

Психология образования

К вопросу о перспективах предшкольного образования

Баранова Э.А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и специальной психологии, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чебоксары, (baranova-ea@yandex.ru)

Статья посвящена вопросу введения обязательного предшкольного образования, обсуждению различных аспектов перспектив его организации. Высказывается мнение о психологической неготовности детей пятилетнего возраста к систематическому обучению. В качестве иллюстрации приводятся результаты изучения у детей этого возраста познавательного интереса в составе формирующейся у них способности к учению. Итоги проведенного диагностического обследования убедительно свидетельствуют, что указанное психологическое образование характеризуется особенностями, демонстрирующими недостаточность сформированности мотивационной, операционно-технической и рефлексивно-регулятивной сфер психики ребенка 5-ти лет, что красноречиво говорит о высокой вероятности возникновения при обучении по школьному типу трудностей, способных нивелировать усилия педагогов в этом направлении. Вместе с тем, не отвергается сама идея организации предшкольного образования, но предлагается тщательно продумать весь процесс введения новшества в практику.

Ключевые слова: предшкольное образование, дети пяти лет, познавательный интерес, общая способность к учению.

В настоящее время в связи с планирующейся реформой сферы образования активно обсуждается вопрос об организации обязательного предшкольного образования, которое предполагается начинать с пятилетнего возраста. Вероятно, в такой постановке вопроса есть свой резон. К сожалению, сегодня существенный процент детей вовсе не посещает дошкольные образовательные учреждения и поступает в первый класс явно неподготовленными: нередко бывает довольно низким уровень общей осведомленности о предметах и явлениях окружающей действительности, в недостаточной мере развиты сенсорные и мыслительные процессы, отмечаются заметные недостатки в формировании элементарных учебных умений (способности слушать и слышать педагога, подчинять свои действия предъявленной инструкции, контролировать ход выполнения деятельности) и т.п. Широко распространенные студии, кружки и другие формы работы с детьми отнюдь не решают коренным образом проблему подготовки детей к систематическому школьному обучению, поскольку процент охвата дошкольников при этом крайне невелик, да и развитие ребенка принимает весьма односторонний характер. В таком разрезе осуществ-

вление специальной воспитательно-образовательной работы в отношении этой категории детей, безусловно, необходимо.

Однако в контексте обсуждаемой проблемы возникает ряд волнующих нас вопросов, которые требуют, на наш взгляд, пристального внимания психологов, педагогов дошкольных и общеобразовательных учреждений, и, несомненно, разработчиков программы реформирования системы образования.

Вопрос 1. Предусматривается ли, что образование дошкольников должно быть обязательным и, главное, бесплатным?

Если да, то усилия проектантов понятны. Если нет, то ситуация в целом не претерпит позитивных изменений, поскольку организация образования на добровольной основе со стороны родителей оставляет решение проблемы на сегодняшнем уровне. Ведь не секрет, что многие родители вынуждены отказывать своему ребенку в посещении детского сада по причине чрезвычайно низкой материальной обеспеченности, не позволяющей оплачивать услуги дошкольного учреждения.

Вопрос 2. Каково базисное содержание предлагаемого стандарта образования дошкольников?

Пока на страницах печати освещаются скорее общие аспекты – ступени образовательной системы, диапазон учебных дисциплин, составляющих минимальный стандарт обучения в школе и т.п. Но чему конкретно предполагается обучать дошкольников?

Если обратиться к ныне существующим программам развития детей в дошкольных образовательных учреждениях, можно заметить, что в них обозначен весь необходимый комплекс развивающих, образовательных и воспитательных задач, учитывающих возрастную специфику физического созревания ребенка и становления его психики, реализация которых обеспечивает полноценное и разностороннее физическое развитие и сохранение психического здоровья детей. Большинство действующих программ содержит психологические и педагогические целевые установки, которые могут служить основой для создания вариативных программ развития, воспитания и обучения детей, что позволяет, не нарушая единого образовательного пространства, грамотно конструировать содержание образования с учетом национальных и культурных особенностей конкретного региона, специфики конкретного дошкольного учреждения (например, в связи с приоритетностью выбранного направления развития воспитанников) и др. На наш взгляд, такое содержание образования дошкольников образует необходимый и достаточный его уровень.

