

ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Левашева Ирина Игоревна

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ключевые слова: компетентность, учебно–познавательная компетенция, компоненты учебно–познавательной компетенции, предшкольное образование.

В работе представлены результаты экспериментального исследования особенностей формирования компонентов учебно–познавательной компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Keywords: competence, educational cognitive competence, components of educational cognitive competence, pre–school education

The article deals with the results of the research on specifics of the formation of senior pre–school children educational cognitive competence.

В последнее десятилетие обеспечение благополучного и защищенного детства стало одним из национальных приоритетов нашего государства. Проблемы детства и пути их решения нашли свое отражение в таких документах, как «Концепция долгосрочного социально–экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», «Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года», «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года». В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» определен новый статус дошкольного образования как уровня общего образования. В этих условиях становится приоритетным сохранение самоценности и уникальности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека, а также раннее образование детей дошкольного возраста [4].

В дошкольном детстве ребенок чрезвычайно восприимчив, заинтересован и открыт к новому опыту, к познанию мира. Важным становится вопрос о том, ка-

ким должно быть образование маленьких детей, чтобы не свести всю образовательную работу с детьми к специальной подготовке их к школе.

В условиях современной динамично меняющейся жизни, диктующей высокий темп образования, когда «на счету» оказывается каждый год, возникает соблазн использовать время, проживаемое ребенком до школы, и интенсифицировать его образование за счет дошкольного возраста. Сторонники этой позиции стремятся «сдвинуть» школу раньше на год или на два, применяя принудительное «натаскивание» детей, систематическое и все более раннее обучение чтению, письму, счету и т. п. Существует иллюзия, будто такого рода обучение маленьких детей в дальнейшем обеспечит им успешность в освоении школьной программы и в профессиональном продвижении [5, с. 8]. Следует отметить, что именно этот подход распространился в массовой образовательной практике, но он подвергается критике со стороны научного и образовательного сообщества. Так, например, Д.Б. Эльконин еще в 80–х годах прошлого века заметил по этому поводу: «Переход на следующий, более высокий этап развития, подготавливается и определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Если же он будет совершен до того, как эти противоречия созрели, – искусственно форсирован, не принимая во внимание объективных факторов, то существенно пострадает формирование личности ребенка, причем ущерб может быть невосполнимым» [6, с. 98].

Значит ли это, что ребенка дошкольного возраста не надо учить? Значит ли это, что специфика дошкольного детства состоит в проживании этого периода принципиально за пределами организованной системы образования? Ответ на эти вопросы: конечно, нет. С точки зрения культурно–исторической теории, необходим совсем другой подход к организации дошкольного образования.

Основные усилия педагога должны быть направлены на то, чтобы полученные ребенком знания имели развивающий эффект для детей. Откровенная заин-

тересованность ребенка, его вовлеченность, любознательность и инициативность – вот очевидные показатели, что идет процесс развития, а не просто «натаскивание» на определенные знания.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одним из принципов его построения является реализация программы в формах, специфических для детей дошкольного возраста, а именно в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, которые выступают сквозными механизмами развития личности ребенка. Важным целевым ориентиром на этапе завершения дошкольного образования является формирование у ребенка любознательности, умения задавать вопросы взрослым и сверстникам, интереса к причинно–следственным связям. Ребенок пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Эти и умения составляют основу учебно–познавательной компетенции, под которой мы понимаем готовность самостоятельно решать задачи, связанные с освоением содержания образования и способов получения знаний на основе развития основных познавательных процессов. Учебно–познавательная компетенция выступает в качестве целевого ориентира, показателя результативности и качества образования детей старшего дошкольного возраста [3, с. 68].

Нами были рассмотрены теоретические аспекты проблемы развития учебно–познавательной компетенции старших дошкольников. Теоретический анализ позволил нам осуществить развернутую характеристику объекта и предмета исследования и предположить, что выделенные и теоретически обоснованные положения гипотезы способствуют эффективному развитию учебно–познавательной компетенции старших дошкольников [1, с. 134]. Исходно–диагностический этап нашего исследования проводился с 2009 года по 2011 год в естественных условиях педагогического процесса дошкольного образовательного учреждения и преследовал цель выявить исходный уровень развития учебно–исследовательской компетенции старших дошкольников.

