**СОДЕРЖАНИЕ**

ВСТУПЛЕНИЕ

ГЛАВА 1. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: СУЩНОСТЬ, СОСТАВЛЯЮЩИЕ, УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ

1.1 Понятие «познавательные способности» в психолого-педагогической литературе

.2 Особенности развития познавательных способностей в старшем дошкольном возрасте

.3 Игровые технологии как средство развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста

1.4 Выводы к разделу 1

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И СОСТОЯНИЯ УРОВНЯ ИХ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

.1 Технология исследования

.2 Результаты исследования уровня познавательной активности детей старшего дошкольного возраста и распределение их познавательных способностей по типам

ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИ-ИГРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ПСИХОТЕХНИК КАК ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

3.1 Реализация развивающей коррекционной программы

3.2 Анализ реализованных мероприятий по развитию познавательных способностей дошкольников

ВЫВОДЫ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

ПРИЛОЖЕНИЕ

**ВСТУПЛЕНИЕ**

**Актуальность исследования.**

Одной из проблем, которые обращают на себя внимание, является проблема, связанная с поисками путей повышения эффективности целенаправленного обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста. Преимущество в процессе поиска новых средств, факторов и методов организации отдается тем, которые по сути своей способствуют самореализации личности ребенка, интересны детям и органично вписываются в современные учебно-воспитательные системы.

В настоящее время педагогика и психология обладает целым набором точных средств воздействия на детей с конкретной обучающей и воспитательной направленностью. Но из множества разработок воспитателю дошкольного учебного заведения трудно найти хотя бы несколько возможных методик для использования в работе. Педагоги вынуждены использовать имеющийся арсенал диагностических и коррекционных методик разного рода, внося в них изменения, подкрепленные личным опытом профессиональной деятельности. Необходима система поэтапного обучения детей элементам психотехники (саморегуляции, релаксации) в упражнениях, игровых задачах, играх, цель которых - физическое и психическое развитие детей. Решение этих задач и применения психотехнических игр в практике дошкольных учебных заведений наводит на новые сложности, которые связаны с организацией, методикой проведения и руководством психотехническими играми.

Следовательно, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки системы психотехнических приемов, игр и заданий как способов развития познавательных способностей.

Проблема развития познавательных способностей детей уже давно привлекала внимание психологов и педагогов (Венгер Л.А.,

Воронин А.Н., Волкова С.И., Дружинин В.М., Запорожец А.В., Изюмова С.А., Кабардов М.К., Калмыкова З.И., Князева Т.М., Котырло В.К., Кульчицкая А.И., Лейтес Н.Л., Матюшкин А.Н., Менчинская Н.А., Моляко В.О., Охулкова И.В., Повьякель Н.И., Поддьяков Н.Н., Пономарев Я.А., Проскура А.В., Сафонцева С.В., Скрипченко А.В., Столярова Н.М., Теплов Б.М., Тарасун В.В., Усова А.П., Улькина Т.В., Холодная М.О., Шадриков В.Д., Эльконин Д.Б. и др.).

Лишь в последние годы начала определяться, активно и прицельно изучаться в российской и украинской психологии сущность собственно «познавательных способностей» в структуре способностей общих.

В исследованиях российских и украинских ученых (А.В. Запорожец, А.И. Кульчицкая, В.О. Моляко, Н.С. Лейтес, И.В. Охулкова, М.М. Поддьяков, Н.И. Повьякель, В.В. Тарасун, Б. М. Теплов, А.П. Усова, Т.В. Улькина и др.) выявлены более крупные и перспективные возможности развития познавательных способностей у дошкольников, в сравнении с учащимися начальной школы. При этом наиболее важным условием когнитивного развития является формирование особого интереса ребенка к знаниям и их достоянию.

Для развития познавательных способностей детей в наше время активнее выбираются психолого-педагогические технологии, объединяющие в себе обучающие методы с игрой. Особое место в последние годы отводят игровым технологиям и техникам (в том числе и компьютерным), которые оказывают особое значение в развитии познавательных способностей детей (Ю.Д. Бабаева, Т.В. Корнилова, В.О. Моляко, Н.И. Повьякель, О.К. Тихомиров, Т.В. Улькина, С.А. Шапкин, Н.Б.Шумакова и др.). Но, несмотря на актуальность исследуемых вопросов, проблема познавательных способностей детей и их развития до последнего времени разрабатывалась недостаточно как в педагогической и возрастной психологии, так и общей психологии и, в частности, психологии способностей. Недостаточно исследована проблема творческого компонента познавательных способностей как условия успешности будущего обучения детей. Таким образом, все исследования сегодня полностью не исчерпали понятия «познавательные способности ребенка» [10,с.67]. Необходимость использования познавательных задач для формирования и диагностики познавательных способностей детей дошкольного возраста определила выбор темы исследования “Развитие познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста”.

**Объект исследования** - познавательные способности детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования** - психологические особенности развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста средствами игровых психотехник.

**Цель исследования** заключалась в определении психологического содержания и особенностей развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста посредством игровых психотехник, а также развитие познавательных способностей детей путем формирования их творчески-игрового потенциала.

Согласно цели сформулированы **основные задачи** исследования:

. Определить теоретические подходы к изучению проблемы познавательных способностей и их развития у детей старшего дошкольного возраста в психологической литературе.

. Разработать методические принципы, критерии, показатели и уровни развития компонентов познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

. Выявить психологические особенности познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

. Разработать и апробировать программу направленного развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста средствами игровых психотехник и различных игровых психотехнологий.

**Гипотеза исследования:** познавательные способности детей старшего дошкольного возраста являются интегрированным типом способностей, которые являются аналогом общих способностей, и которые целесообразно рассматривать системно, как проявление уровня творческих возможностей ребенка (творческий компонент), познавательного развития (интеллектуальный компонент), познавательной активности, заинтересованности и общей обучаемости ребенка (поведенческо-результативный компонент). В основу исследования было положено предположение о том, что развитие познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста основано на применении различных форм современных игровых технологий и игровых психотехник, что позволяет оптимизировать базовые компоненты познавательных способностей в их сочетании, среди которых ведущим определяется творческий компонент.

**Теоретико-методологические основы исследования**. Основные позиции опираются на научных положениях о детерминации и закономерности развития психики (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев и др.); концепции развивающего обучения и его влияния на развитие ребенка (В.В. Давыдов, Г.С. Костюк, С.Л. Рубинштейн и др.); научно-психологических представлениях о сущности и закономерностях развития детей дошкольного, в частности, старшего дошкольного возраста (Л.И. Божович, А.А. Люблинская, В.К. Котырло, В.С. Мухина и др.); критериально-системный подход к изучению мышления (Н.И. Повьякель, И.М. Семенов, Г.П. Щедровицкий и др.); концептуальных положениях отечественной и зарубежной психологии способностей (Б.Г. Ананьев, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.О. Моляко, В.Д. Шадриков, П.М. Якобсон и др.); концепции познавательных способностей и условий их становления у детей (В.М. Дружинин, В.О. Моляко, Н.И. Повьякель и др.); научных принципах исследования психологической готовности детей к школе как проявления уровня их познавательного развития (Л.А. Венгер, С.А. Ладывир, Н.А. Побирченко, А.В. Проскура, А.В. Скрипченко, В.В. Тарасун, С.П. Тищенко и др.).

**Методы исследования.** Задачи исследования были реализованы путем применения системы теоретических и эмпирических методов. Среди них: теоретический анализ и систематизация научных данных по проблеме, психодиагностический метод, представленный набором тестовых методик, индивидуальные беседы, наблюдение, анкетирование, психолого-педагогический эксперимент, который содержит констатирующую, формирующую и контрольную части. В количественном анализе использовались математико-статистические методы обработки полученных данных.

**Организация исследования**. Исследование осуществлялось в два этапа: поисковый, основной или экспериментальный (содержащий констатирующую, формирующую и контрольную части) в течение 2012-2013 учебного года.

**Экспериментальная база** исследования. Работа проводилась на базе дошкольного учебного заведения №121 г.Севастополя. Всего исследованием было охвачено 50 детей старшего дошкольного возраста, 4 воспитателя, 30 родителей.

**Научная новизна и теоретическое значение** определяется тем, что:

осуществлено системное, комплексное изучение познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста, это дало возможность определить наиболее оптимальные психолого-педагогические условия и факторы развития познавательных способностей у старших дошкольников; выяснены и обобщены системные компоненты, показатели, критерии и различия познавательных способностей детей и их развития в условиях применения современных игровых психотехник и психотехнологий; доказано, что наиболее оптимальным для развития познавательных способностей детей является сочетание современных информационных технологий, ориентированных на детей, и различных видов развивающих игровых психотехник; углубленно представление о психологической сущности, содержании и ведущих компонентах познавательных способностей; усовершенствован психодиагностический инструментарий по изучению познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста в системном сочетании всех компонентов; созданы благоприятные условия для оптимизации развития познавательных способностей в ДУЗ путем повышения уровня знаний педагогов по проблеме непосредственно содержания познавательных способностей, о представлении зависимости между уровнями развития творческого, интеллектуального и поведенческо-результативного компонентов, о формировании творчески-игрового потенциала.

**Практическое значение** полученных результатов исследования. Основные положения, результаты и выводы исследования могут использоваться для организации учебного процесса в дошкольном заведении, написания дипломных работ.

**ГЛАВА 1. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: СУЩНОСТЬ, СОСТАВЛЯЮЩИЕ, УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ**

**1.1 Понятие «познавательные способности» в психолого-педагогической литературе**

Проблема способностей в психологи представляет собой наименее разработанную область по причине ее своеобразной «закрытости». Ее «закрытие», равно как и всей психологии в целом, произошло в 1936 г. Поскольку поводом для этого постановления стало широко проводившееся в те годы тестирование интеллектуальных и других видов способностей, то психологическая проблема способностей надолго исчезла из поля зрения психологов.

Уже на протяжении многих лет существует два широко распространившихся определения задатков и способностей.

Задатки - это анатомо-физиологические особенности человека, лежащие в основе развития способностей.[10]

Способности - это формирующиеся в деятельности на основе задатков индивидуально-психологические особенности, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности деятельности. [10]

Из этих определений вытекают их производные: определения специальной и общей одаренности.

Специальная одаренность - качественно своеобразное сочетание способностей, создающее возможность успеха в деятельности, а общая одаренность - это одаренность к широкому кругу деятельностей или качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит успешность различных деятельностей. [29]

Известное положение С.Л. Рубинштейна о том, что способности формируются в деятельности, имеет скорее философско-педагогическое значение, чем собственно психологическое. Очевидно, что если «психика формируется в деятельности», то это присуще и всем ее свойствам.

Вряд ли можно считать продуктивными и попытки определить предпосылки способностей в виде некоторых внутренних условий, в частности, активности. Активность, наряду с генотипом и средой, являет собой один из факторов психического развития человека вообще, и потому не вносит ясности в понимание психологической сущности способностей.

Что касается одаренности, то, как подчеркивает Д.Б. Богоявленская [9, с.78], сегодня общепризнано отсутствие единого научно обоснованного понятия одаренности.

Сказанное не означает, что психологи ни на шаг не продвинулись в изучении психологических механизмов способностей. Но это продвижение касается, прежде всего, специальных способностей. Так, Б.М. Теплову удалось установить содержание музыкальных способностей, Ф.Н. Гоноболин, Н.Д. Левитов, Н.В. Кузьмина раскрыли содержание педагогических способностей, а В.И. Киреенко - изобразительных.

Тем не менее, категория способностей относится к числу важнейших психологических понятий. Следовательно, существует необходимость в их психологическом осмыслении. На сегодняшний день в отечественной психологии существуют две традиции в изучении и понимании способностей человека.

Первая из них связана с изучением психофизиологических основ способностей, заложенная работами Б.М. Теплова и В.Д. Небылицина и развиваемая в работах Э. А. Голубевой и В. М. Русалова.

При этом под общими способностями понимают совокупность потенциальных (наследственных, врожденных) психодинамических характеристик человека, определяющих его готовность к деятельности. Общие способности человека проявляются в общей работоспособности человека, непосредственных и опосредованных типах активности, непроизводных и производных типах саморегуляции психической деятельности. Другими словами, предпосылками осуществления деятельности являются, общая работоспособность, активность и саморегуляция. Этот вывод подтверждается, с одной стороны, фактами тесной связи между уровнем активности и успешностью деятельностью, в частности умственной, а с другой - связями между уровнем достижений и способом регуляции деятельности.

В. М. Русалов[16] полагает, что в основе активности как параметра общих способностей лежат скорость прогностических процессов и вариативность скорости психических процессов. В свою очередь саморегуляция может быть описана действием трех факторов: чувствительностью индивида, пластичностью и определенным ритмом установки.

Э.А. Голубева[23], детализируя психофизиологические основы общих способностей, связывает разные типы активности с доминированием полушарий головного мозга. По ее данным «правополушарные» отличаются сильной высоко-активированной и лабильной нервной системой, развитием невербальных познавательных функций, активностью непроизвольной сферы. Такие люди лучше учатся, хорошо решают задачи в условиях дефицита времени, предпочитают интенсивные формы обучения. «Левополушарные» отличаются слабой низко-активированной инертной нервной системой, они лучше усваивают гуманитарные предметы, лучше планируют свою деятельность, у них лучше развита саморегулирующая произвольная сфера.

