования). Оно выступает как метод обучения, если применяется для передачи детям новых знаний, может рассматриваться как форма организации педагогического процесса, если последний основан на методе экспериментирования, и, наконец, экспериментирование является одним из видов познавательной деятельности детей и взрослых.

В качестве педагогических условий, направленных на развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования, могут выступать:

- поддержка и стимулирование взрослым стремления дошкольников к экспериментированию с учетом их интересов;
- создание необходимой для экспериментирования предметно-развивающей среды;
- этапность процесса развития познавательной активности, при которой дети включаются в ситуации (мини-исследования), обеспечивающие постепенное овладение умениями, необходимыми для успешного самостоятельного экспериментирования.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

2.1. Изучение познавательной активности детей старшего дошкольного возраста

Данный этап исследования посвящен изучению особенностей познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Изучение познавательной активности детей старшего дошкольного возраста осуществлялось в соответствии с признаками, выделенными нами в предыдущей главе:

- сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете, теме;
- обращение по собственной инициативе к той или иной области знаний, стремление узнать больше, участвовать в дискуссии;
- положительные эмоциональные переживания при преодолении затруднений в деятельности;
- эмоциональные проявления (заинтересованные мимика, жесты).

В исследовании приняли участие 40 человек (19 мальчиков и 21 девочка) в возрасте 5-6 лет из них 20 детей составили контрольную, 20 экспериментальную группу и два педагога старшей группы.

Для изучения познавательной активности детей старшего дошкольного возраста по выделенным показателям использовался метод наблюдения.

Наблюдение это один из методов психолого-педагогического исследования, состоящий в преднамеренном, систематическом и целенаправленном восприятии поведения с целью выявления его смысла и содержания. Система наблюдения состоит в объективной, детальной и точной регистрации внешних проявлений психических процессов и свойств личности [34, с. 29].

В зависимости от положения наблюдателя по отношению к объекту выделяют включенное (участвующее, соучаствующее) и невключенное (внешнее, простое) наблюдение.

Невключенное (внешнее, простое) наблюдение — вид наблюдения, при котором исследователь находится вне изучаемого объекта. Он старается минимизировать свое вмешательство в ход происходящих событий, не задает никаких вопросов. Это наблюдение сводится к регистрации событий. Наблюдатель остается неизвестным для наблюдаемого, потому что представляется безучастным лицом, не обнаруживая своих функций.

Включенное (участвующее, соучаствующее) наблюдение — это такой вид наблюдения, при котором исследователь включен в изучаемый социальный процесс, находится в контакте с наблюдаемыми и принимает участие в их деятельности, т. е. является элементом изучаемой ситуации. Степень участия исследователя в изучаемом процессе колеблется от «активного» наблюдения, когда наблюдаемые начинают его считать членом своего коллектива, до «пассивного» наблюдения, близкого к невключенному.

С целью изучения познавательной активности детей старшего дошкольного возраста было организовано включенное наблюдение, в ходе которого фиксировались особенности поведенческих реакций детей по каждому из рассматриваемых признаков. Вид наблюдения: непосредственное, дискретное, узконаправленное. Наблюдения проводились в течение двух месяцев. Информация фиксировалась в системе: относительно каждого ребенка и группы детей в целом. Оценивались все четыре признака познавательной активности. Оценка осуществлялась на основе выделенных ранее качественных характеристик каждого показателя проявлений. Суть наблюдения заключалась в том, чтобы проследить и оценить познавательную активность детей на занятии, в режимные моменты и в свободной деятельности и степень выраженности обозначенных показателей. Оценка результатов наблюдений за детьми в процессе образовательной деятельности

позволила нам сделать выводы относительно степени выраженности основных проявлений познавательной активности детей.

Включенное наблюдение проводится по заранее намеченному плану в соответствии с выделенными показателями, представленным в карте наблюдения. Разработанная карта, включала в себя десять структурных блоков, последовательное движение по которым обеспечивало целостность включенного наблюдения. Предоставляем разработанную нами карту включенного наблюдения.

1. Место наблюдения: занятие, режимные моменты, свободная деятельность.

2. Познавательная активность в форме вопросов: социальные вопросы, направлены на установление взаимоотношений с окружающими; оценочные, вызваны желанием получить оценку своей деятельности или деятельности другого ребенка; процессуально-деятельностные, направлены на определение содержания предстоящей деятельности; познавательные вопросы, представляют собой фиксацию названия объекта, констатацию его видимых свойств, рассуждения о назначении, установление причинно-следственных связей и прогнозирование последствий.

3. Обращенность к изучаемому объекту: наличие широкого недифференцированного интереса; наличие частично дифференцированного интереса ко многим темам; наличие ярко выраженного предпочтения к нескольким темам.

4. Сосредоточенность и внимание к познавательной информации: внимание к новым фактам и явлениям; внимание к познанию явных и существенных свойств предмета; внимание к выявлению закономерностей, установлению причинно-следственных связей.

5. Обращенность на отдельные стороны познавательной деятельности: наличие познавательных вопросов предметного характера; конкретизация и усложнение познавательных вопросов; возникновение познавательных вопросов причинно-следственного характера, рассуждений.

6. Проявление самостоятельности в процессе познавательной деятельности: проявление ситуативной самостоятельности; минимальная самостоятельность; увлеченная самостоятельная работа.

7. Стремление найти способ решения поисковой задачи: интерес к содержанию объекта познания; репродуктивность в решении поставленных задач; интерес к преобразованию и совершенствованию собственной деятельности.

8. Проявление умений вступать в диалог по поводу познания: индивидуальный характер деятельности; ситуативное включение в диалог с партнером по познавательной деятельности; диалог с партнером по познавательной деятельности.

9. Реакция на трудности: уход от деятельности в случае затруднений; преодоление трудностей с помощью взрослого или более опытного сверстника, стремление к самостоятельному преодолению трудностей.

10. Проявление эмоций, связанных с познанием: эпизодическое эмоциональное переживание; ситуативное эмоционально-познавательное отношение к деятельности; стойкое эмоционально-познавательное отношение к деятельности.

Таким образом, включенное наблюдение позволяет наиболее полно изучить особенности познавательной активности как в специально организованном пространстве (занятие, режимные моменты), так и свободной, естественной среде (свободная деятельность).

Обработка результатов происходит по следующей схеме (см. Приложение А), педагог фиксирует выделенные качественные характеристики каждого показателя проявлений познавательной активности ребенка, а также вопросы детей. Далее подсчитывается общее количество баллов в карте, которые соотносятся с уровневыми характеристиками познавательной активности.

Характеристика уровней познавательной активности детей старшего дошкольного возраста:

Критический уровень познавательной активности детей старшего дошкольного возраста (0-5 баллов) характеризуется наличием широкого недифференцированного интереса; вниманием к новым фактам и явлениям; наличием познавательных вопросов предметного характера; познавательной инертностью, минимальной самостоятельностью; репродуктивностью в решении поставленных задач; индивидуальным характером деятельности; уходом от деятельности в случае затруднений; эпизодическим эмоциональным переживанием.

Нормативный уровень познавательной активности детей старшего дошкольного возраста (6-12 баллов) характеризуется наличием частично дифференцированного интереса ко многим темам; вниманием к познанию явных и существенных свойств предмета; конкретизацией и усложнением познавательных вопросов; познавательной активностью, требующей стимулирования со стороны взрослого; проявлением ситуативной самостоятельности; интересом к содержанию объекта познания; ситуативным включением в диалог с партнером по познавательной деятельности; преодолением трудностей с помощью взрослого или более опытного сверстника; ситуативным эмоционально-познавательным отношением к деятельности.

Продуктивный уровень познавательной активности детей старшего дошкольного возраста (13-18 баллов) характеризуется наличием ярко выраженного предпочтения к нескольким темам; вниманием к выявлению закономерностей, установлению причинно-следственных связей; возникновением познавательных вопросов причинно-следственного характера, рассуждений; высокой самопроизвольной активностью; увлеченной самостоятельной работой; интересом к преобразованию и совершенствованию собственной деятельности; диалогом с партнером по познавательной деятельности; стремлением к самостоятельному преодолению трудностей; стойким эмоционально-познавательным отношением к деятельности.

Проведенная диагностика позволила выявить имеющиеся у детей старшего дошкольного возраста уровни развития познавательной активности.