Были сформулированы следующие задачи экспериментальной работы:

1. Выделить и теоретически обосновать критерии оценивания уровней развития учебно–познавательной компетенции старших дошкольников.
2. Выявить исходный уровень развития учебно–познавательной компетенции старших дошкольников.
3. Оценить компоненты учебно–познавательной компетенции и их интегральную характеристику для каждого испытуемого.
4. Провести математико–статистическую обработку данных.

Качество измерений должно характеризоваться валидностью и надежностью, такие же требования предъявляются и к самому инструменту измерений. Определены соответствующие критерии, которые позволяют дать оценку измерения. Главные из них – объективность, надежность, валидность.

Решая первую задачу экспериментального исследования, нами было изучено состояние проблемы развития учебно–познавательной компетенции старших дошкольников в философских, психолого–педагогических, социологических источниках, были выявлены, описаны и систематизированы основные виды компетенций, формируемых у дошкольников, а также входящие в их состав когнитивный, мотивационный, эмоционально–волевой и предметно–практический компоненты. Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение деятельности. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально–волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач. Коротко опишем содержание выделенных компонентов [2, с. 78].

Большинство исследователей считают, что в основе деятельности субъекта находятся его потребности. Одной из характерных для человека является познавательная потребность, проявляющаяся в виде стремления к знаниям, что составляет основу мотивационного компонента.

Познавательная потребность проявляется в разного рода познавательных интересах, которые могут быть ситуативными, случайными или же достаточно длительными, устойчивыми. Основа познавательного интереса – познавательная активность. М.И. Лисина определяет познавательную активность как состояние готовности к познавательной деятельности, предшествующее деятельности и порождающее ее.

Когнитивный компонент учебно–познавательной компетенции отражает уровень сформированности знаний детей об окружающей действительности и способах их получения. Не сами знания, а умение ими оперировать, применять полученные в одних ситуациях способы действий для решения других свидетельствуют об уровне развития познавательной активности, и, следовательно, определяют степень эффективности интеллектуального развития. Умственная деятельность осуществляется в единстве как содержательного (знания), так и операционного (умственные действия и операции) компонентов. Знания составляют обязательный, но недостаточный ее компонент. От характера выполнения умственных операций зависит уровень усваиваемых знаний.

Анализ средств и результатов познавательной деятельности показывает, что на всех этапах ее становления требуются умения анализировать, синтезировать, сравнивать и обобщать.

Предметно–практический компонент учебно–познавательной компетенции представляет собой готовность самостоятельно решать познавательные задачи, связанные с использованием исследовательских умений и навыков в разных сферах. При этом проявляется активность, самостоятельность, инициативность дошкольников.

На основании вышеизложенного можно выделить основные проявления учебно–познавательной компетенции у старших дошкольников:

- задаёт вопросы познавательного характера;
- стремится пополнить свои знания об интересующем предмете, используя различные средства информации (просит рассказать, прочитать, рассматривает

иллюстрации, самостоятельно наблюдает, обращается к телевидению и радиопередачам и т.д.);

- рассказывает взрослым и сверстникам о своих интересах;
- участвует в беседах о том, что его интересует (проявляет при этом активность, инициативу);
- способен к длительному сосредоточению внимания, умеет элементарно планировать деятельность, пытается преодолеть возникшие трудности;
- отражает свои впечатления в разных видах деятельности, проявляя при этом инициативу, творчество;
- ребёнку свойственна увлечённость, эмоциональность, выразительность речи, мимики при проявлении интереса.

Таким образом, учебно–познавательная компетенция – готовность самостоятельно решать задачи, связанные с освоением содержания образования (в первую очередь знаний) и способов их получения на основе развития основных познавательных процессов.