Другая традиция в изучении способностей покоится на системном подходе и разрабатывается В.Д. Шадриковым и его учениками. По мнению Д. Б. Богоявленской эта концепция «вобрала в себя все богатство наработок в этой области» и «является «визитной карточкой» линии исследования психологии способностей».

В.Д. Шадриков [9] полагает, что сама способность выражает свойство или множество свойств объекта (вещи), которые проявляются в процессе функционирования. Иными словами, способность - это функциональное свойство, проявляющееся в ходе взаимодействия, функционирования системы.

Сами способности как свойства объекта определяются структурой этого объекта и свойствами ее элементов. Следовательно, психическая способность - это свойство нервной системы, в которой реализуется функция отражения объективно существующего мира. Это способность ощущать, воспринимать, мыслить и т.д.

Мозг это суперсистема, которая формируется из отдельных функциональных систем, реализующих отдельные психические функции. Каждое свойство реализуется функциональной системой, ради чего она и формировалась в ходе эволюции. Проявляется свойство в деятельности. Вследствие этого способности можно определить как свойства функциональной системы, реализующие отдельные психические функции.

Психические функции обладают свойствами, которые обладают интенсивностью, мерой выраженности, что и отличает меру индивидуальной выраженности способностей, степень их проявления у разных людей. Следовательно, способности можно определить как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии деятельности.

Такой подход к пониманию способностей позволяет, по мнению В.Д. Шадрикова, найти правильное соотношение между задатками и способностями. Если способности - это свойства функциональных систем, то элементами этих систем являются отдельные нейроны и нейронные цепи, специализированные по своему назначению. Свойства этих нейронов и нейронных цепей можно определить как специальные задатки. В свою очередь известно, что работоспособность, активность, произвольная и непроизвольная регуляция, мнемические способности зависят от свойств нервной системы, а вербальные и невербальные способности определяются специализацией и взаимодействием полушарий головного мозга. В этой связи общие свойства нервной системы, проявляющиеся в продуктивности психической деятельности, можно отнести к общим задаткам. Таким образом, и способности и задатки - свойства. Способности - свойства функциональных систем. Задатки - свойства компонентов этих систем. С развитием системы изменяются ее свойства, которые определяются как элементами системы, так и связями между ними.

Таким образом, концепция способностей В.Д. Шадрикова раскрывает сущность способностей и задатков как психологических понятий и уточняет характер отношений между ними.

Для понимания структуры способностей полезно использовать идеи Б.Г. Ананьева о комплексном изучении психических функций. В структуре психического свойства Б.Г. Ананьев[27] выделяет функциональные, операционные и мотивационные механизмы.

Функциональные механизмы на ранних стадиях развития психической функции реализуют филогенетическую программу и определяются такими свойствами индивидуального развития, как возрастные и индивидуально-типические (конституциональные, нейродинамические, психодинамические) особенности. Они формируются задолго до возникновения операционных механизмов, составляя их внутреннее основание. Иными словами, основу функциональных механизмов составляет генотипическая программа онтогенетических свойств человека.

Это означает, что в ходе ее реализации формируются так называемые операционные механизмы той или иной психической функции. Таким образом, для каждой психической функции формируются свои операционные механизмы. Например, для восприятия ими будут измерительные, соизмерительные, конструктивные, корригирующие, контрольные и другие действия.

Функциональные механизмы, по мнению Б.Г.Ананьева, являются фактором, обеспечивающим нормальный ход взаимодействия организма со средой, его здоровье. Они детерминированы «природной организацией человеческого индивида» и относятся к характеристике человека как индивида.

Операционные механизмы обеспечивают не только реализацию функциональных потенциалов, но и необходимые изменения, противостоящие их ослаблению. Они выступают как фактор стабилизации функции. Операционные механизмы «не содержатся в самом мозге, они усваиваются индивидом в процессе воспитания, образования, в общей его социализации» и относятся к характеристике человека как субъекта деятельности.

Основываясь на этих идеях Б.Г. Ананьева, В.Д. Шадриков выделяет в структуре способностей, прежде всего, функциональный и операционный компоненты. В процессе деятельности происходит тонкое приспособление операционных механизмов к требованиям действительности.

Такое понимание структуры способностей помогает решить проблему соотношения биологических и социальных основ психической деятельности, с одной стороны, и лучше осознать психофизиологические основы способностей, с другой.

Одаренность, характеризуется В.Д. Шадриковым, как целостное проявление способностей в деятельности, как общее свойство интегрированной в деятельности совокупности способностей. Мера выраженности одаренности определяется мерой выраженности отдельных способностей и мерой интегрированности этих способностей.

Завершая анализ способностей, остановимся на краткой операциональной характеристике общих способностей человека. Общие способности представляют собой психологическую основу успешной познавательной деятельности человека.

Первая попытка систематизации и анализ этих способностей в отечественной психологии была предпринята В.Н. Дружининым. В структуре общих способностей он выделяет интеллект (способность решать задачи на основе применения имеющихся знаний), обучаемость (способность приобретать знания), и креативность (способность преобразовывать знания с участием воображения и фантазии).

М. А. Холодная[27] в рамках развиваемой ею концепции интеллекта как формы организации ментального (умственного) опыта расширяет и уточняет предложенную В.Н. Дружининым классификацию. Она выделяет конвергентные способности, креативность, обучаемость и познавательные стили.

По мнению М.А. Холодной конвергентные способности обнаруживают себя в показателях правильности и скорости нахождения единственно возможного ответа в соответствии с условиями задачи. Они могут быть представлены следующими интеллектуальными свойствами:

уровневыми свойствами, характеризующими достигнутый уровень развития познавательных (вербальных и невербальных) функций. Как правило, они диагностируются с помощью интеллектуальных шкал Д. Векслера и Р. Амтхауэра;

комбинаторными свойствами интеллекта, которые характеризуют способность к выявлению различного рода связей, соотношений и закономерностей. Диагностируются с помощью прогрессивных матриц Равена;

процессуальными свойствами интеллекта, которые характеризуют элементарные процессы переработки информации, операции, приемы и стратегии интеллектуальной деятельности. Оценка этих свойств производится на основе оценки меры влияния мотивации на успешность умственных умений, сформированности основных познавательных действий и операций анализа, синтеза и обобщения условий и требований задачи.

Креативность - это способность порождать множество оригинальных идей и использовать нестандартные способы интеллектуальной деятельности в нерегламентированных условиях деятельности. Иными словами, креативность в широком смысле - это творческие интеллектуальные способности. В узком смысле креативность выступает как дивергентное мышление - интеллектуальные способности, проявляющиеся в готовности выдвигать множество правильных идей относительно одного и того же объекта.

Критериями креативности являются: беглость (количество идей, возникающих в единицу времени); оригинальность (способность производить необычные идеи, отличающиеся от общепринятых; восприимчивость (чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, готовность быстро переключаться с одной идеи на другую); метафоричность (готовность работать в совершенно необычном контексте, склонность к символическому, ассоциативному мышлению, умение увидеть в простом сложное, а в сложном - простое).

Обучаемость - это общая способность к усвоению новых знаний и способов деятельности (в широком смысле); показатели темпа и качества усвоения знаний, умений и навыков (в узком смысле). Основным критерием обучаемости в широком смысле является - «экономичность мышления», т. е. краткость пути в самостоятельном выявлении и формулировании закономерностей в новом материале. Критериями обучаемости в узком смысле выступают: количество дозированной помощи, в которой нуждается обучаемый; возможность переноса усвоенных знаний или способов действия на выполнение аналогичного задания.

Познавательные стили - это психологические различия между людьми, характеризующие своеобразие присущих им способов изучения реальности. Познавательный стиль выражает специфику интеллектуальной деятельности человека. Выделяют три типа стилевых свойств интеллекта: когнитивные стили, интеллектуальные стили и эпистемологические стили.

Когнитивные стили - индивидуально-своеобразные способы переработки информации об актуальной ситуации. Наиболее распространенными являются:

Полезависимость-поленезависимость. Представители первого больше доверяют наглядным зрительным впечатлениям в ситуации оценки положения объекта в пространстве. Представители второго больше полагаются на внутренние проприоцептивные впечатления, быстро и точно выделяют любую деталь из целостного пространственного контекста.

Импульсивность-рефлексивность. «Импульсивные» быстро выдвигают гипотезы в ситуации неопределенного множественного выбора, но при этом допускают много ошибок. «Рефлексивные» замедленно реагируют в подобной ситуации, но зато делают меньше ошибок в силу тщательного предварительного анализа.

Аналитичность-синтетичность. «Аналитики» ориентируются на различия объектов, обращая внимание на их детали и отличительные признаки. Представители синтетического стиля ориентируются на сходство объектов, классифицируя их с учетом некоторых обобщенных категорий.

Интеллектуальные стили - это индивидуально-своеобразные способы постановки и решения проблем. Выделяют исполнительный, законодательный и оценочный стили.

Исполнительный стиль. Его представители руководствуются общепринятыми нормами, действуют по правилам, предпочитают решать заранее сформулированные и четко поставленные проблемы.

Законодательный стиль. Люди этого типа в своей интеллектуальной деятельности игнорируют типичные для большинства людей нормы и правила. Они могут изменить даже ранее выработанным собственным принципам подхода к проблеме. Их не интересуют детали. Интеллектуально комфортно чувствуют себя внутри собственной системы идей и когда могут сами разрабатывать новые подходы к проблеме.

Оценочный стиль. Представители этого типа ориентированы на работу с готовыми системами, которые нужно привести в порядок. Они склонны анализировать, критиковать, оценивать, усовершенствовать проблемы.

Все эти стили обнаруживают себя при одинаково высоком уровне интеллектуального развития. Нужно иметь в виду, что у каждого человека существует определенный баланс названных стилей. В сравнении с когнитивными они более обобщенные.

Эпистемологические стили - это индивидуально-своеобразные способы познавательного отношения человека к миру, проявляющиеся в особенностях индивидуальной «картины мира». Выделяют три типа стилей.

Эмпирический стиль - это стиль, при котором человек строит свою «картину мира» на основе непосредственного восприятия и предметно-практического опыта. Истинность суждений всегда подтверждается ссылками на факты, надежность и повторяемость наблюдений.

Рационалистический стиль - это стиль, при котором выстраиваемая «картина мира» опосредуется логическими выводами и «теориями». Основной критерий надежности выстроенной картины ее логическая устойчивость.

Метафорический стиль - это стиль, проявляемый в склонности к максимальному разнообразию впечатлений и комбинированию отдаленных областей знаний. Проверка надежности «картины мира» осуществляется за счет ссылки на интуицию.

Познавательные стили, по мнению М.А. Холодной, могут рассматриваться в качестве особой разновидности интеллектуальных способностей.

Таким образом, свойства познавательных способностей могут быть описаны на операциональном уровне.

Подводя итоги современным исследованиям развития способностей, Дж.Б. Кэрролл в своей монографии "Познавательные способности человека" справедливо отмечает, что способности определяются как качества, необходимые для успешного выполнения деятельности. Проблема заключается только в том, чтобы доказать, что именно выбранные нами характеристики и определяют нужное качество. Уровень развития любой способности определяется через возрастные этапы ее развития и сопоставление индивидуальных данных с этими этапами и количественными показателями.

Выявление показателей развития способностей может осуществляться двумя путями: посредством реализации либо статистической, либо теоретической модели исследования. Анализ механизмов и путей развития способностей в русле теории Л.С. Выготского позволяет подойти к решению данной проблемы через построение теоретической модели.

В основу такой модели может быть положено определение высших психических функций, данное Л.С. Выготским: "Понятие развитие высших психических функций" и предмет нашего исследования охватывают две группы явлений, которые на первый взгляд кажутся совершенно разнородными, а на деле представляют две основные ветви, два русла развития высших форм поведения, неразрывно связанных, но не сливающихся никогда воедино. Это, во-первых, процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления, языком, письмом, счетом, рисованием; во-вторых, процессы развития специальных высших психических функций, не отграниченных и не определенных сколько-нибудь точно и называемых в традиционной психологии произвольным вниманием, логической памятью, образованием понятий и т.д. Те и другие, взятые вместе, и образуют то, что мы условно называем процессом развития высших форм поведения ребенка" [10, т. 3; 24]. В основе данного развития лежит интеллектуализация всех психических процессов: "...центральным для всей структуры сознания и для всей системы деятельности психических функций является развитие мышления" [10, т. 2; 415].

Таким образом, если понимать способности как наиболее существенные, фиксированные в культуре способы взаимодействия субъекта с действительностью, то данная характеристика ложится в основу определения прежде всего общих умственных способностей.

Далее Л.С. Выготскому удалось снять противоречие между врожденной и приобретенной заданностью способностей, поставив вопрос о том, как складывается этот механизм. Он писал: "В процессе исторического развития общественный человек изменяет способы и приемы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции, вырабатывает и создает новые формы поведения специфически культурные " [10, т. 3; 29 - 30].