Таблица 1

Таблица результатов развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста на начало опытно-экспериментальной работы

ФИ ребенка показатели	Сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете, теме	Обращение по собственной инициативе к той или иной области знаний, стремление узнать больше, участвовать в дискуссии	Положительные эмоции переживания при преодолении затруднений в деятельности	Эмоциональные проявления	Сумма баллов
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА					
Е.У.	4	4	2	1	11
А.М.	2	4	0	1	7
К.Д.	3	6	2	2	13
Б.Н	2	5	0	1	8
В.Е.	2	2	1	0	5
Г.А.	1	3	1	0	5
Ж.В.	2	3	0	1	6
З.Д.	1	3	1	1	6
К.В.	1	2	0	1	4
Г.А.	1	2	0	1	4
К.Д.	1	3	0	1	5
О.У.	2	4	2	1	9
Л.В.	3	5	2	1	11
Н.У.	1	4	1	0	6
П.М.	2	3	0	1	6
П.Я.	1	3	1	1	6
С.А.	3	4	1	1	9
Ф.В.	1	3	1	1	6
Ш.А.	2	3	1	1	7
С.П.	3	3	3	1	10
ИТОГО:	38	69	19	18	
КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА					
С.В.	3	5	2	1	11
Л.С.	3	5	1	1	10
С.Д.	2	4	0	1	7
В.К.	3	5	1	1	10
Т.А.	3	5	2	1	11
Б.А.	2	3	1	1	7
М.В.	3	5	1	0	9
В.К.	3	4	1	0	8
Ш.Н.	3	5	2	1	11

Продолжение Таблицы 1

К.Л.	3	3	2	0	8
А.С.	3	4	2	1	10
Л.Э.	2	3	0	1	6
Н.А.	3	4	1	1	9
З.З.	2	4	1	0	7
Ч.П.	2	3	1	1	7
М.К.	3	4	1	0	8
П.С.	2	3	1	0	6
В.Г.	3	5	2	1	11
Б.Д.	3	4	1	1	9
М.Н.	2	2	1	1	6
ИТОГО:	53	80	24	14	

Критический уровень развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста наблюдается у 0 % детей контрольной и 25 % детей экспериментальной группы. На этом уровне у дошкольников проявляется наличие широкого недифференцированного интереса; повышенного внимания к новым фактам и явлениям; наличия познавательных вопросов предметного характера, например: «Почему солдата так называли?», «Куда течет река?», «Где находится Лукоморье?»; познавательной инертностью, минимальной самостоятельностью; репродуктивностью в решении поставленных задач; индивидуальным характером деятельности; уходом от деятельности в случае затруднений; эпизодическим эмоциональным переживанием: восхищением одним фактом (явлением, предметом) отвращением к другим, возмущением каким-то событием (см. Приложение Б).

Нормативный уровень развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста установлен у 100 % детей контрольной и 70 % детей экспериментальной группы. На этом уровне дети проявляют частично дифференцированный интерес ко многим темам; внимание к познанию явных и существенных свойств предмета; демонстрируют конкретизацию и усложнение познавательных вопросов: «Из чего сделана вода?», «Как это работает?», «Почему листья зеленые?»; ситуативную самостоятельность; интерес к содержанию объекта познания; ситуативное

включение в диалог с партнером по познавательной деятельности; преодоление трудностей с помощью взрослого или более опытного сверстника; ситуативное эмоционально-познавательным отношение к деятельности: разовое стремление самому сделать, например, мыльные пузыри (см. Приложение Б).

Продуктивный уровень развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста отмечается у 0 % детей контрольной и 5 % детей экспериментальной группы. В поведении ребенка это проявляется как наличие ярко выраженного предпочтения к нескольким темам; внимание к выявлению закономерностей, установлению причинно-следственных связей; возникновение познавательных вопросов причинно-следственного характера, рассуждений: «Почему нельзя стучать?», «Почему я маленький плакал?», «Зачем кошке когти?» и «Что будет, если зима и лето поменяются местами?»; высокой самопроизвольной активностью; увлеченной самостоятельной работой; интересом к преобразованию и совершенствованию собственной деятельности; диалогом с партнером по познавательной деятельности; стремлением к самостоятельному преодолению трудностей; стойким эмоционально-познавательным отношением к деятельности: регулярным самостоятельным стремлением проведения опыта (эксперимента) (см. Приложение Б).

Если посмотреть на полученные суммы баллов, набранные детьми по каждому показателю (признаку), то у нас получается следующее. Самым развитым показателем познавательной активности в обеих группах оказалось «обращение по собственной инициативе к той или иной области знаний, стремление узнать больше, участвовать в дискуссии», этот показатель составляет 46,8 % (80 баллов) в контрольной и 48 % (69 баллов) в экспериментальной группе. Чуть менее развитым показателем (признаком) познавательной активности является показатель «сосредоточенности, концентрации внимания на изучаемом предмете, теме», он имеет 31 % (53 баллов) в контрольной и 26,4 % (38 баллов) в экспериментальной группе. 14

% (24 баллов) в контрольной и 13,1 % (19 баллов) в экспериментальной группе имеет показатель познавательной активности, который отвечает за «положительные эмоции переживания при преодолении затруднений в деятельности». И показатель «эмоциональные проявления» составляет всего 8,2 % (14 баллов) в контрольной и 12,5 % (18 баллов) в экспериментальной группе.

Проанализировав процентное соотношение самого развитого показателя (признака) «обращение по собственной инициативе к той или иной области знаний; стремление узнать больше, участвовать в дискуссии», мы выявили следующее, что в экспериментальной группе 15 % детей можно отнести к критическому уровню развития этого показателя, а в контрольной группе 5 % детей можно отнести к этому же уровню, что проявляется познавательной инертностью; минимальной самостоятельностью; репродуктивностью в решении поставленных задач; индивидуальным характером деятельности. К нормативному уровню относятся 70 % детей экспериментальной группы и 60 % детей контрольной группы, что проявляется ситуативной самостоятельностью; интересом к содержанию объекта познания; ситуативным включением в диалог с партнером по познавательной деятельности. 15 % детей экспериментальной группы имеют продуктивный уровень, в контрольной группе этот процент детей составляет 35 %, что проявляется высокой самопроизвольной активностью; увлеченной самостоятельной работой; интересом к преобразованию и совершенствованию собственной деятельности; диалогом с партнером по познавательной деятельности.

При рассмотрении показателя «сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете, теме», выяснилось, что в экспериментальной группе 40 % детей имеют критический уровень развития этого показателя, а в контрольной группе 0 % детей можно отнести к этому же уровню, что проявляется наличием широкого недифференцированного интереса; вниманием к новым фактам и явлениям; наличием познавательных

вопросов предметного характера. Нормативный уровень составляет 35 % детей экспериментальной группы и 35 % детей контрольной группы, что проявляется наличием частично дифференцированного интереса ко многим темам; вниманием к появлению явных и существенных свойств предмета; конкретизацией и усложнением познавательных вопросов. 25 % детей экспериментальной группы имеют продуктивный уровень, в контрольной группе этот процент детей составляет 65 %, что проявляется наличием ярко выраженного предпочтения к нескольким темам; вниманием к выявлению закономерностей, установлению причинно-следственных связей; возникновением познавательных вопросов причинно-следственного характера, рассуждений.

При анализе «положительных эмоциональных переживаний при преодолении затруднений в деятельности» оказалось, что в экспериментальной группе 35 % детей имеют критический уровень развития этого показателя, а в контрольной группе 10 % детей можно отнести к этому же уровню, что проявляется уходом от деятельности в случае затруднений. Нормативный уровень имеют 40 % детей экспериментальной группы и 60 % детей контрольной группы, что проявляется преодолением трудностей с помощью взрослого или более опытного сверстника. 25 % детей экспериментальной группы имеют продуктивный уровень, в контрольной группе этот процент детей составляет 30 %, находятся на продуктивном уровне, что проявляется стремлением к самостоятельному преодолению трудностей.

По показателю «эмоциональные проявления» в экспериментальной группе 15 % детей и 30 % детей контрольной группы имеют критический уровень развития этого показателя, что проявляется эпизодическими эмоциональными переживаниями. Нормативный уровень имеется у 80 % детей экспериментальной группы и 70 % детей контрольной группы, что проявляется ситуативным эмоционально-познавательным отношением к деятельности. 5 % детей экспериментальной группы имеют продуктивный

уровень, в контрольной группе этот процент детей составляет 0 %, относятся к продуктивному уровню, что проявляется стойким эмоционально-познавательным отношением к деятельности.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что большинство детей в обеих группах имеют нормативный уровень развития познавательной активности. Самым развитым показателем познавательной активности в контрольной и экспериментальной группах является «обращение по собственной инициативе к той или иной области знаний, стремление узнать больше, участвовать в дискуссии». Для большинства детей обеих групп характерно ситуативное эмоционально-познавательное отношение к деятельности; ситуативное проявление самостоятельности, интереса к содержанию объекта познания и включение в диалог с партнером по познавательной деятельности; участие взрослого в стимулировании познавательной активности и помощи в преодолении трудностей. Не характерным для детей данной возрастной группы является стойкое эмоционально-познавательное отношение к деятельности, наличие широкого недифференцированного интереса и внимания к новым фактам и явлениям, а также наличие познавательных вопросов предметного характера.

Все вышесказанное свидетельствует о необходимости создания в группе детского сада специальных психолого-педагогических условий развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

2.2. Реализация психолого-педагогических условий развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе детского экспериментирования

В ходе теоретического анализа предпринятого в первой главе данной работы, нами было выделено и обосновано три психолого-педагогических условия, способствующих развитию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования:

взрослыми поддерживается и стимулируется стремление дошкольников к экспериментированию с учетом направленности детских интересов; создается необходимая для экспериментирования предметно-развивающая среда; процесс развития познавательной активности строится как этапный, в котором дети включаются в ситуации (мини-исследования), обеспечивающие постепенное овладение умениями, необходимыми для успешного самостоятельного экспериментирования.

С целью реализации первого условия - взрослыми поддерживается и стимулируется стремление дошкольников к экспериментированию с учетом направленности детских интересов – были заранее продуманы и специально сформулированы вопросы, ответ на которые можно было получить в ходе эксперимента; либо использовались вопросы, возникающие стихийно в процессе повседневной жизни детей.