Однако, что представляется более вероятным, обучение будет прежде всего направлено на формирование специфически школьных умений – читать, считать, писать и т.п. К такому выводу подводит существующая практика отбора детей в школьные классы: при собеседованиях, проводящихся перед поступлением в школу, наибольшее внимание уделяется выяснению уровня соответствующих умений. В результате будущие школьники оказываются дифференцированными по определенным классам в соответствии с уровнем сформированности этих умений. И происходит это вопреки мнению психологов, которые глубоко убеждены, что важно не само по себе владение данными умениями, а способность ребенка к их освоению, или способность к обучению. Именно указанная способность характеризует возможности и темп продвижения ребенка в овладении учебной деятельностью. А потому, ориентируясь лишь на наличный уровень освоенных

ребенком элементарных школьных умений, можно ошибиться в прогнозе дальнейшего развития его как субъекта учения.

Вопрос 3. Где, в каких учреждениях будет осуществляться образование дошкольников?

Известно, что проведение реформы общеобразовательной школы (1984г.) сопровождалось открытием особых классов для шестилеток. Это потребовало серьезных финансовых вливаний в систему образования, поскольку обучение детей этого возраста подняло проблему выделения и оснащения дополнительных, причем обособленных, помещений для занятий, а также сна и игры. Учитывая сегодняшние реалии, трудно представить, что государство пойдет на столь внушительные траты для организации обучения детей 5-6 лет в школах. К тому же, как показывает практика, городские школы нередко переполнены, и руководство вынуждено осуществлять учебный процесс в две смены. На наш взгляд, в современной реальности создание полноценных условий для обучения малышей такого возраста в школе становится весьма затруднительным.

Безусловно, наилучшее решение вопроса – осуществлять обучение на базе дошкольных образовательных учреждений, где имеются и соблюдаются необходимые санитарно-гигиенические условия, где создана общая благоприятная обстановка для гармоничного развития дошкольников. Однако и здесь мы можем столкнуться с нешуточной проблемой – отсутствием в должной мере оборудованных для систематического обучения помещений. К сожалению, бедственное материальное положение детских садов известно всем – они не в состоянии закупать необходимый дидактический материал, игрушки и др. Это означает, что эти учреждения самостоятельно, без государственной финансовой поддержки не смогут решить вопросы оснащения учебного процесса нужным оборудованием. Отсутствие средств приведет к тому, что детские сады будут вынуждены обращаться за помощью к родителям. И мы опять, словно передвигаясь в замкнутом круге, возвращаемся к первому вопросу – об эгалитарности (равнодоступности) обучения, которая обеспечивается в данном случае прежде всего его бесплатностью.

Вопрос 4. Какие специалисты будут осуществлять образование дошкольников?

Этот вопрос далеко не праздный. Старший дошкольник – индивид со специфическими психологическими особенностями, с присущими ему качественно своеобразными характеристиками мотивационной, интеллектуальной и регуляционной сферы, не сопоставимыми со свойствами младшего школьника. Привлечение к процессу обучения учителей начальных классов, на наш взгляд, не только не решит проблемы, но и создаст новые трудности. Эти специалисты в силу существующих традиций подготовки для работы с младшими школьниками вольно или невольно будут переносить в учебный процесс освоенные ими методы и приемы, без учета возрастных и индивидуальных особенностей старших дошкольников. В итоге к моменту перехода в начальную школу мы можем получить разнополюсный результат – хорошую подготовку детей в школьных умениях, но одновременно существенное снижение интереса к учению, к процессу познания вообще. А этот фактор, по признанию большинства психологов и педагогов (В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, Л.Б. Ительсон, Е.Н. Кабанова-Меллер, И.Я. Лернер, А.К. Маркова, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др.) имеет ключевое значение в процессе учения.

Более подготовлены в профессиональном и личностном плане к работе со старшими дошкольниками воспитатели дошкольных образовательных учреждений: они владеют необходимым арсеналом методических приемов обучения, ориентированных на де-

тей данной возрастной категории, способны к пониманию и учету специфических особенностей возраста. Единственный пробел – это отсутствие исчерпывающей компетентности в области методического преподнесения школьного материала (математики, письма, чтения).