Вводя понятие о задатках (характеристики натуральных форм психики), Л.С. Выготский фактически показал, что развитие способностей представляет собой сложнейший процесс переструктурирования целого, когда ни врожденные структуры, ни задаваемые ребенку (в любом случае внешние по отношению к развитию) не работают как отдельные механизмы, а подчиняются общей логике развития высших форм психики. В этом случае принципиальным для понимания развития способностей становится положение о роли знаковых средств в перестраивании психических функций, включении их во все более сложные структурные объединения. При этом природные возможности ребенка не игнорируются и не культивируются, а естественным образом модифицируются в процессе освоения им культурных способов познания: "...самое раннее вызревание сложнейших знаковых операций совершается еще в системе чисто натуральных форм поведения и... высшие функции имеют, таким образом, свой "утробный период " развития, связывающий их с природными основами психики ребенка. Объективное наблюдение показало, что между чисто натуральным слоем элементарного функционирования психических процессов и высшим слоем опосредованных форм поведения лежит огромная область переходных психологических систем; между натуральным и культурным в истории поведения лежит область примитивного" [10, т.6; 67]. Таким образом, усложняется элементарное противопоставление натурального и культурного и обозначается еще одна сфера, которая еще требует своего самостоятельного исследования, сфера примитивного, тот промежуточный слой, который является, с одной стороны, потенциалом развития уже сложившейся системы способностей, а с другой стороны самостоятельным образованием, связывающим природные ресурсы ребенка с культурными способами познания. Потенциально к этой сфере могут быть отнесены бессознательные процессы, "неясные знания" (Н.Н. Поддьяков) и ряд подобных образований.

Процесс развития способностей является нелинейным интегративным образованием существующих в культуре способов человеческого познания. В центре подобного образования находится знак, прежде всего, по Л.С. Выготскому, слово. Однако в дальнейших исследованиях, выполненных в русле данной парадигмы, естественно был поставлен вопрос о специфике опосредствования, с одной стороны, образных форм познания, а с другой ранних онтогенетических этапов развития высших психических функций.

Л.С. Выготский писал: "Длительный анализ дал нам возможность установить, что развитие идет, прежде всего, в направлении опосредствования тех психологических операций, которые на первых ступенях осуществлялись непосредственными формами приспособления. Усложнение и развитие форм детского поведения и сводится к смене привлекаемых для этой задачи средств, к включению в операцию прежде незаинтересованных психологических систем и к соответствующей перестройке психического процесса" [10, т. 6; 77]. Подобная смена средств может анализироваться двояко. С одной стороны, это смена типов стоящих за словом обобщений, таких, как комплексы, псевдопонятия и др. Данная линия развития опосредствования была проанализирована в работах самого Л.С. Выготского. С другой - смена средств может предполагать включение не только словесных, но и других форм опосредствования в деятельность ребенка.

Вторая линия анализа развития опосредствования в детском возрасте нашла свое выражение в исследованиях учеников Л.С. Выготского и, в частности, в работах А.В. Запорожца. При рассмотрении генезиса высших психических функций А.В. Запорожец обратился к анализу образных форм познания как наиболее характерных для дошкольного периода развития ребенка, и прежде всего к анализу развития восприятия.

А.В. Запорожец полагал, что изучение развития восприятия как одной из наиболее, казалось бы, "натуральных" функций может с особой полнотой выявить механизм превращения функции натуральной в функцию высшую. Обращение к работам Л.С. Выготского позволило наметить две линии подобного превращения. Первая линия, и именно на нее указывал Л.С. Выготский, заключается в том, что процесс восприятия становится все более подчиненным мыслительным процессам, и, в частности, включению слова в перцептивную функцию. Эта линия, которая собственно и была выделена А.В. Запорожцем, состоит в становлении культурных форм восприятия через освоение собственно перцептивных форм культурного опыта.

Данный опыт носит активный характер: усложняется сама система перцептивных действий, с помощью которых ребенок решает перцептивные задачи, выделяя наиболее существенную для их решения информацию. Но в данную систему действий включается и особая система средств: существующих в культурном опыте сенсорных эталонов образцов внешних качеств предметов. А.В. Запорожец подчеркивал, что "ребенок усваивает целые наборы, алфавиты эталонов различных сенсорных качеств, что помогает ему правильно прочитать получаемую сенсорную информацию, адекватно воспринять видимую форму или слышимую мелодию. Одновременно с сенсорными алфавитами ребенок овладевает и некоторыми общепринятыми правилами, алгоритмами сочетания сенсорных элементов, правилами, соответствующими действительным соотношениям воспринимаемых свойств реальных предметов" [18; 110].

Таким образом, в разработанном им подходе А.В. Запорожец соединил идею опосредствованного характера любой высшей психической функции с идеей активности, действенности подобного опосредствования, показал, что успешность решения перцептивных задач обусловлена уровнем освоения ребенком существующей в культуре системы опосредствованных перцептивных действий.

Данная система обладает всеми тремя указанными выше характеристиками способностей, которые были заложены в теории Л.С. Выготского: кристаллизация их в культуре; развитие через освоение соответствующих культурных форм; подчиненность общей логике развития высших психических функций как системы. Наличие подобных характеристик позволило Л.А. Венгеру обобщить данные о развитии восприятия в целостную концепцию развития детских способностей.

Одним из опорных положений данной концепции явился тезис о разделении деятельности на ее ориентировочную и исполнительную части (А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин и др.). Именно структура ориентировочной части обеспечивает общую успешность деятельности, а также характер протекания исполнительной части, к которой относятся конкретные умения и навыки. Ориентировочная же часть деятельности характеризуется не конкретным содержанием (знания), а способами анализа действительности. Существенным для развития ребенка является освоение не содержания понятия, а способов его построения.

Л. А. Венгер полагал, что если под способностями понимать некоторые качества, обеспечивающие успешность протекания той или иной деятельности, то именно опосредствованная система перцептивных действий, обеспечивающая успешность перцептивной деятельности ребенка, и является собственно сенсорными способностями. Далее положения о структуре и механизмах развития сенсорных способностей были расширены до общей концепции развития способностей у детей. Под способностями в данной концепции стали пониматься ориентировочные опосредствованные действия, позволяющие решать задачи различного класса. В случае умственных способностей это интеллектуальные задачи, основными способами решения которых являются действия наглядного моделирования. При этом индивидуальные различия детей заключаются в разном уровне овладения способностями.

Принципиально важной характеристикой развития познавательных способностей является тот факт, что развитие действий наглядного моделирования не просто ведет к повышению успешности решения интеллектуальных задач у ребенка, но и способствует переструктурированию других психических функций, делая их произвольными и осознанными. "В ходе исследования не только подтвердилась чрезвычайно важная роль, которую играет овладение действиями пространственного моделирования в решении дошкольниками самых разнообразных типов интеллектуальных задач. Обнаружилось, что формирование действий пространственного моделирования ведет к появлению у детей необычных для этого возраста возможностей самостоятельного использования других форм опосредствования при решении познавательных задач, в частности использования картинок в качестве средств запоминания слов... Приведенные факты дают основания полагать, что к концу дошкольного возраста у детей может быть сформирована общая способность к осознанному опосредствованию поведения..." [18; 43].

Оказалось, что не только словесные формы опосредствования ведут к перестройке системы психических функций ребенка, но и включение других, специфически дошкольных форм опосредствования ведет к развитию произвольности и осознанности психической деятельности ребенка. Таким образом, развитие детских способностей включается в целостный процесс психического развития ребенка, а сами способности в данном их понимании оказываются тем механизмом, который является ядром развития высших психических функций. С этих позиций оказывается возможным рассмотреть ряд новообразований дошкольного возраста, таких, как восприятие, воображение, образное мышление, через определяющее их генезис становление систем опосредствованных ориентировочных действий.

Однако если рассмотреть указанные виды способностей сенсорные и мыслительные, то увидим, что они характеризуют решение задач для которых требуется как можно более объективный анализ свойств окружающей действительности. В то же время Л.С. Выготский подчеркивал, что характеристика детского сознания не может быть полной без характеристики смысловых его составляющих. В связи с этим резонно предположить, что существует особая система опосредствования, соответствующая решению задач "на смысл", требующих выражения субъектного отношения к действительности. Специально проведенные исследования показали, что в качестве основных средств, используемых детьми при решении "смысловых" задач, являются символы, представляющие собой, по А.Ф. Лосеву, объединение "и вещи, и идеи" [6]. Данная группа средств включается прежде всего в решение творческих задач, предполагающих, в особенности на этапе дошкольного детства, единство эмоционально-когнитивного опыта. Полученные данные показали, что уровень развития символического опосредствования у детей прямо связан с уровнем развития воображения и уровнем развития сюжетно-ролевой игры как наиболее значимыми показателями развития ребенка-дошкольника.

Л.С. Выготский отмечал принципиальную значимость перехода от одного способа взаимодействия с действительностью к другому, наличие тонкого промежуточного слоя между ними (как в случае "примитивной" психики), в котором одни формы психического встречаются с другими, ведя к образованию новых "функциональных органов" в процессе системного изменения всей психики ребенка. Подобный переход имеет обратимый характер. Например, в случае движения в паре "актуальное " "ближайшее" развитие ребенок может переходить от совместной со взрослым деятельности к индивидуальной, творчески опробовать в ней вновь освоенные средства и способы и возвращаться к взрослому на новый виток работы в зоне ближайшего развития. Можно полагать, что само развитие, понимаемое как последовательное качественное усложнение уровня саморегуляции, определяется не столько возможностями ребенка действовать внутри одного из полюсов пары противоречий (например, в зоне ближайшего развития), сколько возможностями переходить от действия на одном полюсе к действию на другом. Собственно развитие совершается именно на границе подобного перехода, при смене правил действия в одном пространстве на правила действия в другом. Например, ребенок, свободно переходящий от индивидуального действия к распределенному, от адаптивного поведения к "надситуативно активному" (В.А. Петровский) и т.д., имеет большие возможности развития по сравнению с ребенком, успешно действующим только на одном из полюсов данных противоположностей. Так, ребенок, умеющий действовать самостоятельно и по необходимости обращающийся к взрослому с запросом на совместную деятельность или действующий вместе со взрослым (например, в образовательной ситуации детского сада), но умеющий перейти к собственной субъектной деятельности, имеет преимущества перед детьми, предпочитающими действовать только самостоятельно или только со взрослым.

Таким образом, можно говорить, что уровень развития в значительной степени характеризуется "потенциалом перехода", т.е. возможностью не просто продвигаться в одной из форм освоения культуры, но прежде всего возможностью переходить от одной формы к другой. Подтверждение этому можно найти и в книге Л. Пика "Подготовка к школе в Японии " (1991), автор которой на основании ряда исследований приходит к выводу о том, что высокий уровень саморегуляции, отличающий японских детей, в значительной степени обусловлен не уровнем задаваемых ребенку правил действий, но сменой подобных систем правил (например, в Японии существует ряд диаметрально противоположных правил поведения дома и в детском саду). Именно в тонком переходном слое и происходит столкновение всего прошлого опыта ребенка с его будущими возможностями.

Сам "потенциал перехода" обусловлен как природными возможностями ребенка (что в значительной степени проявляется в работе с одаренными детьми), так и образовательной ситуацией, в которой он находится. Например, Н.Н. Поддьяков показывает, что даже уровень развития такой "свободной" деятельности, как детское экспериментирование, во многом определяется образовательными условиями развития ребенка, особенностями взаимодействия с ним взрослого.

По определению педагогического словаря, способности - "индивидуальные особенности человека, от которых зависит успешность выполнения определенных видов деятельности... Способности не даны от природы в готовом виде... могут формироваться лишь в определенных условиях жизни и деятельности" [7, с.418].

Познавательные способности - это такие качества и свойства личности, от которых зависит успешное овладение любым видом деятельности. Они охватывают сенсорные, интеллектуальные, творческие способности. Познавательные способности относятся к общим способностям, т.е. находят применение и развиваются в процессе усвоения знаний по различным разделам образовательных программ. Для указанных способностей характерны такие психические свойства: качество ума (широта, глубина, самостоятельность, инициативность, гибкость), особенности памяти (скорость, точность запоминания, полнота воспроизведения) и т.д..

Психологические теории развития способностей всегда разрабатываются с позиции личностного подхода. Сущность такого подхода заключается в том, что формирование определенной структуры личности является средством развития способностей ребенка. Поскольку способности могут воздействовать на формирование личности как положительным, так и отрицательным образом, то условия и особенности онтогенеза должны учитываться в каждом конкретном случае.

Исследования отечественных и зарубежных психологов (А. Бине, Н.С. Лейтес, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и др.) показывают, что способности индивида подразделяются на общие и специальные.

В.Н. Дружинин в своей книге «Психология общих способностей» показал, что развитие общих способностей зависит как от возраста, так и от вида деятельности, которой занимается человек. Анализируя различные подходы к проблеме способностей, автор указывает также на роль генотипа и среды. По его данным, роль генотипа больше, если способность является общей, а не специальной, и тесно связана с интеллектом. Из этого следует, что воздействию среды подвергаются те способности, которые обеспечивают непосредственное взаимодействие личности с внешним миром. Автор считает, что изменение специальных способностей под влиянием среды ведет к изменению общих способностей личности.