Вопросы, относящиеся к первой группе, формулировались и задавались педагогом, им же предлагался способ поиска ответа на него – эксперимент. В ходе таких экспериментов дети следовали инструкции взрослого, таким образом, усваивая способы организации и проведения эксперимента, фиксирования его результатов, соблюдения техники безопасности в ходе выполнения экспериментов. Содержание предлагаемых детям вопросов определялось темой недели и направленностью интересов детей. Вторая группа вопросов – детские вопросы – возникали несколько позже, как эмоционально-познавательный отклик детей на предложенное педагогом содержание и способы организации и проведения эксперимента.

Раскроем алгоритм работы педагога с разными группами вопросов, ответ на которые можно получить в ходе эксперимента, на примере эксперимента по проращиванию семян.

За обедом детям давали суп с фасолью. Дети обратили внимание, что некоторое плоды фасоли очень ровно расколоты на две половинки, а другие легко (при незначительном нажатии на плод) делятся на две части. Тема приближающейся недели «Растения весной». Учитывая тему недели и

интерес детей, педагог сформулировал вопрос: «Что появилось в начале: стебелек или корешок?» и предложил детям найти ответ на этот вопрос в ходе эксперимента. Для организации и проведения эксперимента всем детям были выданы необходимые материалы: прозрачная емкость, вода, небольшого размера хлопковая ткань, сушеные плоды гороха, календарь для фиксирования результатов эксперимента. Детям был предложен пошаговый алгоритм проведения эксперимента. Каждый ребенок замочил семя гороха и ежедневно в течение 12 дней фиксировал, происходящие изменения и по инструкции взрослого добавлял воду. На 12 день эксперимента дети установили, что сначала прорастает корень, а затем стебель. В данном эксперименте педагог занимал активную позицию: формулировал вопросы, предлагал способы поиска ответа на них, предлагал алгоритм проведения эксперимента, стимулировал внимание детей к содержанию эксперимента, организовывал и поддерживал проблемный диалог детей в процессе обсуждения итогов экспериментирования.

В ходе обсуждения детьми результатов проведенного эксперимента было зафиксировано, что для прорастания семян нужен солнечный свет и вода. После чего у детей возник вопрос: «Что важнее для прорастания семян: свет или вода?». Дети предложили повторить эксперимент. Педагог обсудил с детьми, какие материалы и оборудование им понадобится для проведения эксперимента. Обсудил и предложил зарисовать алгоритм его проведения. В ходе такого обсуждения, у детей возникло 5 стратегий проведения эксперимента и 5 разных алгоритмов: семя гороха залили водой и поставили на свет; сухое семя гороха оставили на свету; семя гороха завернули во влажную ткань и оставили на свету; сухое семя гороха положили в непрозрачную коробочку и убрали в шкаф; семя гороха залили водой и убрали в шкаф. Каждую стратегию (алгоритм) реализовывала отдельная группа детей. Дети могли реализовать одну любую (по выбору) стратегию. Из-за этого группы детей количественно оказались не однородными от 2 до 7 человек. Как и в предыдущем эксперименте, дети ежедневно в течение 12

дней фиксировали происходящие изменения, что позволило им сформулировать технологию проращивания семян. В данном эксперименте педагог занимал позицию консультанта, стимулируя детей к самостоятельной формулировке вопросов, предложению возможных способов поиска ответа на них, создавая условия для обсуждения детьми различных алгоритмов проведения эксперимента, ежедневного обсуждения результатов эксперимента, а также привлечению родителей к обсуждению с детьми результатов их экспериментов.

В ходе реализации данного условия было проведено 6 групп экспериментов по разной тематике: «Волшебница Вода», «Песок и глина», «Магниты», «Бумага и ее свойства», «Знакомство со свойствами пластмассы», «Воздух».

Таким образом, в процессе поддержки и стимулирования взрослыми стремления дошкольников к экспериментированию с учетом направленности детских интересов, у детей стала, чаще проявляется самопроизвольная активность; увлеченная самостоятельная работа; интерес к преобразованию и совершенствованию собственной деятельности; диалог с партнером по познавательной деятельности. Дети стали чаще и смелее высказывать свое мнение, овладели способами организации и проведения экспериментов, продолжительного наблюдения, фиксирования полученных результатов, приобрели опыт формулирования выводов по итогам проведенных экспериментов.

С целью реализации второго условия - создание необходимой для экспериментирования предметно-развивающей среды – в группе детского сада была создана детская лаборатория.

Детская лаборатория - это специально оборудованное пространство в группе, в котором эксперименты проводятся, как самостоятельно детьми, так и совместно со взрослыми. Таким оборудованием служит: песочные часы, бинокль, микроскопы, термометры, комплекты для игр с водой и песком и др. Кроме того, для проведения опытов используются природные

составляющие разного размера и формы. Спецификация оборудования уголка детского экспериментирования включает два основных компонента: дидактический и стимулирующий. Поэтому материалы, находящиеся в уголке экспериментирования распределить по разделам: «Свойства бумаги, ткани», «Волшебные звуки», «Вода, песок, глина», которые располагаются в доступном месте для свободного экспериментирования детей. Помимо традиционных разделов в уголке экспериментирования был раздел, созданный самими детьми, в него вошли природные материалы, найденные детьми на улице во время прогулки (шишки, веточки, соломинки, хвоя, листья, камешки и т.д.). Этот материал оформлялся детьми самостоятельно по различным коллекциям. Кроме того, по инициативе детей в лаборатории был создан «Экспериментальный чемоданчик», который можно было выносить на улицу, брать с собой на прогулку для проведения экспериментов, опытов и наблюдений в живой природе. В чемоданчик были добавлены инструменты, ранее не имеющиеся в детской лаборатории, но необходимые для проведения экспериментов в природе: лупы, набор различных линз, лопатки, лейки, контейнеры для сбора материала, совочки и др. Перечисленные разделы материалов для экспериментирования не являлись статичными, они постоянно пополнялись и изменялись. Смена традиционных разделов зависела от освоения детьми образовательной программы детского сада, разделы, создаваемые детьми, оказались наиболее мобильными и отражали непосредственно интересы детей.

Нам не удалось найти отдельное помещение под лабораторию, поэтому в группе было выделено небольшое пространство у окна, в котором на стеллажах и тумбах располагались различные материалы для экспериментирования.

Рядом с пространством детской лаборатории расположена библиотека, которую нам удалось собрать и оформить совместно с родителями. В библиотеке представлена познавательная литература, состоящая из серии книг «Простая наука»: «Простые опыты с ... природными материалами,

водой, воздухом, бумагой» (М. Султанова), «Почему и потому. Энциклопедия для детей дошкольного возраста» (О. Корчагина), «Неизведанное рядом. Опыты и эксперименты для дошкольников» (О. Дыбина), «Что зачем и почему?» (Д.Г. Тейлор), «Игры и опыты с магнитом» (Т.Пироженко); «Секреты знакомых предметов» (А.И. Шапиро); «Научные ответы на детские «почему» (Н.М. Зубкова); «Скажи почему» (Ю.С. Волченко); «Из чего сделаны предметы» (О.В. Дыбина). Созданная подборка книг хорошо знакома детям, описанные там эксперименты дети могут провести самостоятельно либо при участии взрослых. Отдельные эксперименты дети могут провести дома с родителями. Тематика экспериментов, представленных в библиотеке, отражает интересы детей и содержание образовательной программы детского сада.

С целью активизации самостоятельного экспериментирования детей использовался прием по созданию картотеки опытов и экспериментов. Для этого нами была подобрана серия экспериментов, которые дети старшего дошкольного возраста могут провести самостоятельно (см. Приложение Г). Детям было предложено оформить карточки для картотеки с описанием опытов и экспериментов. На карточке дети зарисовывали последовательность этапов эксперимента или схему выполнения опыта, предварительно обсудив их со взрослым, а педагог или родители писали краткие комментарии к рисункам детей.

Картотека опытов и экспериментов состоит из двух основных разделов «Природа» и «Рукотворный мир», такое деление картотеки позволяет легко ориентироваться в материале при выборе тематике экспериментов или конкретных опытов. Первый раздел «Природа» включает описание опытов и экспериментов для самостоятельного проведения детьми с водой, воздухом, песком и глиной. Второй раздел «Рукотворный мир» состоит из описания опытов и экспериментов с бумагой, магнитом, пластмассой.

Работа в лаборатории требует соблюдение правил техники безопасности. Эти правила мы придумывали совместно с детьми, а затем

фиксируют их на карточках-подсказках «Что можно, что нельзя». Дети придумывали знаки, обозначающие подсказку, как нужно или нельзя вести себя при проведении того или иного опыта или эксперимента. Затем эти знаки зарисовывались, позднее возникла идея придумать рифмованные правила, сопровождающие эти знаки. Рифмы придумывались детьми, родителями, педагогами либо подбирались уже готовые по смыслу знака. Старались придумывать и подбирать простые и легко запоминающиеся рифмы.

Все карточки-подсказки, созданные детьми, можно поделить на две большие группы, которые мы условно назвали стимулирующие и запрещающие. Стимулирующие знаки отражали правила организации и проведения опыта и эксперимента, запрещающие знаки отражали, что нельзя делать в процессе экспериментирования. Сами дети были склонны к созданию запрещающих знаков, именно эта группа знаков по началу оказалась наиболее обширной. Мы же старались стимулировать детей к созданию стимулирующих знаков, что впоследствии привело к увеличению их количества среди знаков по правилам техники безопасности.