Таблица 1

Критерии, показатели и уровни развития учебно–познавательной компетенции

| Критерии | Показатели | Уровни |
|----------------------|--|---|
| когнитивный | объем, глубина, системность, осознанность знаний, освоение простейших способов познания | Называет многообразные объекты и явления, знает их отличительные признаки, выявляет сущность, группирует, умеет доказывать и аргументировать свои ответы, умение оперировать знаниями в новых условиях, находить новые способы решения в практических ситуациях |
| мотивационный | познавательный мотив, его осознанность, познавательная активность | Познавательное отношение устойчиво. Ребенок проявляет инициативу и творчество в решении познавательных задач. Стремление проникнуть в причинно–следственные связи явлений, отчаянно, проявляется исследовательский интерес к миру. |
| эмоционально–волевой | характер и глубина эмоциональных переживаний, нравственно–волевые устремления в реализации поступков | Устойчивое положительное эмоциональное отношение к процессу познания. Помнит о цели работы на протяжении всей деятельности. Доводит дело до конца. |

| | | |
|------------------------|---|--|
| предметно–практический | сформированность способов учебно–познавательной деятельности: ставить цель, принимать учебную задачу; следовать инструкции; самостоятельно выполнять задание. | Задание встречается с выраженным интересом, понимаются общая цель и содержание задания, работа в основном выполняется точно, если и допускаются отдельные ошибки, то при проверке замечаются и самостоятельно устраняются. |
|------------------------|---|--|

Для выявления *когнитивного компонента* учебно–познавательной компетенции были использованы следующие диагностические задания: требовалось проанализировать и объяснить определенное явление; сделать на основе описанных фактов несложный вывод; предсказать ход процесса или развития явления; заметить ошибки в рассуждениях или ответах товарища.

Задача №1. «Зима. Земля покрыта снегом, но уже тепло и светит солнышко. Дети решили вылепить Снеговика. Снег оказался липким, и они быстро закончили свою работу. Снеговик получился на славу! Почему снег оказался липким? А когда он бывает липким?».

Задача №2. «Зима. Дети вышли на прогулку. Пошел снег. Они подставляли ладошки, чтобы поймать снежинки, но снежинки, коснувшись ладошки, быстро «исчезали». Что происходит со снежинками? Отчего тает снег?».

Задача №3. «Если постирать белье и повесить его на веревке во дворе или на балконе, то каким оно станет через некоторое время? Куда денется вода, которая была в мокром белье? При какой погоде белье высохнет быстрее?»

Задача №4. «Поздней весной дети играли во дворе и обратили внимание на то, что на одной стороне дома снега много, а на другой – его почти нет. Вова сказал, что на другой стороне снег убрали, а на другой – забыли. Как ты думаешь, почему на северной стороне дома много снега, а на южной – его почти нет?».

Уровни когнитивного компонента:

– *низкий* – узнет и правильно называет менее половины объектов, представления поверхностны, часто не адекватные, ограничены внешними признаками объектов, способы мышления хаотичные;

– *средний* – узнал и правильно назвал более половины объектов, сложились некоторые существенные представления о живом, знания отличаются дифференцированностью, затруднения возникают при решении нестандартных задач;

– *высокий* – правильно определяет и называет объекты живой природы, знает их отличительные признаки, умеет доказывать и аргументировать свои ответы, сформирован широкий круг представлений, владеет предметными понятиями, способен переносить способ решения задачи в новые условия.

Для выявления *мотивационного компонента* учебно–познавательной компетенции была использована методика на выявление предпочтаемого вида деятельности. Использовались наблюдения. На картинках изображены дети, занимающиеся разными видами деятельности:

- 1 – игровая;
- 2 – чтение книг;
- 3 – изобразительная;
- 4 – детское экспериментирование;
- 5 – труд в уголке природы;
- 6 – конструирование из разных материалов.

Ребенку предлагается выбрать ситуацию, в которой он хотел бы оказаться. Последовательно делается три выбора. Все три выбора фиксируют в протоколе цифрами 1, 2, 3. За первый выбор засчитывается 3 балла, за второй — 2 балла, за третий — 1 балл. Вывод делается по сумме выборов в целом по группе.

Высокий уровень — стремление проникнуть в причинно–следственные связи явлений, отчетливо проявляется исследовательский интерес к миру.

Средний уровень — потребность в знаниях есть, но привлекает только конкретная информация, причем достаточно поверхностная.

Низкий уровень — дети удовлетворяются односложной информацией, например, их интересует реальность услышанной когда–то сказки, легенды и т.д.