В.Н. Дружинин делает вывод о том, что формируемые и вырабатываемые в процессе жизнедеятельности личностные черты и мотивация опосредуют преобразование общих способностей в обучаемость. То есть «существуют пределы (возможно, генетические), определенные для развития творчества». А именно, в его исследованиях приводятся следующие результаты, важные для решения поставленных нами задач:

хорошая память и высокий интеллект могут препятствовать развитию творческих способностей, а отсутствие богатого воображения, проявляющегося в раннем детстве (3-5 лет), ничем не компенсируется впоследствии (Е.А. Корсунский);

процесс формирования креативности состоит из нескольких этапов и сопровождается овладением социально значимой деятельностью путем подражания при условии личностной идентификации с другим (Н.М. Гнатко);

высокий уровень интеллектуальных способностей не гарантирует высокой успеваемости и обучаемости (Л.Ф. Бурлачук, В.М. Блейхер);

структура общих познавательных способностей является многомерной, а успешность овладения культурой обуславливает общий интеллект (В.Н. Дружинин);

в настоящее время система образования считает успешным исполнительного, дисциплинированного, эмоционально уравновешенного и практичного ученика (Л.Ф. Бурлачук, В.М. Блейхер).

Вопрос, который следовало бы выделить в контексте обсуждения проблемы способностей в русле теории Л.С. Выготского, это вопрос о детской одаренности. Различия в уровне развития способностей позволяют использовать дифференцированные образовательные стратегии начиная с дошкольного возраста. При этом нечеткая теоретическая проработанность вопроса об одаренности не всегда позволяет в достаточной степени обоснованно использовать различные образовательные технологии, что особенно явно проявляется при работе с умственно одаренными детьми дошкольного возраста. Уже стало традиционным создание для умственно одаренных дошкольников минигимназий, минилицеев и т.п., где дети дошкольного возраста начинают фактически ускоренное обучение по школьным программам. При этом абсолютно выпускается из виду, что те закономерности развития, которые действуют по отношению к обычным детям, действуют и по отношению к детям одаренным. Л.С. Выготский писал: "...воспитание ненормальных, калек и талантов издавна считается как бы экстерриториальным в педагогике, т.е. таким, на которое не распространяются общие законы. Надо сказать, что этот взгляд глубоко ошибочен, и экстерриториальность этой области ей принадлежит не по праву, и присвоена по ошибке в силу естественного непонимания неизученных еще феноменов. Общие законы педагогики только тогда и могут быть научными законами, когда они остаются одинаково приложимыми ко всей области воспитания " [3; 347]. Положение Л.С. Выготского об универсальности закономерностей развития для "нормальных" и одаренных детей дает основание полагать, что общие закономерности развития способностей и их возрастные особенности у детей дошкольного возраста могут быть приложимы и к определению детской одаренности. Тогда специфика умственной одаренности в дошкольном детстве заключается не в ускорении развития интеллекта ребенка, а во все более полном освоении тех форм действенного опосредствования, которыми и характеризуются умственные способности дошкольника. Для дошкольника развитие способностей определяется прежде всего уровнем развития наглядных (знаковых и символических) форм опосредствования. По отношению к развитию ребенка дошкольника в блок реализации включаются в основном различные виды детской деятельности, прежде всего игровой, где ребенок может быть ее субъектом и в процессе которой он сам и во взаимодействии с другими детьми и взрослыми может осмыслить решаемые задачи, найти их место в собственной жизни и системе взаимоотношений с окружающими.

Описывая психологические особенности детей с ранним развитием интеллекта, Н.С. Лейтес делает вывод о том, что сочетание возрастных факторов, идущих от разных возрастных периодов детства, обуславливает усиление предпосылок умственного подъема. Однако автор отмечает, что в реальной жизни успешное умственное развитие зависит от многих факторов: познавательной активности ребенка, повышенной чувствительности ребенка, индивидуально-типических предпосылок развития.

О программе развития творческого потенциала личности говорится в монографии А.И. Савенкова. С его точки зрения программа развития одаренного ребенка должна «откорректировать процесс формирования умственных способностей». Программа должна быть построена таким образом, что дети, используя ранее сформированные методы и приемы умственной деятельности, постепенно могут расширить и углубить собственные возможности. Автором выделяется семь содержательных характеристик данной программы: конвергентное мышление, дивергентное мышление, воображение, восприятие, внимание, память, язык познания. Развитие каждой из перечисленных характеристик, по мнению автора, позволяет реализовать творческий потенциал личности.

По концепции амплификации А.В. Запорожца, оптимальные педагогические условия для развития потенциальных возможностей ребенка предусматривают необходимость широкого развертывания и максимального обогащения содержания специфически детских форм игровой, практической, изобразительной деятельности.

Проблема места различных видов деятельности в психическом развитии ребенка достаточно полно представлена в современной детской психологии (Божович Л.И., Выготский Л.С., Запорожец А.В., Котырло В.К., Леонтьев А.Н., Эльконин Д. Б.).

**1.2 Особенности развития познавательных способностей в старшем дошкольном возрасте**

познавательный игровой дошкольный творческий

Основным условием развития познавательных способностей дошкольников является, как отмечалось выше, включение их в деятельность: игровую, учебно-познавательную, продуктивную (рисование, лепка, аппликация, конструирование), двигательную. Несмотря на это, одним из аспектов повышения уровня развития познавательных способностей и познавательной активности является интеграция различных видов деятельности в учебно-воспитательном процессе. Развивающая роль любой деятельности заключается в том, что она является определенной формой практики, т.е. носит практически-продуктивный характер (Люблинская А.А., Постоян Т.Г.). Познавательные и творческие способности формируются в деятельности в процессе поисков и находок, которые осуществляются в повседневной практике (Ветлугина Н.А., Лейтес Н.С., Новлянская З.М.).

Ученые выделяют различные пути развития познавательных способностей. Одним из эффективных и интересных является исследовательская деятельность. Однако, по мнению Г.Г. Ващенко, "в период дошкольного возраста может идти речь только о системе мер, …должны подготовить ребенка к элементарным форм школьной исследовательской работы. Эти мероприятия ограничиваются, в основном, развитием у ребенка способности наблюдать"[2, с.305]. Эти "способности" у детей находятся на довольно низком уровне, это связано с тем, что дети этого возраста имеют блуждающий тип внимания и не фиксируют отдельные вещи и их качества в той мере, что нужно для опыта. Также мышление ребенка имеет схематический характер. Дошкольники замечают в вещах только то, что бросается в глаза или влияет на эмоции.

Как доказал в своих опытах Альфред Бине, ребенку мало свойственны интеллектуальные интересы. Так, шестилетние дети, называя предметы, преимущественно выделяют черты, связанные с удовлетворением определенных потребностей. Дошкольники не способны ставить перед собой какую-то определенную задачу, что связано с отсутствием устойчивых представлений, возможности устойчивого сосредоточения. Интересы ребенка имеют изменчивый характер.

Основная тенденция развития интеллекта состоит в том, чтобы дошкольники по возможности самостоятельно выводили утверждение из конкретных фактов. Самостоятельные выводы детей должны опираться на их собственные наблюдения. Развитию у детей наблюдательности способствует работа с дидактическим материалом Монтессори, природное окружение, организованные прогулки и экскурсии.

Для дошкольников доступной является и исследовательская деятельность, о чем ярко свидетельствует детская любознательность, желание познать причины близлежащих явлений. Г.Г. Ващенко [2] подчеркивает, что для стимулирования стремления детей к исследовательской деятельности необходимо придерживаться определенных правил. Он советует на вопрос "почемучек" давать верные, продуманные ответы в возможно простой форме, при этом не спешить с ответами на вопросы детей, ведь иногда дошкольники самостоятельно могут найти ответ на собственные вопросы, взрослому следует лишь предоставить им такую ​​возможность.

К.Д.Ушинский [21] подчеркивал, что в дошкольный период решающую роль в воспитании познавательных способностей в целом и операций мышления частности играют родители, поскольку именно они в первую очередь постоянно общаются с ребенком, стимулируют его любознательность, отвечая на многочисленные вопросы. В специальном пособии "Первые уроки логики" педагог советует сначала приучать детей отыскивать, перечитывать и излагать по порядку признаки тех предметов, расположенных перед глазами, потом сравнивать несколько знакомых им предметов, отыскивая похоже и отличное. Это поможет детям в дальнейшем сравнивать, правильно располагать предметы по родам и видам. По развитию абстрактного мышления, К.Д.Ушинский предлагал осуществлять его на материале наблюдений за явлениями природы. Эту идею применял В.О.Сухомлинский при создании методики обучения в Школе под открытым небом. Во время общения с природой педагог развивает у детей, прежде всего, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление.

Уровень познавательной потребности ребенка, овладение способами познавательной деятельности можно определить с помощью картинок с неопределенным сюжетом, предполагающие разную оценку изображаемого, что дает возможность для воображения и выдумки. Именно с постановки познавательной задачи начинается целенаправленное восприятие картины, поиск тех признаков, которые бы доказали или отменили первое впечатление. Любые ситуации с действующими персонажами дают возможность приписывать им не только разные поступки, но и разные мотивы. Для стимулирования познавательной активности можно использовать прием сомнения-размышления (А может? Возможно, было как-то иначе? А могло ли быть иначе? Как ты думаешь, что будет потом? Что могло здесь случиться?). С помощью такого рода занятий дети могут не только передавать свое впечатление от воспринятого, но и обосновывать свои мысли, поскольку включается механизм регуляции познавательной деятельности, заключается в целеустремленности тех внутренних психических действий, которыми реализуется процесс познания. Вопрос предоставляют задачей проблемного характера, возбуждают детей к поиску способов решения.

Развитию познавательных способностей также способствует участие детей в деятельностном групповом проекте. Участвуя в такой деятельности, дошкольники имеют возможность планировать, распределять свою работу; обобщать, классифицировать материал; сравнивать качество выполнения работы. Коллективная деятельность вызывает интерес у детей, повышает их активность и способствует развитию мышления, улучшает эмоциональное состояние. Благодаря рациональному сочетанию руководства педагога и самостоятельной деятельности детей, развивается самоконтроль и умение анализировать ошибки.

Любимым видом детской деятельности является конструирование. Это не только интересное, но и весьма полезное занятие. При конструировании дети учатся анализировать предметы, выделять характерные признаки, сравнивать по этим признакам. Кроме того, развивается способность устанавливать разнообразные зависимости между отдельными явлениями (зависимость конструкции от ее назначения и т.п.); совершенствуется умение планировать свою деятельность, работать целенаправленно, проявляя самостоятельность, инициативность, вымысел. Такая деятельность имеет большое значение для развития творческого воображения, фантазии, мышления, художественного вкуса, аккуратности, умение бережно и экономно использовать материал, намечать последовательность операций.

Одним из средств развития познавательных способностей и активизации познавательной деятельности является музыка. Восприятие музыки тесно связано с развитием познавательных процессов. Ответы на вопросы воспитателя после слушания музыкального произведения требуют от детей активной умственной деятельности, что проявляется в умении делать первые обобщения и сравнения. Познавательное значение музыки заключается в том, что она отражает жизненные явления, обогащающие малышей новыми представлениями; расширяет кругозор; предоставляет возможность увидеть и понять красоту окружающей среды, лучше понять природу.

В развитии познавательных способностей важную роль играют различные интеллектуальные конкурсы, как: клуб веселых и находчивых, турниры эрудитов, знатоков. Такие конкурсы привлекают детей необычностью, праздничностью. Дошкольники показывают свое умение анализировать, синтезировать, обобщать, что способствует дальнейшему развитию процессов мышления; учатся самостоятельно решать проблемные ситуации, планировать свои действия, осуществлять поисковую деятельность. В процессе решения проблемных ситуаций дети используют известные способы действий, переносят их в незнакомые условия. Организация этих конкурсов способствует тому, что ребенок из пассивного, бездеятельного наблюдателя превращается в активного участника.

Исследования педагогов и психологов показывают, что от уровня развития операций мышления, познавательных процессов во многом зависит развитие речи дошкольников. Речи является средством усвоения общественно-исторического опыта, развития интеллектуальной деятельности (восприятия, памяти, мышления, воображения) и выполняет познавательную функцию. Познавательная функция речи формируется в процессе становления различных видов деятельности, восприятия и мышления, по мере развития которых чувственный опыт ребенка должно сопровождаться речью. Только при этом условии слово постепенно приобретает новое качество: с одной стороны, оно становится более конкретным, дифференцированным и четким по значению, с другой - более обобщенным, слитым с образами восприятия и представления. Значение слова, которым владеет ребенок, при этом все больше приближается к общепринятым. Итак, чувственное познание является основой всей познавательной деятельности дошкольника, где особая роль принадлежит восприятию и наглядному мышлению.

Путями развития познавательных способностей является художественно-речевая деятельность, художественный анализ литературных произведений, во время которого внимание детей направляется на образные и языковые средства произведения. Дошкольники учатся понимать образное содержание фразеологизмов, пословиц, поговорок, метафор.

Кроме художественной и речевой деятельности, для развития познавательных способностей используют разнообразные развивающие игры, в частности игры Б.П. Никитина, содержащие чрезвычайно широкий диапазон задач как по сложности, так и по разнообразию характера.