В любом случае возникает на данный момент трудноразрешимая дилемма: кому отдать предпочтение – учителям или воспитателям. Ни те, ни другие не подготовлены в должной мере для работы в новых условиях при предполагаемом содержании обучения, основанном на формировании у дошкольников школьных умений. Это означает одно – предварить введение обучения дошкольников подготовкой специалистов соответствующего профиля, что само по себе ставит под сомнение вопрос немедленного введения обязательного дошкольного образования.

Наконец, *вопрос пятый*, и как мы полагаем, принципиальный. Задумаемся над тем, ориентированы ли дети 5-ти лет на учебную деятельность и на сам процесс приобретения знаний?

Исследования показывают, что даже у первоклассников мотивация содержанием знаний, связанная с желанием узнать новое, занимает последние места в структуре мотивов учения (А.К. Маркова, С.Д. Максименко и С.Л. Коробко, М.Ф. Морозов, Р.А. Жданова и др.). Что касается старшего дошкольного возраста, то в исследованиях указывается на общую позитивную динамику в развитии мотивов познавательного характера на протяжении старшего дошкольного возраста, однако имеющиеся факты убедительно свидетельствуют о том, что лишь небольшая часть поступающих в школу детей имеет представление о школе как источнике знаний (Т.И. Бабаева, Н.С. Денисенкова, И.В. Имедадзе, Л.В. Кузнецова, М.А. Махсудова, Н.В. Пророк и др.). Приведенные данные красноречиво говорят о том, что и к моменту поступления в школу направленность детей на процесс учения, на процесс познания не является типичной, характерной для этого возраста.

В отношении детей 6-7 лет имеются довольно обширные сведения, иллюстрирующие специфику различных сторон психологической готовности к систематическому обучению в школе (Т.И. Бабаева, В.В. Барцалкина, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.В. Елфимова, А.В. Запорожец, И.В. Имедадзе, Э.А. Лиштованная, М.М. Марусинец, Н.В. Пророк, С.А. Стеценко, Н.Г. Терехова, Л.П. Ткаченко, У.В. Ульенкова и др.). Но нельзя сказать того же касательно более младших дошкольников – детей 5–6 лет. В то же время мы глубоко убеждены, что эти дети еще не готовы к систематическому, специально организованному обучению, в особенности, если оно будет построено на формировании у детей сугубо школьных умений. Особенности их мотивационной сферы, операционно-технические и рефлексивно-регулятивные возможности не позволят им успешно осваивать содержание школьной программы. В качестве иллюстрации сошлемся на проведенное нами исследование, посвященное изучению индивидуально-типического своеобразия проявления познавательного интереса в связи с формирующейся у детей 5-6 лет способностью к учению.

В соответствии с задачами исследования, мы сконструировали экспериментальную модель изучения познавательного интереса в составе общей способности к учению, включившую в себя три серии диагностических занятий. При их создании мы исходили из природы интереса как целостного психологического образования, в котором неразрывно слиты интеллектуальные и эмоционально-волевые процессы, а также из структу-

ры общей способности к учению (общей обучаемости), представленной в работах У.В. Ульенковой. Каждая серия предполагала изучение познавательного интереса в условиях актуализации одного из компонентов структуры общей обучаемости: мотивационного, интеллектуального или регуляционного. Это позволило значительно расширить возможности анализа интересующей нас сферы в умственной деятельности, увидеть индивидуально-типические и индивидуальные особенности эмоционального отношения ребенка к познавательной деятельности, степени заинтересованности процессом умственного труда, саморегуляции процессом деятельности в стремлении к результату, удовлетворенности ребенка самостоятельным поиском в целом, и, в частности, полученным результатом.

Первая серия предполагала выявление степени выраженности положительного эмоционального отношения к познавательной деятельности как мотива. *Следующая серия* эксперимента была нацелена на изучение особенностей познавательного интереса в рамках актуализированных интеллектуальных процессов. В экспериментах *последней серии* предполагалось изучение особенностей проявления познавательного интереса в аспекте актуализации регуляционных процессов, т.е. выдвижения на передний план процессов саморегуляции.