Для выявления *эмоционально–волевого компонента* учебно–познавательной компетенции использовался проективный тест Амена. Ребенку последовательно предлагается 10 картинок, на которых изображен его сверстник в разных

ситуациях, связанных с учебой (на занятиях, во время общения со взрослыми). Лицо главного героя дано в контурах, испытуемый должен ответить, какое лицо у ребенка на картинке и почему. Для уточнения эмоциональных проявлений использовались рисуночные пробы «Дорога в детский сад». При этом отмечается отношение, эмоциональные реакции, комментарии ребенка. Для выявления проявления нравственно–волевых качеств использовалась методика «Выкладывание узора по образцу» (Н.А. Цыркун). Ребенок должен самостоятельно открыть принцип выкладывания узора образца и сложить такой же.

Уровни эмоционально–волевого компонента:

– *высокий* – положительное эмоциональное отношение к деятельности проявляется в ярких чистых тонах рисунка, проявляет волевые усилия, исправляя ошибки, предпринимает новые попытки достичь цели, несмотря на неудачи, способен удерживать цель,

– *средний* – в целом проявляется положительное отношение к заданиям, однако в случае неудачи оно меняется. Дети испытывают чувство огорчения, раздражения, иногда отказываются выполнять задание. В рисунках просматриваются мелкие изображения себя по отношению к другим образам.

– *низкий* – неустойчивое эмоциональное отношение к деятельности, волевые усилия не предпринимает.

Для выявления *предметно–практического компонента* учебно–познавательной компетенции была использована методика изучения сформированности умений в учебно–познавательной деятельности – принимать учебную задачу, следовать инструкции, самостоятельно выполнять задание.

Высокий уровень. Предложенное задание встречается с выраженным интересом, понимаются общая цель и содержание задания, относящегося как к результату, так и к способам его получения. Задания правильно характеризуются в речи, на их основе составляется адекватная программа деятельности, о чем свидетельствуют как самостоятельный словесный отчет, так и практические действия. Полностью принимается задание и сохраняется до конца занятия; работа в основном выполняется точно, если и допускаются отдельные ошибки, то при

проверке замечаются и самостоятельно устраняются; результаты работы соответствуют заданному образцу.

Средний уровень. У ребенка есть заинтересованность общей ситуацией, но не содержанием занятия. Процесс работы увлекает. Испытываются значительные затруднения в словесном определении правил задания. В момент инструктирования самостоятельно объясняется лишь общая цель деятельности. Созданная программа деятельности в ходе практических действий адекватна общей цели задания и лишь частично заданным способам. В развернутой речевой форме отсутствует их обоснование. Все этапы деятельности характеризуются низким уровнем самоконтроля, принимается лишь часть инструкций, в результате чего допускаются многочисленные ошибки, которые не замечаются и не исправляются. Ни самостоятельно, ни с помощью взрослого не соотносится полученный результат с заданным образцом.

Низкий уровень. Основная характеристика — безразличие ребенка не только к содержанию задания, но и к процессу работы. Предъявляемое задание не понимается, улавливается требуемая форма активности — «рисовать» раскладывать фигурки и т.д. Результат и заданный образец не имеют ни малейшего сходства, но исполнитель этого понять не в состоянии.

Обобщенные результаты уровня развития учебно–познавательной компетенции старших дошкольников по всем компонентам представлены в таблице 2.

Таблица 2

Обобщенные результаты исследования учебно–познавательной компетенции старших дошкольников, %

| Уровни | Компоненты | | | | | | | |
|----------------|-------------|----|---------------|----|----------------------|----|------------------------|----|
| | Когнитивный | | мотивационный | | эмоционально–воловой | | предметно–практический | |
| | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ | ЭГ | КГ |
| высокий | 10 | 12 | 2 | 4 | | | 4 | 4 |
| средний | 36 | 38 | 15 | 14 | 38 | 39 | 31 | 33 |
| низкий | 50 | 46 | 69 | 68 | 49 | 49 | 58 | 56 |
| не сформирован | 4 | 4 | 14 | 16 | 13 | 12 | 7 | 7 |
| χ^2 | 0,193 | | 0,391 | | 0,53 | | 0,092 | |
| p | $p>0,05$ | | $p>0,05$ | | $p>0,05$ | | $p>0,05$ | |

Сопоставление полученных по всем компонентам данных позволяет констатировать доминирование детей с низким уровнем развития учебно–познавательной компетенции. При этом самые низкие результаты представлены мотивационным компонентом: у 69% в ЭГ и 68% в КГ.