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов (Ананьев Б.Г., Воронюк И.В., Джеклин К., Коломинський Я.Л., Кон И.С., Маккоби Е., Мелтсас М.Х., Репина Т.А. ) рассматривается проблема наличия межполовых различий, возникновение под влиянием половой принадлежности особенностей творческой деятельности человека[17,90]. Особое значение половые различия приобретают в период развития человека, при формировании важных качеств личности.

В исследовании И.В. Воронюк [3] представлены данные о существовании личностного фактора, связанного с межполовых различиями, что обусловливает творческую эффективность девочек в практических действиях, а мальчиков в социальном поведении и межличностных отношениях. Следовательно, для более гармоничного развития для мальчиков важны упражнения в творчески продуктивных действиях, а для девочек необходимые задачи по социальной творческой самореализации

Гапийчук И.М считает,что воздействие на эмоциональную сферу личности обеспечивает развитие через эмоции познавательных способностей.

В.У. Кузьменко [5] в своем исследовании рассматривает вопрос индивидуального подхода к развитию познавательных способностей дошкольников. Она отмечает, что индивидуальный подход в развитии познавательных способностей состоит в определении индивидуальных особенностей познавательной деятельности ребенка; разработке индивидуально-ориентированного плана работы педагога, создании благоприятных условий, прогнозировании перспектив индивидуального развития познавательных способностей, обеспечении преемственности в работе со школой.

Итак, для развития познавательных способностей дошкольников следует учитывать индивидуально-психологические особенности, т.е. темп усвоения знаний, особенности эмоций, регуляцию поведения; формировать положительное эмоциональное отношение к любой деятельности, использовать интеграцию различных видов детской деятельности. Используя в своей работе развивающие игры, кроссворды, ребусы, задачи-головоломки; организуя художественную, художественно-речевую деятельность, художественный анализ произведений, различные формы познавательной деятельности, разнообразные интеллектуальные конкурсы, конструктивную деятельность, педагог тем самым способствует развитию познавательных способностей дошкольников.

Н.И. Повьякель [23] отмечает, что прежде всего подход к развитию познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста строится на утверждении, что игра для дошкольников является ведущей деятельностью, в которой развиваются познавательные функции, которые составляют основу познавательных способностей ребенка этого возраста.. Игры признаются как средство усвоения ребенком социальных ролей и раскрытия ее внутреннего мира.

В общем, теоретический анализ понятия "познавательных способностей", позволяет определить, что познавательные (когнитивные) способности личности проявляют себя в способности к познавательной деятельности, к продуктивному решения познавательных задач, которые выступают условием их успешного выполнение. Таким образом, познавательные способности являются одними из ведущих и базовых способностей.

Обобщая позиции ряда авторов Т.В. Улькина определила, что познавательные способности целесообразно рассматривать как интегрированные базовые способности ребенка, содержащие следующие составляющие:

· уровень интеллектуального развития (мыслительной, мнемической, перцептивной составляющей);

· уровень общей обучаемости ребенка;

· познавательную активность как системное поведенческое проявление познавательных способностей, что имеет проявление в любознательности, заинтересованности ребенка;

· уровень креативной способности ребенка к поиску и склонность к успешному решению творческих задач.

Важное место в период старшего дошкольного возраста занимают познавательные способности, для которых характерна высокая общая мыслительная активность, склонность к умственному напряжению, необычная степень выразительности, умение легко оперировать логическими операциями - систематизацией, классификацией, обобщением, творческими проявлениями в исполнении разнообразных задач, стремлением к успеху. Такое повышенное влечение к умственной нагрузке, усиленная потребность в познавательной деятельности ребенка является немаловажным фактором и предпосылкой к развитию высокого уровня познавательных способностей. Существенна при этом есть роль и место психолого-педагогических, прежде всего, игровых условий и развития творчески-игрового потенциала ребенка [30, 173].

Итак, как бы познавательные способности ребенка не исследовались в современной науке, этот феномен всегда выступал бы в роли объективно существующей природной действительности со своей действующей изнутри движущей силой со всем комплексом внутренних самодостаточных составляющих. Таким образом, все исследования полностью не исчерпали понятия (познавательные способности ребенка), и для нас является большим проявлением, что мы можем влиять на этот феномен, оптимизировать и корректировать его составляющие.

**1.3 Игровые технологии как средство развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста**

Определено[8], что эффективным в развитии познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста является применение разнообразных игровых психотехник: по содержанию (мнемические, математические, творческие), направленностью (компьютерные, дидактические, соревновательные, имитационные, релаксационные, ролевые) и средствами (с игровым орудием, без орудия). Игровые психотехники направлены, прежде всего, на развитие “доминантных показателей” познавательных способностей, которые у каждого ребенка представлены различным образом. Благодаря этому оптимизируется весь процесс развития познавательных способностей ребенка, производится важнейший для следующего шага развития ребенка (обучение в школе) индивидуальный “стиль”, что проявляется в индивидуально-успешном решении познавательных задач.

В течение довольно длительного времени игра рассматривалась в основном или как средство занятости и выхода энергии ребенка, или как инструмент передачи религиозного и культурного опыта. Лишь на рубеже XIX и XX веков психология начала осознавать развивающие, гармонизируя и терапевтические возможности игр.

Включение игр в арсенал психотерапевтических средств связано в значительной степени с работами М.Клейн, Г.Фрейд, Ж.Пиаже, М.Ловенфельда, Е.Ериксона, В. Екслайн, К.Роджерса, Г. Лендрета и др.

К использованию игры непосредственно в психокоррекционных и развивающих целях обращались Л.Абрамян, О.Варга, И.Выготская, О.Захаров, А.Спиваковская и др. Определеные авторы обосновали использование игровых методов в психотерапевтической и развивающе-психокорекционной работе. И уже в настоящем не вызывает сомнений, что методы игровой развивающей психокоррекции и психотерапии является чрезвычайно ценным инструментом, что позволяет изучать различные аспекты внутреннего мира ребенка, уровень его психической зрелости, социальные навыки, познавательные и эмоциональные процессы, когнитивные стили и средства психологической защиты.

Игровая психотерапия и психокоррекция - это, прежде всего активный метод и технология психологического и регулятивного воздействия на детей с использованием игры и ее разнообразного психотерапевтического и развивающего потенциала.

В современной психокоррекции игра используется в групповой психотерапии и социально-психологических тренингах в виде разнообразных игровых психотехник, специальных игровых упражнений, заданий на невербальные коммуникации, разыгрывание разнообразных ситуаций и др. [4]. Характерная особенность игры как метода так называемой развивающей психокоррекции - это ее двуплановость, что обуславливает интенсивный и практически всегда положительный развивающий эффект.

Психокорекционный эффект игровых занятий у детей достигается благодаря установлению положительного эмоционального контакта между детьми и взрослыми. Игра корректирует негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе, расширяет способность детей к общению, повышает диапазон посильных ребенку действий с предметами и задачами, повышает самооценку ребенка, и, наконец, развивает познавательные способности ребенка.

При всем разнообразии различных техник игровой психокоррекции и психотерапии, и задач, которые решаются с помощью игры, существуют некоторые общие особенности детской психики, которые делают использование игровых методов наиболее пригодных для работы с детьми. Одна из этих особенностей заключается в том, что дети дошкольного возраста во многих случаях испытывают затруднения в вербальном описании своих переживаний. Невербальная экспрессия с использованием разнообразных предметов игровой деятельности, а также конструктивных и пластических материалов для них наиболее естественная, которая становится наиболее значимая при наличии у ребенка определенных речевых нарушений. Кроме того, дети более спонтанны и в меньшей степени способны к рефлексии своих чувств и действий, чем взрослые. Их переживания имеют проявление и в игровой деятельности, непосредственно не проходя "цензуру" сознания.

Мышление ребенка более образное и конкретное, чем мышление взрослого, поэтому он использует игру, рисование и манипуляцию с разнообразными материалами как средство осмысления действительности по этим материалам можно судить об уровне интеллектуального развития и степени психической зрелости ребенка. Важна и ролевая пластичность ребенка, его природная склонность к играм и развитость такой естественной склонности детей. Всем этим можно пользоваться, создавая на приеме у психолога особую атмосферу игры и творчества и подбирая вместе с детьми соответствующие сюжеты и упражнения как основу для индивидуальной и групповой работы.

Важным является то, что изобразительные и конструктивные материалы, а также предметы игровой деятельности зачастую являются для ребенка более важными «партнерами» коммуникации, чем психолог или педагог. Ребенок проявляет по отношению к ним наиболее характерные для себя и связанные со своим опытом средства работы и соответствующие эмоциональные реакции. Значительное место в игровых психотехниках занимают и, безусловно, арттерапевтические методы.

Чисто арттерапевтические методы, базируются на использовании искусства, как символической деятельности и основанные на стимулировании творческого потенциала личности и используют прежде всего игровые методы психотерапии. Основная цель арттерапии - гармонизация развития личности путем стимулирования способностей самовыражения и самопознания личности. Именно поэтому игровые психотехники и методы арттерапии одно из самых эффективных направлений среди психотехнических методов развития и коррекции творческих, особенно познавательных (когнитивных) способностей детей дошкольного возраста.

Познавательные способности включают:

способность ребенка до решения задач на основе знаний и сформированных умений;

обучение как способность к приобретению знаний;

креативность как способность к обретению знаний с участием воображения и фантазии.

Кроме того, особенностями познавательных способностей у детей, которые одновременно могут выступать и критериями определенного типа способностей, является склонность ребенка к активной познавательной деятельности, познавательные интересы, познавательная активность, включая и инициативность ребенка, и, безусловно, успешность и креативность в решении творчески-познавательных задач.

Именно в этом контексте игровые и арттерапевтические психотехники, которые отличаются доступностью, легкостью овладения, естественностью для ребенка, возможностью творческих проявлений, естественностью стимулирования познавательного развития - выступают как перспективные и эффективные методы развивающей и психотерапевтической деятельности педагога в области ранней психодиагностики и развития познавательных способностей детей.

Кроме того, игровые и арттерапевтические методы, особенно в связи с двойным психологическим эффектом, как средства познавательного развития ребенка и, в то же время, как средства психотерапии, имеют и двойное психотерапевтическое и психокоррекционное влияние на ребенка - расслабляющее и снимающее напряжение и, в то же время, стимулирующее.

В зависимости от специфики творческой деятельности и ее продукта наиболее эффективными методами арттерапии и игровой терапии, стимулирующих развитие познавательных способностей у детей, выступают:

· сюжетно-ролевая психотерапия, базирующаяся на игровых психотехниках;

· драмтерапия с разыгрыванием игровых сюжетов и тем;

· спортивные и двигательные тематические игры;

· рисуночная арттерапия, базирующаяся на изобразительной деятельности с использованием игровых психотехник;

· библиотерапия, что включает как написание, так и творческое прочтения и толкования литературных образов и произведений, в том числе и сказкотерапия;

· куклотерапия с подготовкой и разыгрыванием сюжетов;

· драмтерапия;

· музыкотерапия как сопровождающий вид психотерапии и психокоррекции психических состояний ребенка и т.п.

С точки зрения известного представителя гуманистического направления психотерапии Лендрета Г., игровая терапия предоставляет ребенку практически неограниченные возможности для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, способствует утверждению и познанию своего «Я», стимулирует проявление и развитие познавательных способностей ребенка [3].

Эта мысль, на наш взгляд, становится еще более меткой, учитывая специфические особенности одаренных детей - детей, которые отличаются высоким уровнем общих, и, что является особенным, специальных способностей. К таким специфическим особенностям, что неоднократно отмечалось специалистами, в первую очередь относятся: сенситивнисть, чувствительность, повышенная склонность к переживанию, затруднения в общении, замкнутость или слабая ориентированность на сверстников, повышенная нервозность, которая нередко сопровождается и психосоматическими расстройствами, повышенной утомляемостью и т.д.

Именно поэтому игровые и арттерапевтические методы, технологии и психотехники, сочетающие в себе, с одной стороны, возможности интенсивного естественного развития ребенка, самовыражения и самореализации ее в продуктах творчества, а с другой, облегчающие процессы эмоциональной реакции, предоставляют агрессивным, конфликтным проявлениям социально допустимые формы, открывают возможности преобразования негативных эмоций и переживаний в позитивные, создают условия для развития произвольности поведения и способности к саморегулированию, способствуют формированию позитивной Я-концепции и повышению уверенности в себе и т.д.

В зависимости от психолого-педагогических задач, реализуемых на разных этапах игровой психотерапии, определяются основные стадии психотерапевтического и розвивающе-психокоррекционного процесса развития познавательных способностей у детей:

♦ ориентировочный этап - когда ребенок исследует обстоятельства, изобразительные материалы, изучает ограничения в их использовании;

♦ выбор темы игры, эмоциональное включения в процесс общения, реализации темы игры, отображения темы и самовыражения;

♦ поиск адекватной формы отображения, что проявляется в эмоциональной заинтересованности, поисковой активности ребенка, активном экспериментировании и активном общении в игре;

♦ развитие формы реализации в отражениях и в общении в направлении все более полного и глубокого самовыражения и др.