В представляемом материале мы остановимся лишь на тех результатах, которые имеют непосредственное отношение к иллюстрации познавательной мотивации детей этого возраста, операционно-технических возможностей в решении поставленной познавательной или интеллектуальной задачи, а также специфики рефлексивно-регулятивной сферы, поскольку эти особенности, на наш взгляд, наиболее ярко характеризуют становление ребенка как субъекта познавательной деятельности.

Обобщение итогов проведенного с участием 120 дошкольников 5-ти лет констатирующего эксперимента позволило установить следующее.

Определенную нацеленность на познавательную деятельность устойчиво проявляет очень небольшой процент детей – всего 12,5%, т.е. лишь каждый восьмой ребенок в условиях конкуренции игрового и познавательного мотивов неизменно предпочитает предметы, воплощающие последний. Несколько большей доле воспитанников (23,3%), присуща нестабильность в проявлении познавательной мотивации, иными словами, имеет место быть известная ориентированность на познание, при этом равноценным значением обладает и игра. Однако большинство детей (64,2%) на начало учебного года устремлено на игровую деятельность.

Не менее показательны данные, характеризующие качество вербальной поисковой активности детей 5-6 лет, проявленной в условиях отгадывания предмета, спрятанного от непосредственного взора ребенка с помощью произвольно формулируемых вопросов. С учетом сложности такого рода деятельности испытуемым предлагался перечень вопросов, иллюстрирующий готовый алгоритм поиска.

Анализ заданных детьми вопросов позволяет констатировать, что подавляющая часть вопросов (92,5%) носит поисковый характер, что свидетельствует об осознании и принятии детьми задачи отгадывания неизвестного предмета с помощью вопросов. Однако тщательный разбор поисковых вопросов дает основания констатировать наличие склонности испытуемых к использованию вопросов идентификационного характера

(72,7%), иными словами, преобладающая часть детей предпочитает осуществлять поиск неизвестного путем выдвижения конкретных гипотез относительно самого объекта и его характеристик («Это мячик?», «Яблоко?», «Красное?» и т.п.). Лишь небольшая доля вопросов (26%) свидетельствует о способности дошкольников осознать необходимость задавать вопросы, позволяющие выяснить назначение и характерные особенности скрытого от глаз предмета («Для чего это нужно?», «Какой он формы?», «Какого цвета?» и т.п.). Этот факт указывает на преобладание у испытуемых неконструктивных путей по выявлению искомого.

Представляют интерес выявленные в ходе этого экспериментального задания особенности. В связи с качественным своеобразием вербальной поисковой активности мы выделили три ее типа.

I. Активность продуктивная, но стимулируемая извне. Такое качество выполнения предъявленного задания продемонстрировало 32,5% пятилетних детей. Особенности поведения испытуемых, а также характер помощи, принимаемой детьми в ходе осуществления деятельности, дали основания для выделения в рамках указанного типа 3-х подгрупп.

A. Эту подгруппу составили всего 5,1% воспитанников 5-ти лет, показавших данный тип активности. Поведению детей этой группы были свойственны устойчивость и сосредоточенность внимания в ходе инструктирования, ярко выраженный интерес к предстоящей деятельности, острое желание узнать, что находится в ящике, удивление, радость, удовлетворение, гордость за себя при достижении успеха. Однако действия детей этой подгруппы не приобретали целенаправленный характер при первом предъявлении последовательности вопросов: даже формулируя вопрос в поисковом ключе, испытуемые не сразу осознавали необходимость опоры на уже выясненные сведения.

Акцентирование внимания на возможности достичь результата с помощью предлагаемого перечня вопросов организовывало поиск ответа соответствующим образом: испытуемые начинали тщательнее продумывать содержание и оформление каждого вопроса, о чем говорили поза, жесты, мимика (замирали на несколько секунд, смотрели некоторое время в одну точку, морщили или потирали ладонью лоб, что-то шептали про себя и т.п.). Эти дети мысленно анализировали полученные сведения, корректировали при необходимости ход рассуждений и, несмотря на трудности, были сосредоточены и внимательны вплоть до достижения результата.