Результаты сформированности когнитивного компонента учебно–познавательной компетенции несколько выше, о чем свидетельствуют показатели 10% в ЭГ и 12% в КГ. В основном у детей отсутствуют четко сформированные представления о живой природе, растительном и животном мире. Например, 30% дошкольников к растительному миру относят только комнатные растения. 25% опрошенных добавляют ягоды и фрукты, т.е. не деревья и кустарники, а их плоды. 44% затрудняются дать название, ограничиваясь несущественной характеристикой. Полученные данные свидетельствуют о расхождении между уровнем знаний, предлагаемых по программе воспитания и уровнем имеющихся реальных знаний.

Исследуя уровень сформированности мотивационного компонента, получены следующие результаты, они представлены в таблице 3.

Таблица 3

Доминирование мотивов в экспериментальной и контрольной группах

| Группы | Мотивы, % | |
|--------|----------------------|---------------|
| | Познавательный мотив | Игровой мотив |
| ЭГ | 20 | 80 |
| КГ | 25 | 75 |

По результатам обследования дошкольников на определение доминирования познавательного или игрового мотивов в аффективно–потребностной сфере, 80% детей ЭГ и 75% детей КГ выбрали игрушку (Арсений Т., Оля А., Катя В.). Книгу познавательного содержания выбрали 20% детей экспериментальной группы и 25% детей контрольной группы (Паша И., Кирилл О.). Данные свидетельствуют о доминировании игровых мотивов, познавательные мотивы представлены у незначительного количества дошкольников.

Исследуя уровень сформированности эмоционально–волевого компонента, получены следующие результаты, что в основном все 100% детей при ответе на

ситуации № 1; 4; 6 дали ответы потребительского характера. Ответы были такими: «Машинку на пульте управления», «Хочу, чтобы дома был джин», – когда его спросили: «А что бы ты тогда у него попросил», – Саша Б. ответил: «Игрушки, много конфет». Галя попросила бы куклу Барби, диски. Ульяна К.: «Чтобы была собака», «Жить в новой квартире». И только 20% детей на ситуации № 1 и 6 кроме ответов потребительского характера дали и ответы познавательного характера. Паша Т. сказал, что попросил бы летающую тарелку, чтобы полететь в космос и посмотреть есть ли там инопланетяне и как они живут, у Димы А. ответы были однообразными, но тоже направленные на познавательный интерес, это: «Чтобы я попал в прошлое», «Чтобы я попал в будущее» – Вопрос: «Для чего?» Ответ: «Для того чтобы посмотреть, как там жили или будут жить люди». Отвечая на ситуацию № 4, которая звучит так: «Чудо–машина умеет все на свете: шить, печь пироги, мыть посуду, делать любые игрушки. Что должна сделать чудо–машина по твоему приказанию?» все 100% детей дали ответы потребительского характера, потому что в формулировании этой ситуации были даны детям установки, что машина может: «шить, печь пироги, мыть посуду, делать любые игрушки». И дети не стали ничего больше придумывать и фантазировать и ответили точно также: вымыть посуду, сделать игрушки, постирать белье и т. д. Ситуация № 2; 3; 5 творческой направленности и с нашей точки зрения этот творческий характер ситуаций подталкивал детей на то, чтобы давать ответы познавательного характера. Все 100% детей дали от 3 до 5 познавательных ответов. Ответы детей были развернутыми и аргументированными. Сережа У. сказал, что он хотел бы отправиться на экскурсию в пустыню». Вопрос: «Для чего?» Он ответил, для того, чтобы посмотреть, что такое миражи, так же он хотел бы узнать, как живут львы, как живут люди в Австралии. Валентин И. хотел бы узнать, сколько звезд на небе, из чего сделано стекло, и как его делают? Были и такие ответы: «Из чего сделана бумага», «Как люди придумали азбуку».

Исследуя уровень сформированности *деятельно–практического компонента*, детям предлагалось выполнить по два задания. Показателем принятия задания являлись производимые практические действия. На основании анализа

протоколов можно сделать следующие выводы: часть детей с интересом приняли учебную задачу, поняли общую цель и содержание задания, точно следовали инструкции. Они самостоятельно выполнили задание. Паша Т. и Ульяна К. допустили по одной ошибке, но при самопроверке заметили их и самостоятельно исправили. Действием моделирования владеют только 10% детей, остальные затрудняются в выполнении задания.