Игровая терапия и арттерапевтические методы представляют собой взаимодействие взрослого с ребенком на собственных условиях последнего, когда ему предоставляется возможность свободного самовыражения с одновременным принятием его чувств взрослыми. Основные функции взрослого, проводящего игровые занятия с детьми дошкольного возраста содержат:

создание атмосферы принятия ребенка;

эмоциональное сопереживание ребенку;

отображения и вербализация чувств и переживаний ребенка в максимально точной и доступной ребенку форме;

обеспечения в процессе игровых занятий условий, которые актуализируют переживания ребенком чувства собственного достоинства и самоуважения.

Выделяются такие ведущие психологические, психотерапевтические и психолого-педагогические принципы проектирования и эффективного использования игровых технологий и психотехник в учебно-воспитательном процессе:

коммуникация с ребенком на условиях ее безусловного принятия (партнерские и дружеские отношения с ребенком, принятие ребенка таким, каков он есть, ребенок - хозяин положения, ребенок определяет сюжет, темы игровых занятий, на стороне ребенка - инициатива выбора и принятия решения, ребенок принимает и, возможно, и задает правила игры);

недирективность в управлении коррекционным процессом: отказ психолога от попыток ускорить или замедлить игровой процесс, навязать ритм игры;

установки фокуса психокоррекционного и развивающего процесса на чувствах и переживаниях ребенка: добиться открытого вербального выражения ребенком своих чувств; делать попытки в кратчайшее время понять чувства ребенка и вернуть ее исследования на саму себя; стать для ребенка своеобразным зеркалом, в котором она может увидеть себя;

познавательный процесс не является самоцелью в игре, ребенок получит удовольствие в решении игровых развивающих задач, она получит удовольствие и психотерапевтическое подкрепление от успехов в решении познавательных, в том числе и тестовых заданий.

Игровой специалист (игротерапевт), специализирующийся на дошкольном возрасте детей - это уникальный взрослый в жизни ребенка. Обращаясь к личности ребенка, он не вмешивается, не учит, а вместо этого реагирует таким образом, чтобы освободить естественное стремление ребенка к управлению собственной деятельностью. Исходя из вышеназванного, специалист который может выступать в позиции игрового терапевта, должен:

· быть достаточно объективным, чтобы позволить ребенку быть самостоятельной личностью;

· быть достаточно гибким человеком (в поведении, мышлении, принятии решений и их изменении в случае необходимости), чтобы принять любые случайности в игровой поведении ребенка и адаптироваться к ним;

· ориентироваться на то, чтобы с удовольствием воспринимать все новое;

· признавать опыт ребенка безусловной ценностью;

· не оценивать ребенка, быть открытой человек, а не замкнутой и подозрительной;

· уметь отключаться от мира собственной реальности и включаться в реальность ребенка;

· никогда не вспоминать о прошлых неудачах ребенка, поскольку ребенок находится уже в другом временном измерении.

Специалист, который использует игровые технологии в своей профессиональной деятельности, должен быть таким человеком, с которым ребенок будет чувствовать себя в безопасности, он должен быть человеком, который представляется детям неравнодушным и заслуживает доверия.

**1.4 Выводы к разделу 1**

Познавательные способности и познавательный интерес представляет собой важный фактор обучения и в то же время является жизненно-необходимым фактором становления личности. Проблема развития познавательных способностей не является новой и широко рассмотрена в философской, психолого-педагогической и методической литературе, где определена суть способностей, природу познавательного интереса, его структуру, пути формирования и этапы развития познавательных способностей, зависимость от возрастных особенностей.

Познавательный интерес как мотив обучения и устойчивая черта личности является ярким показателем умственного развития личности. Познавательные способности детей дошкольного возраста как личностное образование является достаточно точным показателем эффекта введение в процесс обучения и игры всех компонентов (категорий, понятий, подходов) дидактики как определенной системы, которая направляет практику учебного процесса. С помощью познавательных способностей отчетливее проявляется внутренняя сторона учебного и игрового процесса, эффект образовательной, развивающей и воспитательной функции обучения. Познавательные способности, как личностное образование является тем связующим звеном между обучением и воспитанием, которое входит и в направленность личности и межличностные отношения, и в формирование взглядов и убеждений детей старшего дошкольного возраста.

Познавательные способности способствуют общей направленности деятельности и игры ребенка дошкольного возраста, могут играть значительную роль в структуре его личности. Влияние познавательного интереса на формирование личности обеспечивается рядом условий:

· уровнем развития интереса (его силой, глубиной, устойчивостью);

· характером (многосторонними, широкими интересами, локальными-стержневыми или многосторонними интересами с выделением стержневого);

· месту познавательного интереса среди других мотивов и их взаимодействием;

· своеобразием интереса в познавательном процессе (теоретической направленностью или стремлением к использованию знаний прикладного характера);

· связью с жизненными планами и перспективами.

Указанные условия обеспечивают силу и глубину воздействия познавательных способностей и познавательного интереса на личность ребенка дошкольного возраста.

Познавательные способности детей дошкольного возраста является интегрированным типом способностей, которые являются аналогом общих способностей, и которые целесообразно рассматривать системно, как синтетический проявление уровня творческих возможностей ребенка (творческий компонент или креативность), познавательного развития (интеллектуальный компонент), познавательной активности, заинтересованности и общей обучаемости ребенка (поведенческо-результативный компонент). Развитие познавательных способностей детей дошкольного возраста как специфически-интегрированного типа общих способностей базируется на применении различных форм современных игровых технологий и игровых психотехник, что позволяет системно оптимизировать базовые компоненты познавательных способностей в их сочетании, среди которых ведущим определяется творческий компонент.

Предпосылками развития познавательных способностей детей есть базовые психологические особенности дошкольного возраста: активизация познавательных интересов ребенка, интерес ребенка к обучению и игры, быстрое и гибкое реагирование на непосредственные впечатления, познавательная активность, повышенная склонность к усвоению и внедрения знаний, острота и подвижность восприятия, гибкость и скорость мысленных процессов и т.д.

Психологическими показателями познавательных способностей детей дошкольного возраста являются: творческий компонент - производительность, гибкость, оригинальность мышления, разработанность темы; интеллектуальный компонент - фиксирование и хранения образов реально существующих объектов, продуктивное запоминания материала, который воспринимается на слух (произвольное, непроизвольное), воспроизведение смысловых единиц в определенной последовательности, способность действовать в плане образов, классификация и обобщения объектов, конструктивность мышления и ориентирования в пространстве, социальная осведомленность, информированность об цвет и форму, выделения и воспроизведения признаков объекта, что воспринимается посредством произвольного внимания; поведенческо-результативный компонент - отношение к содержательной стороны деятельности, отношение к результату деятельности, динамика эмоционального состояния, степень самостоятельности в познавательной деятельности, готовность к умственного напряжения, степень полноты принятия и сохранение задачи, самооценка результата деятельности, поведение при осложнениях.

Эффективным по развитию познавательных способностей у детей дошкольного возраста является применение разнообразных по содержанию, направленности (компьютерные, дидактические, соревновательные, имитационные, релаксационные, ролевые) и средствами (с орудием, без орудия) игровых психотехник, которые ориентированы, прежде всего, на развитие „доминантных показателей” познавательных способностей, которые у каждого ребенка имеют разную специфику. Благодаря этому оптимизируется весь процесс развития познавательных способностей ребенка, производится важнейший для следующего шага развития ребенка индивидуальный „почерк”, что проявляется в первую очередь в индивидуально-успешном решении ребенком познавательных задач, гармоничности развития различных компонентов познавательных способностей.

**ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И СОСТОЯНИЯ УРОВНЯ ИХ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**2.1 Технология исследования**

Основной направленностью развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста является ориентация методик и технологий развития на ведущую деятельность ребенка дошкольного возраста (игровую), готовность ребенка к новой деятельности (учебной), на инновационные психолого-педагогические и психологические развивающие технологии (в частности креативные и психотерапевтические), на новейшие информационные технологии (в первую очередь, компьютерные игры). Таким образом, целесообразным в психодиагностике уровня развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста является применение интегрированного подхода, а именно: методик для изучения творческого потенциала ребенка (автор П. Торренс); методик для изучения интеллектуального компонента (авторы Векслер, Коос и др.); поведенческо-результативного компонента, включая методики проявления познавательной активности и потенциала познавательных интересов, уровня общей обучаемости (авторы А.Н. Дьяченко и др.)

Проблемы диагностики и развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста изучались на базе ДУЗ№121 г. Севастополя. Экспериментально изучались две группы детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет): экспериментальная группа - 25 и контрольная группа - 25 человек. Все дети занимаются по программе "Я в Мире".

В процессе работы были использованы следующие методы: анализ и обобщение изученной литературы, эксперимент (констатирующий и формирующий), сравнительный анализ полученных данных. Все замеры проводились в группах детского сада в четыре этапа.

На первом этапе нашего исследования (03.09.12- 05.10.12) проведен подбор группы для исследования, подбор методов и методик исследования.

На втором этапе - (08.10.12-05.11.12) контрольный срез в двух группах.

Третий этап - (12.11.12-04.04.12) формирующий эксперимент в первой группе.

Четвертый этап - (05.04.12-06.05.12) после проведения системы развивающих мероприятий с использованием игровых психотехник, провели повторное психодиагностическое тестирование и сравнили результаты.

Для проведения констатирующего эксперимента нами был использован пакет взаимодополняющих методик, а именно: методики исследования творческого компонента (автор методики: Е.Туник) (см. Приложение 1), интеллектуального компонента (Методика Векслера) (см. Приложение 2), поведенческо-результативного компонента (автор методики О.М. Дьяченко) познавательных способностей и познавательной активности (см. Приложение 3).

В настоящее время для изучения уровня развития творческого компонента (креативности) детей старшего дошкольного возраста наиболее часто применяются следующие психодиагностические методики: вербальные и образные тесты творческого мышления А.П. Торренса и Батарея тестов креативности Е. Туник (создана на базе креативных тестов Гилфорда).

Показателями творческих способностей могут служить оригинальность рисунков, количество идей, длительность и смысловая завершенность сюжета, умение задавать информативные вопросы, устанавливать возможные причины и следствия, изображенных на картинке ситуаций, предлагать оригинальные способы применения обычных предметов, строить предположения.

В нашей работе мы использовали батарею тестов Е.Туник (см. Приложение 1). Показатели по всем частям теста определяются факторами, установленными в исследованиях Дж. Гилфорда:

). Беглость(легкость, продуктивность) - этот фактор характеризует беглость творческого мышления и определяется общим числом ответов.

). Гибкость- фактор характеризует гибкость творческого мышления, способность к быстрому переключению и определяется числом классов (групп) данных ответов.

).Оригинальность- фактор характеризует оригинальность, своеобразие творческого мышления, необычность подхода к проблеме и определяется числом редко приводимых ответов, необычным употреблением элементов, оригинальностью структуры ответов.

).Точность- фактор, характеризующий стройность, логичность творческого мышления, выбор адекватного решения, соответствующего поставленной цели.

Показатель каждого теста отражает два или три упомянутых фактора. Показатели надежности тестов творческого мышления достаточно велики и равны 0,8 - 0,9, коэффициент надежности равен 0,7 - 0,9.

В предварительной инструкции, которая дается в свободной форме, мы просим испытуемых предложить как можно больше разнообразных ответов на наши вопросы, проявить свое воображение, постараться придумать такие ответы, которые не сможет придумать никто другой. Время проведения процедуры около 40 минут.

Для изучения уровня интеллектуального компонента использовали шкалы Векслера. Будучи индивидуальными тестами, они отличаются от других индивидуальных тестов интеллекта тем, что задания в них не сгруппированы по возрастным уровням, а объединены в субтесты и расположены в порядке возрастающей трудности.

Общие правила проведения тестирования: начинать исследование необходимо, лишь убедившись, что у испытуемого есть желание выполнить задание, надо стараться до начала «исследования вызвать улыбку», создать «хорошее настроение».

Общая инструкция для испытуемого: у испытуемого не должно возникнуть впечатления, что его экзаменуют. «Я хотела бы о чем-нибудь поговорить с тобой. Ты, в принципе, не возражаешь, нет? Ну, хорошо. Давай я о чем-нибудь спрошу тебя. Если знаешь, ответишь, если нет - не беда. О чем тебя спросить?» - таким образом, вход в работу для ребенка должен быть незаметен, как в игру.

При постановке вопроса уделяли большое внимание точности формулировки и четкости в произношении.

Любой ответ, кроме явно отрицательного, поощряли: «правильно», «молодец», «очень хорошо» и т.д.

При неудачных ответах обязательно подбадривали, чтобы не вызвать отрицательного отношения к дальнейшему исследованию. Если испытуемый говорил «не знаю», отвечали: «Ну что ж, это не имеет значения», «да, это тебе рановато знать» и т.д.

Если вместо ответа испытуемый молчал, любым способом стимулировали его к ответу вообще, а не к какому-либо конкретному. Не предлагали следующее задание, если на предыдущее не было ответа.

Если два непротиворечивых ответа, но разного качества - оценивали по лучшему из них. В случае противоречивых высказываний, спрашивали: «Ну, так как правильно?»

Вопрос повторялся полностью в первоначальной формулировке, если в течение 10-15 сек., не было ответа. Исключение - 6-й субтест («Повторение цифр»). В 3-м субтесте («Арифметическом») повторяли задачу по просьбе исследуемого, но время отсчитывать с момента первого прочтения.