Об осознанном и целеустремленном характере действий свидетельствовало и использование вопросов, не обозначенных взрослым в алгоритме, хотя дети в некоторых случаях и допускали нарушение логики поиска, переходя от выяснения назначения вещи или способа действия к выделению существенных характеристик, т.е. действовали по пути сужения границ поиска, но в последующем вновь расширяли его.

Б. В эту группу вошло 66,7% детей пятилетнего возраста. Испытуемые были активны в задавании вопросов, охвачены желанием угадать содержимое ящика, но осуществление поиска велось в основном посредством выдвижения конкретных гипотез. Предлагаемый алгоритм действий организовывал на определенное время деятельность детей, направляя их мысль в нужном направлении, но по ходу работы дошкольники вновь переходили к высказыванию предположений относительно находящейся в ящике вещи. Сочетание конструктивного подхода с методом перебора вариантов при известном пре-

валировании последнего, позволяло в конечном итоге достигнуть положительного результата.

В. Этот вариант был представлен 28,2% испытуемых. Если судить о вербальной поисковой активности детей этой группы по числу заданных вопросов и высказанных предположений, то на первый взгляд картина вырисовывается даже более благополучная, чем в двух вышеописанных вариантах поведения: среднее число заданных вопросов составило 11,4 против 7,5 и 9,5. Однако фактические данные и наблюдения за поведением детей позволили подметить ряд моментов.

1. Особенность этой группы детей – отсутствие объективного результата, иначе говоря, эти дети не смогли угадать, что находится в ящике. Вместе с тем отношение испытуемых к этому факту было различным. Примерно третья часть дошкольников отсутствие успеха очень остро переживала, испытывала при этом искреннее огорчение. Остальные же дети проявляли в целом нейтральное отношение к отсутствию объективного результата и завершали деятельность по инициативе экспериментатора, не обнаруживая острого желания ее продолжить. Именно у этих испытуемых в процессе работы отмечалось также некоторое падение интереса к ней, что выражалось в увеличении числа и продолжительности отвлечений. Соответственно, возрастало количество стимулирующих и организующих воздействий взрослого.

2. Так же, как дети группы Б, испытуемые сосредоточивались в большей мере на выдвижении гипотез. В ходе деятельности они нередко забывали об уже известной им информации, и экспериментатору приходилось вновь обращать их внимание на уже выясненные свойства вещи, с тем чтобы испытуемые могли зафиксировать в памяти выявленные в ходе поисковой деятельности сведения. Подобная стратегия поиска естественно не могла привести к положительному результату.

Однако общим для всех подгрупп было наличие в той или иной мере выраженного стремления к достижению результата.

II. Активность репродуктивная, стимулируемая. Такое качество работы показало 42,5% детей от общего числа испытуемых. Здесь дети практически целиком сосредоточивались на выдвижении конкретных гипотез. Наряду с этим обнаружилось фактически полное игнорирование предлагаемой последовательности поиска – задавание вопросов продуктивного типа свидетельствовало лишь о действиях на основе подражания взрослому: как правило, звучал последний из услышанных вопросов, вслед за этим дети переходили целиком к методу перебора вариантов. Причем, этим детям требовалось сравнительно большое число предъявлений перечня вопросов – более 3-х в среднем на ребенка.

В состоянии интереса к деятельности дети пребывали лишь на начальных ее этапах. В последующем характерными для них были в целом безразличное отношение к поиску неизвестного и отсутствию объективного результата, а также отвлечения по ходу работы. Не достигнув результата, дошкольники без сожаления прекращали деятельность, если экспериментатор предлагал отгадать предмет в следующий раз.

III. Инактивность (фактическое отсутствие стремления к достижению объективного познавательного результата). К этому типу было отнесено две подгруппы детей.