Все созданные детьми знаки были собраны в книгу правил. Знаки в книге, находятся в файлах, это позволяет их легко вынимать из книги и при необходимости размещать в детской лаборатории на стенде, доске объявлений и т.д. Вопрос систематизации знаков в книге, постоянно подлежит обсуждению и изменению детьми. Изначально педагогом была предложена систематизация на стимулирующие и запрещающие, но детям эта классификация оказалась не удобной, они часто предлагают свой вариант перераспределения знаков в книге.

Таким образом, в результате создания необходимой для экспериментирования предметно-развивающей среды, дети стали чаще обращаться к такому виду деятельности как экспериментирование, проявляется ярко выраженные предпочтения детей к отдельным темам; стремление детей к выявлению закономерностей, установлению причинно-

следственных связей; возникновение у детей познавательных вопросов причинно-следственного характера, рассуждений. Все это позволяет нам заключить, что сочетание материалов и оборудования в детской лаборатории способствует расширению познавательного опыта и развитию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

С целью реализации третьего условия - процесс развития познавательной активности строится как этапный, в котором дети включаются в ситуации (мини-исследования), обеспечивающие постепенное овладение умениями, необходимыми для успешного самостоятельного экспериментирования - применялись проблемно-игровые и проблемные ситуации, которые, стимулировали интерес детей к экспериментированию и желание заниматься этим видом деятельности; активизировали стремление детей к самостоятельному повторению экспериментов; побуждали детей к дальнейшему экспериментированию совместно с родителями дома.

За основу построения работы с проблемными ситуациями (задачами) нами взят алгоритм, разработанный Хоменко Н.Н. и Сидорчук Т.А., включающий 7 этапов: обсуждение проблемного поля, из которого формируется задача; формулировка задачи представляет собой ответ на вопросы: «Как быть? Что делать?»; формулировка противоречия; ИКР (идеальный конечный результат) – сам объект решает задачу, используя свои ресурсы; обследование ресурсов объектов для решения противоречия; формулировка подзадач, которые необходимо решить для реализации предлагаемого решения; рефлексия представляет собой ответ на вопросы: Что делали? Как? Зачем?

Проблемные ситуации подобраны таким образом, чтобы они были понятны и знакомы детям и тематически связаны с образовательной программой детского сада и темой недели. Толчком к мини-исследованию может служить любопытство, удивление, выдвинутая проблема или просьба, возникшие в ходе занятий, игр, прогулки, режимных моментов и т.д.

Приведем несколько наиболее ярких примеров.

В процессе трудовой деятельности по смене воды в аквариуме не хватило чистой воды комнатной температуры. Возник вопрос: «Можно ли очистить грязную воду из аквариума?». Дети, чьи родители держат домашний скот (корову), и видят, как родители процеживают молоко, предложили процедить воду через марлю или ткань.

Таким образом, в ходе трудовой деятельности было организовано мини-исследования по очистке воды. В первом эксперименте воду очищали при помощи бинта, сложенного в несколько слоев. Воду процеживали в прозрачный стакан, чтобы было лучше видно степень очистки воды. После переливания фиксируем, что на бинте осталась крупная грязь, и он сам стал грязным, но при этом вода тоже осталась достаточно грязной. Из чего дети сделали вывод, что бинт пропускает грязь и мелкий мусор, оставляя только крупные кусочки.

Для второго способа очистки воды использовали плотную хлопковую ткань. Также, как и в первом способе процеживаем воду в пустой прозрачный стакан. После переливания воды дети заметили, что ткань, как и бинт, стала грязной, на ней были соринки и песчинки. Поставив два стакана рядом, дети обратили внимание, что плотная ткань лучше, чем бинт очистила воду, но вода при этом все еще оставалась мутной.

Третьим фильтром по очистке воды нам служили ватные диски, сложенные в несколько слоев. Начинаем процеживать воду, дети замечают, что вода через ватные диски проходит медленнее, чем через ткань и бинт, но на ватных дисках остается больше мусора и более мелкой грязи, а вода в стакане становится чище, в сравнении с предыдущими стаканами.

Таким образом, в ходе данного мини-исследования, реализованного в процесс трудовой деятельности, дети смогли экспериментальным путем определить лучший фильтр для очистки воды.

Другой пример.

На занятии по закреплению свойств воды. При переливании воды из одной емкости в другую возникла проблема. Емкости оказались с

горлышками разного диаметра. Переливать пришлось из емкости с большим диаметром горлышка в емкость с горлышком меньшего диаметра. Здесь возник следующий вопрос: как это сделать с наименьшей потерей воды. Дети не смогли предложить подходящий способ, им на помощь пришел педагог, который предложил использовать воронку. Однако воронки у детей тоже не было, тогда у них возникла идея сделать ее из подручных средств.

Дети предложили попробовать сделать воронку из бумаги. Для начала попробовали сделать воронку из обычной бумаги для рисования. Скручиваем бумагу в виде конуса, и пытаемся перелить воду из большой емкости в маленькую. При переливании воронка из тонкой бумаги быстро промокла, и вода разлилась. Второй нашей попыткой было сделать воронку из бумаги потолще, альбомного листа. Детям удалось перелить большее количество воды, но такая воронка тоже оказалась не долговечная. Для третьей попытки перелить воду из большой емкости в маленькую мы использовали глянцевый картон. Эта бумага продержалась дольше всех, что позволило перелить всю воду. По окончании переливания воды дети пришли к выводу, что глянцевый картон лучше другой бумаги справился с задачей, по нему вода быстрее скатывается, картон не так быстро намокает, как обычная бумага и альбомный лист, что дает возможность перелить большее количество воды из большой емкости в меньшую.

Таким образом, в ходе данного мини-исследования, реализованного в ходе занятия, дети смогли экспериментальным путем определить свойства бумаги и получить опыт переливания жидкости из емкостей с разным диаметром горлышка.

Оба эти мини-исследования, реализованные в рамках различных видов деятельности, обеспечивают постепенное овладение детьми умениями, необходимыми для успешного самостоятельного экспериментирования.

Таким образом, в результате реализации третьего условия можно говорить о развитии у детей таких умений как: принятие проблемы, поставленной взрослыми, выдвижение гипотез ее решения, совместного

обсуждения способов решения проблемы, организация и проведение коллективных экспериментов. Самостоятельные эксперименты детей обеспечили дальнейшее развитие умений в принятии проблемы, поиска новых способов ее решения, а также использования уже известных способов экспериментирования в новых условиях и фиксации результатов экспериментов.

2.3. Анализ и обсуждение результатов

Для оценки эффективности проделанной работы нами была проведена повторная диагностика уровня развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Для этого мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на начало опытно-экспериментальной работы.

Таблица 2

Таблица результатов наблюдения познавательной активности детей старшего дошкольного возраста на конец опытно-экспериментальной работы

ФИ ребенка показатели	Сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете, теме	Обращение по собственной инициативе к той или иной области знаний, стремление узнать больше, участвовать в дискуссии	Положительные эмоции переживания при преодолении затруднений в деятельности	Эмоциональные проявления	Сумма баллов
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА					
Е.У.	6	6	2	2	16
А.М.	4	6	1	2	13
К.Д.	6	8	2	2	18
Б.Н.	2	7	1	2	12
В.Е.	2	4	1	0	7
Г.А.	2	4	1	0	7
Ж.В.	3	5	1	2	11
З.Д.	3	5	1	2	11
К.В.	1	3	0	1	5
Г.А.1	1	2	1	1	5
К.Д.1	1	4	1	1	7

Продолжение Таблицы 2.

О.У.	5	6	2	1	14
Л.В.	5	7	2	2	16
Н.У.	2	6	2	1	11
П.М.	3	5	1	2	11
П.Я.	3	5	1	2	11
С.А.	5	6	2	1	14
Ф.В.	3	5	1	2	11
Ш.А.	4	5	2	2	13
С.П.	5	6	2	2	15
ИТОГО:	66	105	27	30	
КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА					
С.В.	4	5	2	1	12
Л.С.	3	5	1	2	11
С.Д.	3	4	1	1	9
В.К.	4	5	1	1	11
Т.А.	4	5	2	2	13
Б.А.	3	4	1	1	9
М.В.	3	5	1	1	10
В.К.	3	5	1	1	10
Ш.Н.	4	5	2	2	13
К.Л.	3	4	2	1	10
А.С.	4	4	2	1	11
Л.Э.	3	4	0	1	8
Н.А.	4	4	1	1	10
З.З.	3	5	1	0	9
Ч.П.	3	4	1	1	9
М.К.	3	5	1	1	10
П.С.	3	4	1	0	8
В.Г.	4	5	2	1	12
Б.Д.	4	4	1	1	10
М.Н.	3	3	1	1	8
ИТОГО:	68	89	25	21	

По окончании проведения опытно-экспериментальной работы с детьми старшего дошкольного возраста было зафиксировано, что критический уровень развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста наблюдается у 0 % детей контрольной и 10 % детей экспериментальной группы. На этом уровне у дошкольников проявляется наличие широкого недифференцированного интереса; повышенного внимания к новым фактам и явлениям; наличия познавательных вопросов предметного характера, например: «Почему солдата так называли?», «Куда течет река?», «Где находится Лукоморье?»; познавательной инертностью, минимальной самостоятельностью; репродуктивностью в решении

поставленных задач; индивидуальным характером деятельности; уходом от деятельности в случае затруднений; эпизодическим эмоциональным переживанием: восхищением одним фактом (явлением, предметом) отвращением к другим, возмущением каким-то событием (см. Приложение В).