Дополнительные ответы ставили только в тех случаях, когда ответ испытуемого невозможно оценить в 0 или 1 балл. При ответе, находящемся между 1 и 2 баллами дополнительный вопрос не задавался, и ответ оценивался в 1 балл. Форма постановки дополнительного вопроса - обобщение: «Расскажи мне еще что-нибудь об этом?», «Скажи мне что-нибудь еще?»

При тестировании нередки случаи, когда ребенок выполнил задание неправильно, но не подозревает этого, а время, положенное на его выполнение не истекло. Экспериментатор в этих случаях делал вид, что он еще не видел результата, так как чем-то занят. Испытуемому же в течение положенного времени для этого задания говорили: «Я пока занята, а ты занимайся своим делом, старайся все сделать аккуратно, хорошо».

Стремясь дать, возможно, большее количество ответов, и в то же время не перегрузить текст повторениями, нами в записи контрольных ответов введена система альтернативных слов, частей фраз или полных фраз. Наряду с основными определениями, в тексте в скобках приводятся альтернативные слова, выражения, замена на которые не изменяют данную оценку. Альтернативные выражения ограничиваются с обеих сторон скобками и стоят сразу после замещаемого слова. Слова-задания набраны прописными буквами. Стоящая после них цифра «1:» или «2:» означает оценку в баллах тех ответов, которые следуют за этой цифрой. Ответы, следующие за цифрой «0:», считаются неудовлетворительными. После знака «?:» следуют ответы, на которые необходим дополнительный вопрос в общей форме. В ряде случаев приводятся нестандартные дополнительные вопросы. Если после дополнительного вопроса качество ответа не изменялось, ответ оценивался в «0» баллов. Равноценные ответы разных испытуемых разделяют точкой.

По окончании тестирования по правилам, изложенным выше, численно оценяли ответы испытуемого. Исходной оценкой субтеста являлась сумма оценок, полученных испытуемым за ответы данного субтеста. Исходные оценки вписывали в графу «Исходная оценка» таблицы, расположенной на лицевой стороне регистрационного листа.

Для использования таблиц перевода исходных оценок в шкальные, соотносили испытуемого к определенной возрастной группе, условно выделенных Д. Векслером. Для этого, исходя из даты рождения испытуемого и дате проведения тестирования, вычисляется возраст испытуемого в виде количества полных лет и полных месяцев на момент исследования. Так, если возраст испытуемого равен 5 годам 10 месяцам и 25 дням на момент обследования, то его возраст принимается условно равным 5 годам и 10 месяцам. Соответственно преобразование исходных оценок в шкальные должно проводиться по таблицам возрастной группы «5 лет 8 месяцев - 5 лет 11 месяцев».

Определяли шкальные оценки по субтестам в таблицах перевода исходных оценок в шкальные оценки (см. Приложение 2, Нормативные таблицы) для краткости изложения вербальные и невербальные субтесты обозначены своими порядковыми номерами. Эти номера вместе с названиями субтестов указаны в регистрационном листе к методике диагностики интеллекта. Шкальные оценки (от 0 до 20 баллов) на вертикальных сторонах таблиц. Исходные оценки по субтестам расположены столбиком непосредственно под номером субтеста. Например, в таблице перевода оценок возрастной группы « 5 лет 8 месяцев - 5 лет 11 месяцев», исходная оценка в 8 баллов по субтесту № 1 (Осведомленность) соответствует шкальной оценке в 14 баллов. Исходная оценка по субтесту № 2 (Понятливость), равная 8 баллам, соответствует шкальной оценке в 13 баллов. Аналогичным образом определяются шкальные оценки по всем субтестам, предъявлявшимся испытуемому. Эти оценки отмечают в графе «Шкальная оценка» таблицы, расположенной на лицевой стороне регистрационного листа.

Шкальные оценки испытуемого наносятся точками в левую таблицу на лицевой стороне регистрационного листа. После соединения точек соединительными линиями образуется условная ломаная линия, называемая профилем шкальных оценок или профилем интеллектуального развития. Общий уровень (высота расположения) интеллекта, ведущие и «западающие» у испытуемого интеллектуальные функции профиль выражает в наглядной форме, удобной для интерпретации.

С целью установления итоговых показателей методики предварительно вычисляли суммы шкальных оценок по вербальным субтестам. При вычислении этих сумм учли, что, как указывалось выше, таблицы определения итоговых показателей составлены для случая, когда при тестировании использовались основные субтесты (№№ 1-5 в вербальном наборе и 7-11 в невербальном). Т.е. результаты тестирования испытуемого в сначала свели к форме тестирования основными субтестами. В таблице перевода суммарных оценок в стандартную (из пяти субтестов) форму приняты следующие обозначения:

«Сумма шкальных оценок» - сумма оценок, набранная испытуемым за вербальные и невербальные субтесты.

«Шесть субтестов» - «истинная» сумма шкальных оценок, начисляемая испытуемому, который тестировался по всем шести вербальным или невербальным субтестам.

«Четыре субтеста» - «истинная» сумма шкальных оценок, начисляемая испытуемому, которому в связи с какими-то исключительными обстоятельствами предъявлялись только четыре из шести вербальных или невербальных субтестов.

Для определения итоговых показателей использовали только стандартизованные («истинные») суммы шкальных оценок. Таблица вычисления итоговых показателей (см. Таблица вычисления итоговых показателей) предполагает раздельное определение вербального, невербального и общего IQ. В графах «Сумма оценок» обозначены стандартизованные суммы шкальных оценок испытуемого. Для вычисления общего показателя IQ используется сумма вербальных и невербальных оценок.

Общий показатель IQ методики является индикатором общего интеллекта (фактор «g»), т.е. сложноинтегрированного качества психики, обеспечивающего индивиду успешность поведения в различных ситуациях и эффективность различных видов деятельности.

За оценкой вербального показателя стоит вербальный интеллект как интегральное образование и одновременно подструктура общего интеллекта, функционирование которой осуществляется в вербально-логической форме с преимущественной опорой на знания. Уровень и структура вербального интеллекта теснейшим образом связаны с полученным образованием, многообразием индивидуального жизненного опыта, всей совокупностью условий социализации человека. В структуре вербального интеллекта

Д. Векслер полагает важным выявить и измерить следующие характеристики:

) уровень интеллектуальных функций в настоящем, обеспечивающих нормальное протекание интеллектуальной деятельности;

) состояние этих функций в прошлом, в процессе созревания и становления индивидуального интеллекта.

Вербальные субтесты в целом наиболее тесно коррелируют с критериями общей культуры. Невербальный показатель методики отражает состояние невербального интеллекта, т.е. интегрального образования и подструктуры общего интеллекта, деятельность которого связана не столько со знаниями, сколько со сформировавшимися на их основе умениями индивида и особенностями его психофизических, сенсомоторных, перцептивных характеристик.

Субтест № 1 «Осведомленность». Направлен на выявление и измерение общего объема и уровня относительно простых знаний и, тем самым, направленности и широты познавательных процессов, степени развития основных интеллектуальных функций (памяти и мышления). Успешность выполнения субтеста напрямую зависит от образования испытуемого, его общей культуры. Оценка за «Осведомленность» характеризует испытуемого с точки зрения его образованности и является особенно прогностичной в отношении вербального и общего IQ.

Субтест № 2 «Понятливость». Включает в себя ряд вопросов из различных областей социального поведения человека и направлен на выявление умений строить умозаключения на основе жизненного опыта и с опорой на здравый смысл, в котором, по мнению Д. Векслера, взаимодействуют и интеллектуальные и эмоциональные факторы. В отличие от субтеста № 1 в «Понятливости» находит свое выражение актуальная готовность к умственной деятельности, самостоятельность и социальная зрелость суждений.

Субтест № 3 «Арифметический». Требует от испытуемого продемонстрировать высокую концентрированность произвольного внимания, сообразительность, четкость оперирования числовым материалом. Задачи такого типа имеются во всех интеллектуальных тестах.

Субтест № 4 «Сходство». Направлен на выявление и измерение способностей к логическому обобщению и степени развития этих способностей. Фактически «Сходство» является упрощенным вариантом методики сравнения понятий, в котором задача испытуемого ограничивается лишь установлением сходства. Отыскание общих существенных признаков понятий требует высокой степени абстрагирования, способностей к классификации, сравнению и упорядочиванию развитого понятийного мышления. Оценки по «Сходству» информативны в отношении вербального и невербального интеллекта.

Субтест № 5 «Словарный». Предполагает свободное оперирование словами родного языка. Успешность ответов зависит от образования и культуры мышления испытуемого и предполагает достаточно большой словесный запас, хорошее чувство меры и адекватность при определении необходимого и достаточного при раскрытии смысла слова. По характеру актуализируемых интеллектуальных процессов этот субтест наиболее близок к «Осведомленности».

Субтест № 6 «Повторение цифр». Обнаруживает качество оперативной памяти и активного внимания. Субтест является классическим тестом на определение объема памяти. По сравнению с другими субтестами «Повторение цифр» наиболее слабо коррелирует с общим IQ. По мнению Д. Векслера, неспособность воспроизвести в прямом порядке 4 цифры однозначно свидетельствует о слабоумии.

Субтест № 7 «Недостающие детали». Направлен на выявление и измерение перцептивных способностей, включенных в зрительное узнавание знакомых объектов, умение дифференцировать существенное от второстепенного в зрительных образах. Успешность выполнения заданий субтеста зависит от объема перцептивного внимания, наблюдательности и сосредоточенности испытуемого.

Субтест № 8 «Последовательные картинки». Требует умения организовать отдельные части смыслового сюжета в единое целое. Существенную роль играют здесь перцептивное внимание и зрительное «схватывание» материала и предвосхищение событий. Участие моторики в данном субтесте несущественно. Дополнительным параметром, выявленным субтестом, служит чувство юмора испытуемого, умение видеть забавные стороны событий.

Субтест № 9 «Кубики Косса». Наиболее информативен в структуре невербального интеллекта. Задания субтеста направлены на выявление аналитико-синтетических способностей испытуемого, выявление интеллектуальных потенций. Успешность выполнения определяется способностью анализировать целое через составляющие его части, пространственным воображением.

Субтест № 10 «Складывание фигур». По аналогии с «Кубиками Косса» обнаруживает умение соотнести части и целое. Решение субтеста связано с формированием идеального эталона. Однако идеальный образ фигуры не является достаточным для успеха. Образ необходимо воссоздать практически, адекватно соотнося отдельные части в структуре целого. В выполнение субтеста включены эвристические компоненты мышления.

Субтест № 11 «Шифровка». По числу включенных в него интеллектуальных функций является наиболее комплексным. Успешность работы с субтестом зависит от свойств внимания (концентрация, распределение, переключение), восприятия, зрительно-моторной координации, скорости формирования новых навыков, способности к интеграции зрительно-двигательных стимулов.

Субтест № 12 «Лабиринты». Предположительно выделяет аналитико-синтетические способности ребенка; его умение последовательно решать перцептивные задачи, удерживая свои действия в рамках указанных экспериментатором ограничений; меру устойчивости и произвольности внимания; эффективность работы оперативной памяти. Наличие связи выполнения «Лабиринтов» с оценками за вербальные тесты показывает, что определенную роль здесь играют также навыки словесного формулирования стратегии действий испытуемым.

При анализе показателей IQ специальное внимание уделяли развитию у ребенка невербальных составляющих интеллекта. Выполнение невербальных заданий не столь сильно зависит от наличия у ребенка определенного запаса знаний, и может поэтому фиксировать «зону ближайшего развития», «потенциальные возможности интеллекта» в целом.

Диагностика поведенческо-результативного компонента познавательных способностей и познавательной активности проведена на основе методики «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко (см. Приложение 3).

В качестве материала используется один комплект карточек (из двух предлагаемых), на каждой из которых нарисована одна фигурка неопределенной формы. Всего в каждом наборе по 10 карточек.

Разработано два равнозначных комплекта таких фигурок. Во время одного обследования предлагается какой-либо из этих комплектов, другой использован во время повторного заключительного обследования.

Перед обследованием экспериментатор говорит ребенку: «Сейчас ты будешь дорисовывать волшебные фигурки. Волшебные они потому, что каждую фигурку можно дорисовать так, что получится какая-нибудь картинка, любая, какую ты захочешь».

Ребенку дали простой карандаш и карточку с фигуркой. После того, как ребенок дорисовал фигурку, его спросили: «Что у тебя получилось?» Ответ ребенка зафиксировали.

Затем последовательно (по одной) предъявляли остальные карточки с фигурками.

Если ребенок не понял задание, то на первой фигурке показали несколько вариантов дорисовывания.

Для оценки уровня выполнения задания для каждого ребенка подсчитывается коэффициент оригинальности (Кор): количество неповторяющихся изображений. Одинаковыми считаются изображения, в которых фигура для дорисовывания превращается в один и тот же элемент. Например, превращение и квадрата, и треугольника в экран телевизора считается повторением, и оба эти изображения не засчитываются ребенку.

Затем сравнивают изображения, созданные каждым из детей обследуемой группы на основании одной и той же фигурки для дорисовывания. Если двое детей превращают квадрат в экран телевизора, то этот рисунок не засчитывается ни одному из этих детей.