Первую составили 10,8% воспитанников из числа проявивших фактическое отсутствие познавательной активности. Поведение детей разительно отличалось от особенностей выполнения задания испытуемыми предыдущей группы. Проявив интерес к общей

ситуации эксперимента, эти дети были невнимательны уже на этапе ориентировки в задаче. В процессе работы наблюдалось заметное падение интереса к ней. Понимая в целом поставленную перед ними цель, дети тем не менее не испытывали желания разрешить проблему, не стремились к достижению результата. Отмечались общая пассивность, безынициативность, многочисленные продолжительные паузы между вопросами. Побуждения со стороны взрослого активизировали действия детей, но лишь на короткое время. Предложение завершить деятельность принималось детьми с явным облегчением.

Ко второй подгруппе были причислены дети, задавшие минимальное число вопросов (2 и менее) и прекратившие деятельность по собственной инициативе. В этой группе оказалось 14,2% пятилеток. Эти испытуемые заинтересовывались скорее общей ситуацией эксперимента, но не содержательной стороной деятельности. Столкновение с трудностями приводило к резкому падению интереса, снижению степени сосредоточенности, и в конечном итоге, к отказу от деятельности. В отдельных случаях дети и вовсе не принимали поставленную задачу в связи с непониманием смысла слова «вопрос». По этой причине приходилось иллюстрировать формулирование вопросов на конкретных примерах: «Посмотри на свое платье. Какого оно цвета? Это я задала вопрос».

В целом, оценивая качество выполнения задания детьми 5-ти лет, можно отметить следующее: а) в среднем небольшое число заданных вопросов, приходящихся на одного ребенка – 6,9; б) чрезвычайно малая вариативность формулировок, стереотипность подходов к решению задачи; в) необходимость стимуляции в форме предложения взять в руки ящик и потрясти его, чтобы дети могли убедиться в наличии какого-то предмета внутри него; г) наличие продолжительных пауз между вопросами; д) нежелание прилагать волевые усилия к достижению цели, т.е. отказ от деятельности при малейшем возникновении затруднений. Эти факты свидетельствуют в целом о невысокой степени активности в задавании вопросов.

Констатирующий срез также выявил у наших испытуемых статистически значимую тенденцию к выбору репродуктивного типа задач, т.е. задач, не требующих самостоятельного осмысления пути их решения. Из этого следует, что стремление к умственному напряжению, которое исследователи считают ярким признаком познавательного интереса, не является типичным для детей данного возраста. При этом обнаружилась любопытная деталь: предпочтение заданиям продуктивного типа оказывали дошкольники, показавшие более низкое качество деятельности. Данный факт приводит к выводу о недостаточной сформированности у этих детей способности к осознанию степени сложности предъявляемых заданий и объективному оцениванию своего актуального потенциала.

При выдвигании на передний план регуляционных процессов также наблюдались особенности, негативно характеризующие как познавательную направленность детей, так и сферу рефлексивно-регулятивной деятельности. В условиях предъявления задания, предполагающего для достижения объективного результата следование заданным правилам, выяснилось, что дети 5-ти лет с трудом справляются как с задачами, предполагающими возможность практического действия с предметами в ходе деятельности по правилам, так и с задачей подчинения действий вербально заданным принципам работы без опоры на наглядный образец. При этом число пятилетних испытуемых, познавательный интерес которых характеризуется необходимой действенностью, подкрепляемой достаточно сформировавшимися для этого возраста процессами саморегуляции,

весьма мало (от 1,7% до 6,7% в двух диагностических заданиях соответственно). Это дети, успешно и самостоятельно достигшие положительного результата.

Определенной части воспитанников потребовалась помощь извне, оказанная в различных формах – повторное инструктирование, указания, совместный поиск и обнаружение допущенных ошибок. Однако подавляющее большинство дошкольников (55% и 70% в двух методиках) показало весьма низкое качество деятельности и даже разъяснение принципов работы, детальный пооперационный разбор действий не приводил к позитивному итогу. Вербализация программы действий и объективная, обоснованная оценка результата были практически невозможны.

Это дает основания утверждать, что в целом у воспитанников этого возраста сфера саморегуляции характеризуется довольно низким уровнем ее развития: подавляющая часть детей пятилетнего возраста на начало учебного года неспособна к удержанию цели и принципов действий в полном объеме, не умеет подчинять собственную деятельность поставленной задаче, осуществлять в ходе работы необходимый контроль, адекватно оценивать результаты деятельности. Дети нуждаются в оказании помощи со стороны взрослого: повторении инструкции, показе образца действий; уточняющих, направляющих и дисциплинирующих воздействиях извне, внешнем контроле процесса работы и т.п. Эти особенности препятствуют продвижению к заданному результату даже при условии направления поисковых действий со стороны взрослого.