Нормативный уровень развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста установлен у 90 % детей контрольной и 50 % детей экспериментальной группы. На этом уровне дети проявляют частично дифференцированный интерес ко многим темам; внимание к познанию явных и существенных свойств предмета; демонстрируют конкретизацию и усложнение познавательных вопросов: «Из чего сделана вода?», «Как это работает?», «Почему листья зеленые?»; ситуативную самостоятельность; интерес к содержанию объекта познания; ситуативное включение в диалог с партнером по познавательной деятельности; преодоление трудностей с помощью взрослого или более опытного сверстника; ситуативное эмоционально-познавательное отношение к деятельности: разовое стремление самому сделать, например, мыльные пузыри (см. Приложение В).

Продуктивный уровень развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста отмечается у 10 % детей контрольной и 40 % детей экспериментальной группы. В поведении ребенка это проявляется как наличие ярко выраженного предпочтения к нескольким темам; внимание к выявлению закономерностей, установлению причинно-следственных связей; возникновение познавательных вопросов причинно-следственного характера, рассуждений: «Почему нельзя стучать?», «Почему я маленький плакал?», «Зачем кошке когти?» и «Что будет, если зима и лето поменяются местами?»; высокой самопроизвольной активностью; увлеченной самостоятельной работой; интересом к преобразованию и совершенствованию собственной деятельности; диалогом с партнером по познавательной деятельности; стремлением к самостоятельному преодолению трудностей; стойким эмоционально-познавательным отношением к деятельности: регулярным

самостоятельным стремлением проведения опыта (эксперимента) (см. Приложение В).

Если посмотреть на полученные суммы баллов, набранные детьми по каждому показателю (признаку), то у нас получается следующее. Самым развитым показателем познавательной активности в обеих группах оказалось «обращение по собственной инициативе к той или иной области знаний, стремление узнать больше, участвовать в дискуссии», этот показатель составляет 44 % (89 баллов) в контрольной и 46 % (105 баллов) в экспериментальной группе. Чуть менее развитым показателем (признаком) познавательной активности является показатель «сосредоточенности, концентрации внимания на изучаемом предмете, теме», он имеет 34 % (68 баллов) в контрольной и 29 % (66 баллов) в экспериментальной группе. 13 % (25 баллов) в контрольной и 12 % (27 баллов) в экспериментальной группе имеет показатель познавательной активности, который отвечает за «положительные эмоции переживания при преодолении затруднений в деятельности». И показатель «эмоциональные проявления» составляет всего 9 % (21 баллов) в контрольной и 13 % (30 баллов) в экспериментальной группе.

Проанализировав процентное соотношение самого развитого показателя (признака) «обращение по собственной инициативе к той или иной области знаний; стремление узнать больше, участвовать в дискуссии», мы выявили следующее, что в экспериментальной группе 0 % детей можно отнести к критическому уровню развития этого показателя, а в контрольной группе 5 % детей можно отнести к этому же уровню, что проявляется познавательной инертностью; минимальной самостоятельностью; репродуктивностью в решении поставленных задач; индивидуальным характером деятельности. К нормативному уровню относятся 85 % детей экспериментальной группы и 95 % детей контрольной группы, что проявляется ситуативной самостоятельностью; интересом к содержанию объекта познания; ситуативным включением в диалог с партнером по

познавательной деятельности. 15 % детей экспериментальной группы имеют продуктивный уровень, в контрольной группе этот процент детей составляет 0 %, что проявляется высокой самопроизвольной активностью; увлеченной самостоятельной работой; интересом к преобразованию и совершенствованию собственной деятельности; диалогом с партнером по познавательной деятельности. По этому компоненту произошел наибольший прирост в экспериментальной группе, он в 4 раза больше, чем в контрольной.

При рассмотрении показателя «сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете, теме», выяснилось, что в экспериментальной группе 35 % детей имеют критический уровень развития этого показателя, а в контрольной группе 0 % детей можно отнести к этому же уровню, что проявляется наличием широкого недифференцированного интереса; вниманием к новым фактам и явлениям; наличием познавательных вопросов предметного характера. Нормативный уровень составляет 35 % детей экспериментальной группы и 100 % детей контрольной группы, что проявляется наличием частично дифференцированного интереса ко многим темам; вниманием к появлению явных и существенных свойств предмета; конкретизацией и усложнением познавательных вопросов. 30 % детей экспериментальной группы имеют продуктивный уровень, в контрольной группе этот процент детей составляет 0 %, что проявляется наличием ярко выраженного предпочтения к нескольким темам; вниманием к выявлению закономерностей, установлению причинно-следственных связей; возникновением познавательных вопросов причинно-следственного характера, рассуждений. В экспериментальной группе прирост по этому компоненту почти в два раза больше, чем в контрольной.

При анализе «положительных эмоциональных переживаний при преодолении затруднений в деятельности» оказалось, что в экспериментальной группе 5 % детей имеют критический уровень развития этого показателя, а в контрольной группе 5 % детей можно отнести к этому же уровню, что проявляется уходом от деятельности в случае затруднений.

Нормативный уровень имеют 55 % детей экспериментальной группы и 65 % детей контрольной группы, что проявляется преодолением трудностей с помощью взрослого или более опытного сверстника. 40 % детей экспериментальной группы имеют продуктивный уровень, в контрольной группе этот процент детей составляет 30 %, находятся на продуктивном уровне, что проявляется стремлением к самостоятельному преодолению трудностей. В экспериментальной группе прирост по этому компоненту почти в восемь раз больше, чем в контрольной.

По показателю «эмоциональные проявления» в экспериментальной группе 10 % детей и 10 % детей контрольной группы имеют критический уровень развития этого показателя, что проявляется эпизодическими эмоциональными переживаниями. Нормативный уровень имеется у 30 % детей экспериментальной группы и 75 % детей контрольной группы, что проявляется ситуативным эмоционально-познавательным отношением к деятельности. 60 % детей экспериментальной группы имеют продуктивный уровень, в контрольной группе этот процент детей составляет 15 %, относятся к продуктивному уровню, что проявляется стойким эмоционально-познавательным отношением к деятельности. В экспериментальной группе прирост по этому компоненту почти в два раза больше, чем в контрольной.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что большинство детей в обеих группах имеют нормативный уровень развития познавательной активности. Однако в контрольной группе он на 40% больше, чем в экспериментальной. Самым развитым показателем познавательной активности в контрольной и экспериментальной группах является «обращение по собственной инициативе к той или иной области знаний, стремление узнать больше, участвовать в дискуссии». При этом в контрольной группе этот показатель зафиксирован на критическом и нормативном уровнях, а в экспериментальной на нормативном и продвинутом уровнях. Для большинства детей обеих групп характерно ситуативное эмоционально-познавательное отношение к деятельности; ситуативное проявление

самостоятельности, интереса к содержанию объекта познания и включение в диалог с партнером по познавательной деятельности; участие взрослого в стимулировании познавательной активности и помощи в преодолении трудностей. У детей экспериментальной группы чаще фиксируется стойкое эмоционально-познавательное отношение к деятельности, наличие ярко выраженного предпочтения к нескольким темам, возникновение познавательных вопросов причинно-следственного характера, рассуждений. В то время как для детей контрольной группы это не характерно.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что созданные в группе детского сада специальные психолого-педагогические условия изменили показатели развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Для изучения познавательной активности детей старшего дошкольного возраста по выделенным показателям использовался метод наблюдения. Система наблюдения состояла в объективной, детальной и точной регистрации внешних поведенческих проявлений и свойств личности. Включенное наблюдение позволило наиболее полно изучить особенности познавательной активности как в специально организованном пространстве (занятие, режимные моменты), так и свободной, естественной среде (свободная деятельность).

Самым развитым показателем познавательной активности в контрольной и экспериментальной группах является «обращение по собственной инициативе к той или иной области знаний, стремление узнать больше, участвовать в дискуссии». Для большинства детей обеих групп характерно ситуативное эмоционально-познавательное отношение к деятельности; ситуативное проявление самостоятельности, интереса к содержанию объекта познания и включение в диалог с партнером по

познавательной деятельности; участие взрослого в стимулировании познавательной активности и помощи в преодолении трудностей. Не характерным для детей данных групп является стойкое эмоционально-познавательное отношение к деятельности, наличие широкого недифференцированного интереса и внимания к новым фактам и явлениям, а также наличие познавательных вопросов предметного характера.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа представляет собой создание в группе детского сада специальных психолого-педагогических условий, направленных на развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. С целью реализации первого условия – поддержка и стимулирование взрослыми стремления дошкольников к экспериментированию с учетом интересов детей – были заранее продуманы и специально сформулированы вопросы, ответ на которые можно было получить в ходе эксперимента; либо использовались вопросы, возникающие стихийно в процессе повседневной жизни детей.