40% детей испытали некоторые затруднения в выполнении заданий. Так, например, Женя А. задание выполнил самостоятельно, но нечетко следовал инструкции, вследствие чего допустил несколько ошибок. Деятельность большинства детей характеризуется низким уровнем самоконтроля. Саша Б. смог исправить ошибки только после того, как на них указал педагог. Катя Д. и Тарас В. приняли учебную задачу частично, т.е. заинтересовались общей ситуацией, но не содержанием занятия.

50% детей отнеслись с безразличием не только к содержанию задания, но и к процессу работы. Вова Г предъявляемое задание не понял, а уловил лишь то, что нужно рисовать и раскладывать фигурки. Никто из этих детей самостоятельно справиться с заданием не смог.

Таким образом, 10% детей показали высокий уровень развития учебно-познавательной деятельности, 30% детей показали средний уровень и 60% детей показали низкий развития. Знания, имеющиеся у детей, не трансформируются в их личный опыт, способы деятельности реализуются на репродуктивном уровне.

Для сопоставления результатов по всем компонентам и определения степени расхождения между двумя распределениями дошкольников использовалась математическая статистика. Проведенные расчеты показал, что значение $\chi^2_{\text{эмп}}$ меньше $\chi^2_{\text{крит}}$ (оно равно 7, 815 для $p = 0,05$ и 11, 345 для $p = 0,001$). Следовательно, есть основания для принятия нулевой гипотезы о том, что различия между двумя эмпирическими распределениями детей ЭГ и КГ не значимы. Обобщая результаты, мы пришли к выводу о том, что уровень развития учебно-познавательной компетенции у старших дошкольников в целом невысокий.

Таблица 4

Сводные данные интегральной оценки учебно–познавательной компетенции старших дошкольников, %

| <i>Интегральный уровень УПК</i> | <i>ЭГ</i> | <i>КГ</i> |
|---|------------|-----------|
| высокий | 3 | 4 |
| средний | 21 | 22 |
| низкий | 66 | 65 |
| не сформирован | 10 | 9 |
| значение критерия согласия распределений χ^2 | 0,301 | |
| уровень значимости p | $p > 0,05$ | |

Проведенные расчеты показали, что $\chi^2_{эмп}$ меньше $\chi^2_{крит}$ (оно равно 11,070 для $p = 0,05$ и 15, 086 для $p = 0,001$). Следовательно, и в этом случае принимается нулевая гипотеза и подтверждается достоверность вывода о том, что статистически значимых различий между двумя эмпирическими распределениями нет.

Результаты исходно–диагностического этапа работы позволяют говорить о невысоком уровне учебно–познавательной компетенции у старших дошкольников, что подтверждает необходимость реализации модели развития учебно–познавательной компетенции на этапе формирующего эксперимента.

Список литературы

1. Гончарова, Е.В. Формирование учебно–познавательной компетенции дошкольников как основы подготовки к учебной деятельности на этапе предшкольного образования [Текст] / Е.В. Гончарова, И.И. Левашева // Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета. – Изд–во Нижневарт. гуманит.ун–та. № 1, 2010. – С. 8 – 13.
2. Левашева, И.И. Особенности учебно–познавательной компетенции старших дошкольников [Текст] / И.И. Левашева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия Педагогика, психология. – Изд–во: ГОУ ВПО Тольяттинский государственный университет. № 2 (5), 2011. – С. 133 – 135.
3. Левашова, И.И. Теоретические основы формирования учебно–познавательной компетентности у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / И.И. Левашева // Научно–методические труды кафедры методик дошкольного и

начального образования: Сборник статей. Вып. 3 / Отв. ред. Н.С. Малетина. – Нижневартовск: Изд–во Нижневарт. гуманит. ун–та, 2009. – С. 65 – 85.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» [Текст] // Российская газета – Федеральный выпуск. – №5125 от 5 марта 2010 г.

5. Рубцов, В.В. Современные проблемы дошкольного образования [Текст] / В.В. Рубцов, Е.Г. Юдина // Психологическая наука и образование. – 2010, № 3. – С. 5 – 19.

6. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 2009. – 463 с.

Левашева Ирина Игоревна – старший преподаватель кафедры методик дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет», Россия, Нижневартовск.