Полученные в нашем исследовании данные убеждают в выводе о фактически несформированной психологической готовности детей пятилетнего возраста к освоению содержания программы начальной школы, к принятию специфически школьных форм организации обучения. В то же время, мы понимаем, что эти сведения касаются лишь одной из сторон психики ребенка-дошкольника – познавательного интереса, рассматриваемого в связи с формирующейся общей способностью к учению. Возможно, полноценное изучение всех аспектов психологической готовности к систематическому обучению выявит скрытые резервы мотивационной, интеллектуальной, эмоционально-личностной и регуляционной сфер ребенка 5-ти лет. Но в любом случае, и в этом состоит наша твердая позиция, поспешность в таком деле как введение раннего дошкольного образования без тщательного анализа и осмысления всех составляющих учебного процесса – форм и условий организации, содержания образования, методики преподавания, кадрового обеспечения и др. – крайне вредны и недопустимы.

Литература

1. *Бабич Н.* Развитие вопросов у дошкольников // Вопросы психологии. 1984. № 3.
2. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 1994.
3. *Рамонова К.М.* О психологических особенностях любознательности детей дошкольного возраста. Орджоникидзе, 1961.
4. *Сирбиладзе П.Г.* Познавательные интересы дошкольников (от 3-х до 7-ми лет): Автореф. дис...канд. пед. наук. Тбилиси, 1966.
5. *Сорокина А.И.* Мотивы вопросов ребенка дошкольного возраста: Дис...канд. пед. наук. Л., 1945.

6. *Шумакова Н.Б.* Вопрос в структуре познавательной активности: Дис. ...канд. психол. наук. М., 1985.
7. *Юшков А.Н.* Психологические особенности становления детской вопросительности на уроках-диалогах в начальной школе: Дис. ...канд. психол. наук. Красноярск, 1997.

The Perspectives of Preschool Education

Baranova E.A.

PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Developmental and Special Psychology, I.Ya. Yakovlev Chuvash State University of Education

This article reflects on the initiation of compulsory preschool education and discusses various aspects of its organizational perspectives. The author suggests that 5 year old children are not yet psychologically ready for a systematic training. The study results on cognitive interest within the developing ability to learn are given as an illustration to this notion. The findings of the diagnostic survey clearly show the following features of the abovementioned psychological formation. The motivational, operational-technical and reflexive-regulatory spheres of the psyche of a 5 years old child are not yet fully formed. This clearly indicates a high probability of difficulties occurrence when applying school-type training, it could even reverse the efforts of educators. However, the idea of preschool education is not rejected, but it is proposed to carefully consider the entire process of introducing innovations into practice.

Keywords: preschool education, five years old children, cognitive interest, general ability to learn.

References

1. Babich N. Razvitie voprosov u doshkol'nikov //Voprosy psihologii. 1984. № 3.
2. Piazhe Zh. Rech' i myshlenie rebenka. M., 1994.
3. Ramonova K.M. O psihologicheskikh osobennostjakh ljuboznatel'nosti detej doshko-l'nogo vozrasta. Ordzhonikidze, 1961.
4. Sirbiladze P.G. Poznavatel'nye interesy doshkol'nikov (ot 3-h do 7-mi let): Avtoref. dis...kand. ped. nauk. Tbilisi, 1966.
5. Sorokina A.I. Motivy voprosov rebenka doshkol'nogo vozrasta: Dis...kand. ped. nauk. L., 1945.
6. Shumakova N.B. Vopros v strukture poznavatel'noj aktivnosti: Dis. ...kand. psi-hol. nauk. M., 1985.
7. Jushkov A.N. Psihologicheskie osobennosti stanovlenija detskoj voprositel'no-sti na urokah-dialogah v nachal'noj shkole: Dis. ...kand. psihol. nauk. Krasnojarsk, 1997.