Вопросы, относящиеся к первой группе, формулировались и задавались педагогом, им же предлагался способ поиска ответа на него – эксперимент. В ходе таких экспериментов дети следовали инструкции взрослого, таким образом, усваивая способы организации и проведения эксперимента, фиксирования его результатов, соблюдения техники безопасности в ходе выполнения экспериментов. Содержание предлагаемых детям вопросов определялось темой недели и направленностью интересов детей. Вторая группа вопросов – детские вопросы – возникали несколько позже, как эмоционально-познавательный отклик детей на предложенное педагогом содержание и способы организации и проведения эксперимента.

С целью реализации второго условия - создание необходимой для экспериментирования предметно-развивающей среды – в группе детского сада была создана детская лаборатория, в которой использовалось несколько способов структурирования материалов для экспериментирования: традиционный («Свойства бумаги, ткани», «Волшебные звуки», «Вода,

песок, глина»), созданный самими детьми (природные материалы, найденные детьми на улице во время прогулки), «Экспериментальный чемоданчик» для проведения экспериментов, опытов и наблюдений в живой природе. Перечисленные разделы материалов для экспериментирования не являлись статичными, они постоянно пополнялись и изменялись. В лаборатории была создана детская библиотека, состоящая из книг с описанием экспериментов, которые дети могут провести самостоятельно либо при участии взрослых; картотека опытов и экспериментов, книга знаков по технике безопасности в лаборатории.

Реализация третьего психолого-педагогического условия – этапность процесса развития познавательной активности, при которой дети включаются в ситуации (мини-исследования), обеспечивающие постепенное овладение умениями, необходимыми для успешного самостоятельного экспериментирования. Данное условие реализовывалось на основе воплощения в практику основных этапов детского экспериментирования: постановку проблемы, которую необходимо решить; целеполагание (что нужно сделать для решения проблемы); выдвижение гипотез (поиск возможных путей решения); проверку гипотез (сбор данных, экспериментирование, реализация в действиях); анализ полученных результатов (подтвердились ли гипотезы); формулирование выводов.

После реализации опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Полученные данные показали, что 40% (8 человек) испытуемых экспериментальной группы имеют продуктивный уровень познавательной активности, 50% (10 человек) детей показали нормативный уровень, критический уровень в свою очередь имеют 10% (2 человека) детей. В контрольной группе 10% детей имеют продуктивный уровень, 90% (20 человек) детей показали нормативный уровень развития познавательной

активности, и 0% детей в свою очередь наблюдается критический уровень развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

По результатам становится, очевидно, что уровень развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы изменился, что связано с увеличением количества детей с продуктивным уровнем развития познавательной активности и уменьшением количества детей с критическим и нормативным уровнем развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Результаты повторной диагностики развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста для контрольной группы позволяют сказать, что их уровень не значительно изменился в сторону увеличения количества детей с продуктивным уровнем развития. Все это говорит об эффективности проделанной нами работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании проведенного анализа научной литературы, можно заключить, что познавательная активность определяется, как изменяющееся качество личности, обозначающее стремление к наиболее полному познанию явлений и предметов окружающего мира. Познавательная активность рассматривается как личностное образование, проявляющееся в интеллектуальном отклике на процесс познания, живом участии, мыслительно-эмоциональной отзывчивости в познавательном процессе. Познавательная активность определяет степень (прочность, интенсивность) «соприкосновения» человека с предметом его деятельности (игровой, трудовой, учебной). Познавательная активность описывается по следующим параметрам: компонентам, структурным элементам, уровням; факторам формирования. На каждом возрастном этапе познавательная активность имеет свои формы поведенческих проявлений и требует особых условий для своего формирования.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сформулировать специфику развития познавательной активности дошкольников: раннее появление, интенсивное развитие, проявление в разных видах деятельности; яркое выражение в вопросах, рассуждениях, сравнениях, экспериментировании; любознательность после 5 лет приобретает вид инициативной преобразовательной активности. В старшем дошкольном возрасте на основе разнообразного опыта, приобретенного в разных видах деятельности и общения, складываются предпосылки развития познавательной активности. Среди наиболее общих признаков, характеризующих познавательную активность ребенка, выступают: обращение по собственной инициативе к той или иной области знаний; сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете, теме; положительные эмоциональные переживания при преодолении затруднений

в деятельности; стремление узнать больше, участвовать в дискуссии; эмоциональные проявления (заинтересованные мимика, жесты).

Детское экспериментирование может рассматриваться как одно из эффективных средств развития познавательной активности детей в условиях группы детского сада, включающих в себя живое наблюдение и опыты, проводимые ребенком. Детское экспериментирование связано со всеми видами деятельности и направлениями развития детей: наблюдение, труд, развитие речи, изобразительная деятельность, формирование математических представлений, чтение художественной литературы, что делает педагогический процесс более эффективным.

В процессе экспериментирования дети не только приобретаются знания, но и получают специальные умения и навыки, такие как: умение ставить вопрос; давать определение понятиям; наблюдать, делать умозаключения и выводы; объяснять, доказывать и защищать свои идеи. Правильно организованная педагогами экспериментальная деятельность дает возможность удовлетворить потребность детей в новых знаниях, впечатлениях, способствует воспитанию любознательного, самостоятельного и успешного ребенка.

В детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений, новых знаний (познавательная форма экспериментирования), на получение продуктов детского творчества – новых построек, рисунков, сказок и т.п. (продуктивная форма экспериментирования). Оно выступает как метод обучения, если применяется для передачи детям новых знаний, может рассматриваться как форма организации педагогического процесса, если последний основан на методе экспериментирования, и, наконец, экспериментирование является одним из видов познавательной деятельности детей и взрослых.

В качестве педагогических условий, направленных на развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе

экспериментировании, могут выступать: поддержка и стимулирование взрослым стремления дошкольников к экспериментированию с учетом их интересов; создание необходимой для экспериментирования предметно-развивающей среды; этапность процесса развития познавательной активности, при которой дети включаются в ситуации (мини-исследования), обеспечивающие постепенное овладение умениями, необходимыми для успешного самостоятельного экспериментирования.

Для изучения познавательной активности детей старшего дошкольного возраста по выделенным показателям использовался метод наблюдения. Система наблюдения состояла в объективной, детальной и точной регистрации внешних поведенческих проявлений и свойств личности. Включенное наблюдение позволило наиболее полно изучить особенности познавательной активности как в специально организованном пространстве (занятие, режимные моменты), так и свободной, естественной среде (свободная деятельность).

Самым развитым показателем познавательной активности в контрольной и экспериментальной группах является «обращение по собственной инициативе к той или иной области знаний, стремление узнать больше, участвовать в дискуссии». Для большинства детей обеих групп характерно ситуативное эмоционально-познавательное отношение к деятельности; ситуативное проявление самостоятельности, интереса к содержанию объекта познания и включение в диалог с партнером по познавательной деятельности; участие взрослого в стимулировании познавательной активности и помощи в преодолении трудностей. Не характерным для детей обеих групп является стойкое эмоционально-познавательное отношение к деятельности, наличие широкого недифференцированного интереса и внимания к новым фактам и явлениям, а также наличие познавательных вопросов предметного характера.

Проведенная нами опытно-экспериментальная работа представляет собой создание в группе детского сада специальных психолого-

педагогических условий, направленных на развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. С целью реализации первого условия – поддержка и стимулирование взрослыми стремления дошкольников к экспериментированию с учетом интересов детей – были заранее продуманы и специально сформулированы вопросы, ответ на которые можно было получить в ходе эксперимента; либо использовались вопросы, возникающие стихийно в процессе повседневной жизни детей.

Вопросы, относящиеся к первой группе, формулировались и задавались педагогом, им же предлагался способ поиска ответа на него – эксперимент. В ходе таких экспериментов дети следовали инструкции взрослого, таким образом, усваивая способы организации и проведения эксперимента, фиксирования его результатов, соблюдения техники безопасности в ходе выполнения экспериментов. Содержание предлагаемых детям вопросов определялось темой недели и направленностью интересов детей. Вторая группа вопросов – детские вопросы – возникали несколько позже, как эмоционально-познавательный отклик детей на предложенное педагогом содержание и способы организации и проведения эксперимента.

С целью реализации второго условия - создание необходимой для экспериментирования предметно-развивающей среды – в группе детского сада была создана детская лаборатория, в которой использовалось несколько способов структурирования материалов для экспериментирования: традиционный («Свойства бумаги, ткани», «Волшебные звуки», «Вода, песок, глина»), созданный самими детьми (природные материалы, найденные детьми на улице во время прогулки), «Экспериментальный чемоданчик» для проведения экспериментов, опытов и наблюдений в живой природе. Перечисленные разделы материалов для экспериментирования не являлись статичными, они постоянно пополнялись и изменялись. В лаборатории была создана детская библиотека, состоящая из книг с описанием экспериментов, которые дети могут провести самостоятельно либо при участии взрослых;

картотека опытов и экспериментов, книга знаков по технике безопасности в лаборатории.

Реализация третьего психолого-педагогического условия – этапность процесса развития познавательной активности, при которой дети включаются в ситуации (мини-исследования), обеспечивающие постепенное овладение умениями, необходимыми для успешного самостоятельного экспериментирования. Данное условие реализовывалось на основе воплощения в практику основных этапов детского экспериментирования: постановку проблемы, которую необходимо решить; целеполагание (что нужно сделать для решения проблемы); выдвижение гипотез (поиск возможных путей решения); проверку гипотез (сбор данных, экспериментирование, реализация в действиях); анализ полученных результатов (подтвердились ли гипотезы); формулирование выводов.

После реализации опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Полученные данные показали, что 40% (8 человек) испытуемых экспериментальной группы имеют продуктивный уровень познавательной активности, 50% (10 человек) детей показали нормативный уровень, критический уровень в свою очередь имеют 10% (2 человека) детей. В контрольной группе 0% детей имеют продуктивный уровень, 90% (20 человек) детей показали нормативный уровень развития познавательной активности, и 10% детей в свою очередь наблюдается критический уровень развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

По результатам становится, очевидно, что уровень развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы изменился, что связано с увеличением количества детей с продуктивным уровнем развития познавательной активности и уменьшением количества детей с критическим и нормативным

уровнем развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Результаты повторной диагностики развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста для контрольной группы позволяют сказать, что их уровень не значительно изменился в сторону увеличения количества детей с продуктивным уровнем развития. Все это говорит об эффективности проделанной нами работы.

Таким образом, задачи, поставленные в начале работы, были решены, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Афанасьева, О.В. Педагогическая технология развития интереса к экспериментированию у детей 4–5 лет: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 19с.
2. Богоявленская Д.Б. Субъект деятельности в проблематике творчества // Вопросы психологии. 1999. №2. С.35 – 41.
3. Болотина Л.Р., Комарова Т.С. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 1997. 216с.
4. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1986. 228 с.
5. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2006. 523с.
6. Виноградова Е. Л. Мотивационные предпочтения различных форм познавательной деятельности старших дошкольников // Журнал прикладной психологии. 2003. № 2. С.39-45.
7. Виноградова Е.Л. Условия становления познавательной мотивации дошкольников 5-6 лет // Психологическая наука и образование. 2004. №1. С.143.
8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 томах. Том 4. Детская психология Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 2004. 432 с.
9. Годовикова Д.Б. Форма общения со взрослыми как фактор развития познавательной активности ребёнка-дошкольника // Общение и развитие психики. М.: АПН СССР, 1986. С. 96 – 106.
10. Дыбина О.В., Рахманова Н.П., Щетинина В.В. Незведанное рядом: Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников М.: ТЦ Сфера, 2005. 192 с.
11. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Николаевой Н.М.; под ред. Виноградова Н.Д. М.: Совершенство, 1997. 208с.

12. Иванова И.А. Естественно - научные наблюдения и эксперименты в детском саду. Человек. М.: ТЦ Сфера, 2004. 224 с.
13. Исмагилова, А.Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 65–71.
14. Киреева О.В. Развитие исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 22 с.
15. Коротаяева, Е.В. Хочу, могу, умею! М.: КСП, 1997. 223с.
16. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Воронеж: МОДЭК, 1999. 448с.
17. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. М.: Знание, 2004. 80с.
18. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320с.
19. Листик Е. М. Методические рекомендации к организации детского экспериментирования в условиях детского сада: учебно-методическое пособие. М. Берлин: Директ-Медиа, 2016. 137с.
20. Лозовая В.И. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников. Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Тбилиси: Тбил. гос. ун-т им. И. Джавахишвили, 1990. 45с.
21. Лурия А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. 64с.
22. Лурия А. Р. Нейропсихология памяти. М.: Педагогика, 1976. 192с.
23. Люблинская А.А. Очерки психологического развития ребенка. М.: Просвещение, 2005. 363с
24. Марудова Е. Ознакомление дошкольников с окружающим миром. Экспериментирование. М.: Детство-Пресс, 2016. 128с.

25. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 184 с.
26. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком. М.: Педагогика, 2005. 160с.
27. Михайлова З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. М.: Просвещение, 2000. 94с.
28. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М.: Просвещение, 2005. 280с.
29. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений 10-е изд. перераб. и доп. М.: Академия, 2006. 608с.
30. Нищева Н. Познавательно-исследовательская деятельность как направление развития личности дошкольника. Опыты, эксперименты, игры. М.: Детство – Пресс, 2014. 240с.
31. Носкова Л.П. Развитие речи детей с нарушениями слуха. М.: ВЛАДОС, 2005. 334с.
32. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Методические рекомендации / Под общ. ред. Л.Н. Прохоровой. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2008. 64 с.
33. Особенности психического развития детей 6 - 7 летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгер. М.: Педагогика, 2006. 136с.
34. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Венгера Л.А. М.: Просвещение, 1986. 68с.
35. Рыжова Л. Методика детского экспериментирования. М.: Детство – Пресс, 2014. 208с.
36. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения дошкольников. Самара: Учебная литература, 2010. 128с.
37. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. СПб.: Питер, 2004. 272 с.

38. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1996. 192с.
39. Тугушева Г., Чистякова А. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста. М.: Детство – Пресс, 2016. 128с.
40. Формирование познавательной активности дошкольников: Сборник научных трудов / Шадринск: Шадринский государственный педагогический институт, 1992. 122с.
41. Фролов А.А. Развитие познавательной активности у дошкольников. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 400с.
42. Чехонина О.И. Реализация приоритета познавательного развития в детском саду общеразвивающего вида с использованием детского экспериментирования // Детский сад от А до Я. 2009. № 1. С. 128–138.
43. Щукина Г.И. Проблема познавательных интересов в педагогике. М.: Просвещение, 1971. 234с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Индивидуальная карта наблюдения познавательной активности ребенка

Ф.И. ребенка _____

№ п/п	Баллы		
	0 баллов	1 балл	2 балла
1	наличие широкого недифференцированного интереса;	наличие частично дифференцированного интереса ко многим темам;	наличие ярко выраженного предпочтения к нескольким темам;
2	внимание к новым фактам и явлениям;	внимание к познанию явных и существенных свойств предмета;	внимание к выявлению закономерностей, установлению причинно-следственных связей;
3	наличие познавательных вопросов предметного характера;	конкретизация и усложнение познавательных вопросов;	возникновение познавательных вопросов причинно-следственного характера, рассуждений;
4	познавательная инертность,	познавательная активность, требующая стимулирования со стороны взрослого;	высокая самопроизвольная активность;
5	минимальная самостоятельность;	проявление ситуативной самостоятельности;	увлеченная самостоятельная работа;
6	репродуктивность в решении поставленных задач;	интерес к содержанию объекта познания;	интерес к преобразованию и совершенствованию собственной деятельности;
7	индивидуальный характер деятельности	ситуативное включение в диалог с партнером по познавательной деятельности;	диалог с партнером по познавательной деятельности;
8	уход от деятельности в случае затруднений;	преодоление трудностей с помощью взрослого или более опытного сверстника;	стремление к самостоятельному преодолению трудностей;
9	эпизодическое эмоциональное переживание	ситуативное эмоционально-познавательное отношение к деятельности	стойкое эмоционально-познавательное отношение к деятельности
ИТОГО:			

Результаты диагностики познавательной активности детей старшего дошкольного возраста на начало опытно-экспериментальной работ



Рис. 1. Распределение детей экспериментальной группы по уровням развития познавательной активности на начало опытно-экспериментальной работы

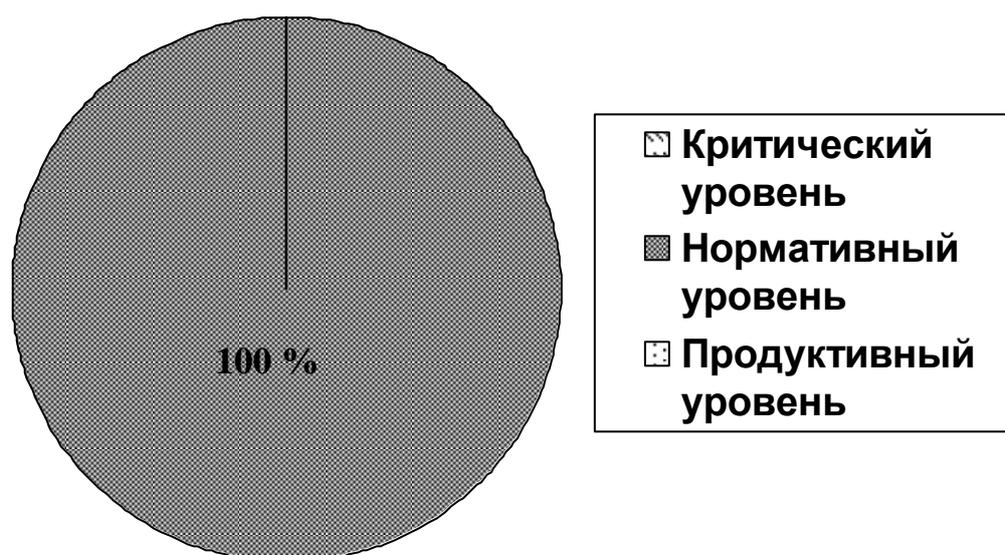


Рис. 2. Распределение детей контрольной группы по уровням развития познавательной активности на начало опытно-экспериментальной работы

Результаты диагностики познавательной активности детей старшего дошкольного возраста на конец опытно-экспериментальной работы

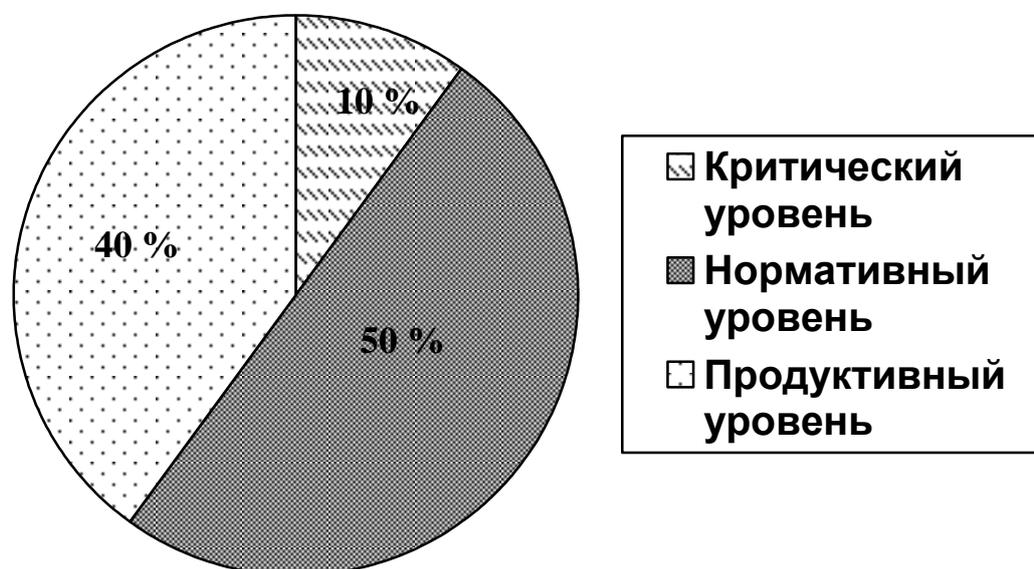


Рис. 3. Распределение детей экспериментальной группы по уровням развития познавательной активности на конец опытно-экспериментальной работы

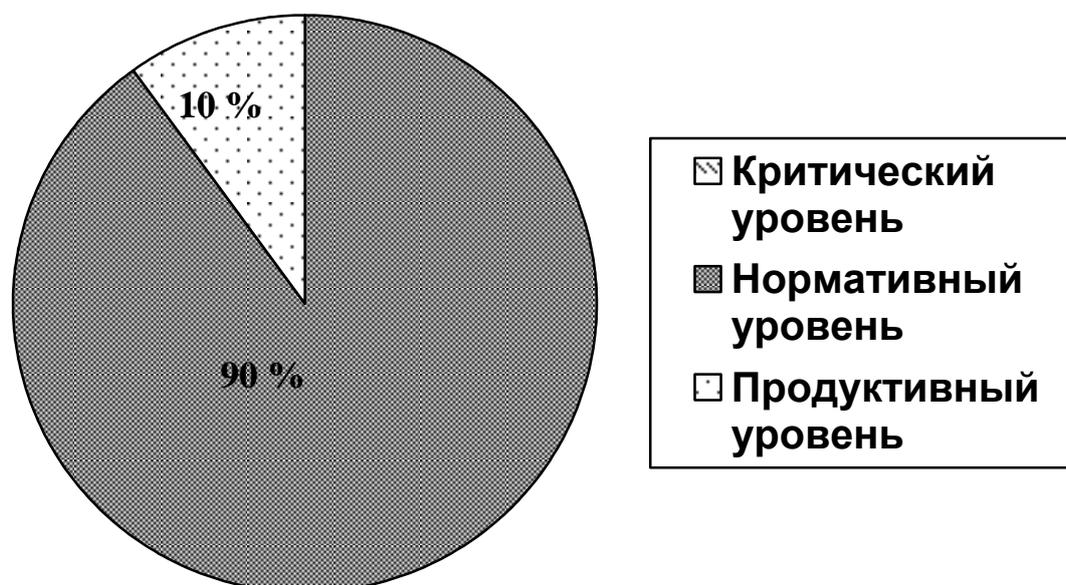


Рис. 4. Распределение детей контрольной группы по уровням развития познавательной активности на конец опытно-экспериментальной работы

Эксперименты и опыты с водой

1. Прозрачная вода

Перед детьми стоят два стаканчика: один с молоком, другой с водой. В оба стаканчика положить ложечки или палочки. В каком из стаканчиков они видны, а в каком нет? Почему? (Перед нами вода и молоко, в стаканчике с водой мы видим палочку, а в стаканчике с молоком – нет). Вывод: вода прозрачная, а молоко нет. Детям предложить подумать, что было бы, если бы речная вода была непрозрачной? Например, в сказках говорится о молочных реках с кисельными берегами. Могли бы рыбы, и другие животные жить в таких молочных реках?

2. У воды нет вкуса

Предложить детям через соломинку попробовать воду. Есть ли у воды вкус? Дать им для сравнения попробовать молоко или сок. Если они не убедились, пусть ещё раз попробуют воду. (Дети часто слышат от взрослых, что вода очень вкусная. У них формируется неверное представление. Объяснить, что когда человек очень хочет пить, то с удовольствием пьёт воду, и, чтобы выразить своё удовольствие, говорит: «Какая вкусная вода», хотя на самом деле её вкуса не чувствует.)

3. У воды нет запаха

Предложить детям понюхать воду и сказать, чем она пахнет или не пахнет совсем. Пусть нюхают ещё и ещё, пока не убедятся, что запаха нет. Можно для сравнения предложить понюхать воду, в которую добавили ароматические вещества (духи, соль для ванн).

Однако можно подчеркнуть, что вода из водопроводного крана может иметь запах, так как её очищают специальными веществами, чтобы она была безопасной для нашего здоровья.

4. Лёд – твёрдая вода

Взять несколько кубиков льда. Поместить их в отдельные стаканчики, чтобы каждый ребёнок наблюдал за своим кусочком льда. Дети должны следить за состоянием кубиков льда в тёплом помещении. Обратить их внимание на то, как постепенно уменьшается кубик льда. Что с ним происходит?

Взять один большой и несколько маленьких кубиков льда. Понаблюдать, какой из них быстрее растает: большой или маленький. Важно также, чтобы дети обратили внимание на то, что отличающиеся по величине куски льда растают в разные промежутки времени. Таким же образом проследить за таянием снега. Вывод: лёд, снег – это тоже вода.

5. Пар – это тоже вода

Взять термос с кипятком. Открыть его, чтобы дети увидели пар. Поместить над паром стекло или зеркальце. На нём выступят капельки воды, показать их детям.

6. Вода жидкая, может течь

Дать детям два стаканчика – один с водой, другой – пустой. Предложить аккуратно перелить воду из одного в другой. Льётся вода? Почему? (Потому, что она жидкая.) Если бы вода не была жидкой, она не смогла бы течь в реках и ручейках, не текла бы из крана.

Для того, чтобы дети лучше поняли, что такое «жидкая», предложить им вспомнить, что кисель бывает жидким и густым. Если кисель течёт, мы можем его перелить из стакана в стакан, и мы говорим, что он... жидкий. Если же мы не можем его перелить из стакана в стакан, потому что он не течёт, а выливается кусками, то мы говорим, что кисель... густой.

Поскольку вода жидкая, может течь, её называют жидкостью.

7. В воде некоторые вещества растворяются, а некоторые – не растворяются

У каждого ребёнка по два стаканчика с водой. В один из них положить обычный песок и попробовать размешать его ложкой. Что получается? Растворился песок или нет? Взять другой стаканчик и насыпать в него ложечку сахарного песка, размешать его. Что теперь произошло? В каком из стаканчиков песок растворился?

На дне аквариума лежит песок. Растворится он или нет? Что было бы, если бы на дно аквариума положили не обычный песок, а сахарный песок? А если бы на дне реки был сахарный песок? (Он растворился бы в воде, и тогда на дно реки нельзя было бы встать).

Предложить детям размешать акварельную краску в стаканчике с водой. Почему вода стала цветной? (Краска в ней растворилась).

8. Лёд легче воды

Спросить детей: что будет с кубиком льда, если его поместить в стаканчик с водой? Он утонет, будет плавать, сразу растворится? Выслушать ответы детей, а затем провести опыт: опустить кубик льда в стаканчик с водой. Лёд плавает в воде. Он легче воды, поэтому и не тонет. Оставить лёд в стаканчиках и посмотреть, что с ним произойдёт.

9. Вода не имеет формы

Предложить детям рассмотреть кубик льда (вспомнить, что лёд – это твёрдая вода). Какой формы этот кусочек льда? Изменит ли он свою форму, если опустить его в стакан, в миску, положить на стол или на ладошку? А жидкая вода?

Предложить детям налить воду в кувшин, тарелку, стакан (любые сосуды), на поверхность стола. Что происходит? Вода принимает форму того предмета, в котором находится, а на ровном месте расплзается лужицей. Значит, жидкая вода не имеет формы.

10. «Опыты с пресной и соленой водой»

Цель: подвести детей к пониманию, что вода бывает пресной и соленой; свойства пресной воды и соленой.

Материал: земли немного, 2 чайные ложки соли, 2 стакана с водой.

Насыпьте одинаковое количество земли в 2 стакана. Наполните их водой. В один из стаканов добавьте 2 чайные ложки соли. Хорошо перемешайте. Дайте воде отстояться. В стакане с соленой водой земля осядет на дно за несколько минут, и вода станет прозрачной. В пресной воде частицы грунта останутся во взвешенном состоянии.