Таким образом, Кор равен количеству рисунков, не повторяющихся (по характеру использования заданной фигурки) у самого ребенка и ни у кого из детей группы.

В Приложении 3 приведен протокол обработки полученных результатов.

По горизонтали расположены фигурки для дорисовывания. По вертикали - фамилии детей. Под каждой фигуркой записывается, какое изображение дал ребенок. Названия повторяющихся изображений по горизонтали (повторы у одного ребенка) и по вертикали (повторы у разных детей по одной и той же фигурке) зачеркивают. Количество незачеркнутых ответов - Кор каждого ребенка. Затем выводили средний Кор по группе (индивидуальные величины Кор суммировали и делили на количество детей ).

Низкий уровень выполнения задания - Кор меньше среднего по группе на 2 и более балла. Средний уровень - Кор равен среднему по группе или на 1 балл выше или ниже среднего. Высокий уровень - Кор выше среднего по группе на 2 и более балла.

Наряду с количественной обработкой результатов осуществлена качественная характеристика уровней выполнения задания.

**2.2 Результаты обследования уровня познавательной активности детей старшего дошкольного возраста и распределение их познавательных способностей по типам**

В результате проведенного эксперимента были определены критерии оценки уровня развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста:

результативный (реальные результаты как продукты - достижения познавательной деятельности);

содержательный (комплекс операционных механизмов, которые определяют цели осуществления решения задач);

процессуальный (характеристики решения задач по такими показателями как темп, интенсивность, срок достижения результата и т.п.);

интегрированный (способ достижения оптимального результата с помощью комплекса "доминантных показателей" познавательной активности).

Критериальный и системный подходы позволили определить ряд психологических показателей познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в контексте:

творческого компонента - беглость, гибкость, оригинальность мышление, точность;

интеллектуального компонента - фиксирование и хранения образов реально существующих объектов, производительное запоминание материала, который воспринимается на слух (произвольное, непроизвольное воспроизведение смысловых единиц в определенной последовательности), способность действовать в плане образов, классификация и обобщения объектов, конструктивность мышление и ориентирование в пространстве, социальная осведомленность, осведомленность о цвете и форму, выделение и воспроизведения признаков объекта, что воспринимается с помощью произвольной внимания;

поведенческо-результативного компонента - отношение к содержательной стороне деятельности, отношение к результату деятельности, динамика эмоционального состояния, степень самостоятельности в познавательной деятельности, готовность к умственному напряжению, степень полноты восприятия и сохранения задачи, самооценка результата деятельности, поведение при осложнениях.

Выбор методов исследования.

В исследовании были использованы следующие методы:

. Индивидуальный констатирующий эксперимент на начальном этапе направленный на выявление у каждого из них уровней развития.

. Моделирование системы использования игровых психотехник и её реализация в педагогическом процессе. Формирующий эксперимент.

. Индивидуальный контрольный констатирующий эксперимент с целью проследить динамику развития вследствие целенаправленной и систематической работы.

В качестве контрольных были использованы материалы изучения развития у детей параллельной группы, не участвовавших в эксперименте (контрольная группа).

Определив уровень творческого компонента, гибкость, беглость и оригинальность, мы разделяем детей на четыре уровня:

Экспериментальная группа. Самый высокий уровень не обнаружен (12 баллов и выше) - 0 человек; с высоким уровнем творческого мышления (10 - 11 баллов) - 5 человек, что составляет 20 %; со средним уровнем творческого мышления (7 - 9 баллов) - 13 человек, что составляет (52 %); низкий уровень мышления (6 баллов) - 7 человек (28 %).

Контрольная группа. Самый высокий уровень мышления - 0 человек; высокий уровень мышления - 5 человек (20 %); средний уровень мышления - 13 человек (52%); низкий уровень мышления - 7 человек (28%).

С помощью этой методики было протестировано 50 детей. Субтесты № 1, 2, 3, 4, 7 проводили в индивидуальной форме, без присутствия посторонних лиц, в отдельном кабинете.

Субтесты № 5, 6 - в групповой форме (рисунки), по одному ребенку за отдельным столом в подгруппах по 4 человека.

По результатам обследования по субтестам № 5, 6 можно сказать, что больше половины рисунков всё-таки шаблонные - 58% (по разным фигурам результаты такие: «круги» - 58%, «треугольники» - 48%, «квадраты» - 65%, «полуокружности» - 62%). Наиболее стандартные шаблонные рисунки, встречающиеся практически у каждого ребёнка данной группы: цветок, мяч, снеговик, лицо, голова, колесо, солнце. Многие шаблонные рисунки схематичны, не имеют прорисованных. Но стоит отметить, что и среди шаблонных рисунков встречаются работы, выделяющиеся среди остальных своей детализированностью («Капитан»).

Следует привести примеры оригинальных рисунков, их оригинальность выражается в том, что ребёнок изображает не только предметы, находящиеся вокруг него, но и то, чего нет «здесь и сейчас» («Гипноз») и даже такие, которых вообще не может быть («Корабль, который умеет еще и ездить и летать»).

Модифицированный вариант методики Дж. Векслера предназначен для изучения интеллектуального развития детей от 5 лет. Он состоит из 12 субтестов. Преимуществом данного теста является то, что он позволяет получить представления не только об общем уровне интеллекта, но и об особенностях его структуры, благодаря объединению в нем субтестов, направленных на исследование различных характеристик (вербальных и невербальных), степень выраженности которых вычисляется по единой шкале. Это дает возможность установить, какие стороны интеллектуальной деятельности сформированы у ребенка хуже всего, за счет каких может происходить компенсация, сравнить его достижения со средними нормами и результатами обследования других детей.

Первые шесть субтестов методики Векслера направлены на изучение вербального интеллекта.

Результаты, полученные по первому субтесту, указывают на то, что большинство детей (82%) имеют достаточный запас сведений об окружающей действительности. Они эрудированны и любознательны. Затруднения возникали при ответах на вопросы о таких предметах и явлениях, которые недоступны непосредственному восприятию или редко встречаются в повседневной жизни (например: что такое SOS, какого цвета рубины?). 18% дошкольников имеют кране малый запас знаний об окружающем мире.

В процессе выполнения субтеста «Понятливость» было выявлено, что дети ориентируются в социальных нормах и правилах. Однако к принятию самостоятельных решений в различных ситуациях способны 10% дошкольников. Многие ребята (84%) при возникновении затруднений полагаются на помощь взрослых. 6% не могли объяснить значение социальных норм.

Арифметические действия и операции в уме способны выполнять 16% дошкольников. Они легко ориентируются в условиях задачи и хорошо владеют счетом. Большинство детей (80%) выполняют арифметические задания с помощью практического ориентирования. 4% ребят не могут решить задачи, хотя счет ими освоен.

Довольно успешно дети справились с субтестом «Аналогии - сходство», что говорит о высоком уровне развития (34%) способности к обобщению понятий. У многих ребят (60%) умение выделять существенные признаки предметов и явлений соответствует возрастной норме. Наибольшие затруднения возникали при обобщении понятий «чай и кофе», «ножницы и сковорода».

Анализ данных по субтесту «Словарь» позволяет отметить, что многие дошкольников (28%) имеют бедный словарный запас, не могут вербально выразить свои мысли. Только 4% будущих первоклассников способны подробно рассказать о предметах и явлениях. Словарный запас 68% детей соответствует норме.

Развитие кратковременной и оперативной памяти у 52% дошкольников соответствует возрасту. 28% - испытывали затруднения при запоминании слухового материала. Очень много трудностей возникало при воспроизведении обратного порядка цифр, что может быть следствием пространственно-перцептивных нарушений.

В целом, результаты, полученные по первым шести субтестам, свидетельствуют о том, что у 6% детей вербальный интеллект развит на очень высоком уровне, у 84% - соответствует норме, у 10% - снижен.

Невербальный интеллектуальный показатель определяется по результатам выполнения следующих шести субтестов.

Субтест «Недостающие детали» позволяет сделать выводы о развитии наблюдательности и способности к концентрации внимания. Так, у восьми человек (16%) имеются нарушения в развитии умения выделять существенные признаки предметов путем зрительного анализа. Некоторые дошкольники (26%) владеют данным умением на высоком уровне. У 21 ребенка (42%) наблюдательность и способность к зрительному анализу соответствуют возрастной норме.

Причинно-следственные связи самостоятельно устанавливает 36% дошкольников, что говорит о высоком уровне развития мыслительных операций. Большинство детей (60%) обращаются за помощью взрослого при выполнении данного задания, что соответствует возрасту. Очень низкие показатели по этому субтесту наблюдаются у 2 дошкольников (4%).

Дети (32%) имеют низкий уровень развития конструктивного мышления, они складывают сложные фигуры с использованием всех девяти кубиков, хорошо ориентируются по схеме. У 68% детей отмечается средний уровень сформированности способности к анализу и синтезу на предметном уровне.

Наглядно-образное мышление и зрительное восприятие сформированы в пределах возрастной нормы у 68% детей. Некоторые дети (24%) затруднялись при складывании сложных фигур или не успевали выполнить задание в отведенное для этого время. Несколько человек (8%) смогли сложить только одну, самую простую, фигуру, что говорит о недостаточном уровне развития операции синтеза.

Способность к распределению внимания сформирована на уровне нормы у 72% дошкольников. 18% детей (9 человек) показали крайне низкие результаты по данному субтесту. Высокий уровень способности к распределению внимания наблюдается у 10%.

Зрительно-двигательная координация у 72% дошкольников соответствует норме, у 12% - высокому уровню. Они хорошо ориентируются в пространстве рисунка, предполагают путь выхода из лабиринта прежде, чем начинают проводить линии, то есть наблюдается умственный план действий. Низкий уровень зрительно-двигательной координации прослеживается у 16% детей.

Проанализировав результаты субтестов, можно отметить, что невербальные интеллектуальные показатели немного выше, чем вербальные, что свидетельствует о недостаточно богатом словарном запасе, сниженном уровне развития связной речи. Детям легче выполнять привычную для них деятельность: собирание разрезных картинок, конструирование и т.п.

В целом, общий интеллектуальный показатель у 80% детей соответствует возрастной норме, у 10% - на высоком уровне, у 10% - на низком уровне.

Сравнительный анализ данных по выполнению каждого субтеста показал, что дети показывают низкие результаты по таким заданиям, как «кодирование», «составление фигур из кубиков», «арифметически субтест», «общая осведомленность». В связи с этим можно объяснить причину снижения общего запаса сведений об окружающей действительности, уровня развития конструктивного мышления, способности к распределению внимания, умения выполнять арифметические действия.

Распределение исследуемых дошкольников по уровню поведенческо-результативного компонента познавательной активности основано на следующих позициях:

При низком уровне дети фактически не принимают задачу: они или рисуют рядом с заданной фигуркой что-то свое, или дают беспредметные изображения («такой узор») - 12детей (24%).

Иногда эти дети (для 1-2 фигурок) могут нарисовать предметный схематичный рисунок с использованием заданной фигурки. В этом случае рисунки, как правило, примитивные, шаблонные схемы.

При среднем уровне дети дорисовывают большинство фигурок, однако все рисунки схематичные, без деталей - 18 детей (36%). Всегда есть рисунки, повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы.

При высоком уровне **-** 20 детей (40%) дают схематичные, иногда детализированные, но, как правило, оригинальные рисунки (не повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы). Предложенная для дорисовывания фигурка является обычно центральным элементом рисунка.

На основании анализа различных уровней (высокий, умеренный, низкий) компонентов познавательной активности была обнаружена неодинаковая тенденция интегрирования развития каждого компонента и выделено четыре интегрированных типа развития познавательной активности у исследуемых детей старшего дошкольного возраста - "Одаренный", "Высокий", "Умеренный", "Умеренно-сниженный". В соответствии с полученными количественными данными мы сделали обобщение:

К типу "Одаренный", из нашей выборки 0% воспитанников.

К категории "Высокой" познавательной активности относятся пятеро воспитанников (20%).

"Умеренный" уровень познавательных способностей и познавательной активности обнаружили двадцать шесть воспитанников (52%).

К "Умеренно-пониженному" уровню познавательной активности относятся 14 воспитанников нашей выборки (28%).

Характеристики и системно-обобщенное распределение уровней развития компонентов познавательных способностей отразили в Приложении 4, таблице 1. Сводная таблица полученных данных исследуемых детей избранными психодиагностическими методиками в Приложении 4, таблице 2.

По результатам исследования уровня познавательной активности и познавательных способностей воспитанников получили четыре группы детей.

"Одаренный" тип характеризуется: когнитивной гибкостью, высокой степенью самостоятельности действий и оценки их результатов, оригинальностью и способностью к риску в принятии решения, устойчивостью интереса к содержанию задачи, удовлетворенностью всвязи с выполнением задачи.

"Высокий" тип характеризуется: смешанным ориентированием в перцептивных действиях, которое менялось от сложности объекта, заинтересованностью при отношении к заданию, способностью к объективному оцениванию результатов.

"Умеренный" тип характеризуется: развязыванием задач с помощью средства манипулирования, отсутствием стремления к четкости запоминание и проявления волевых усилий, оригинальностью в вербальных задачах, осложнением в невербальных задачах, способностью к объективному оцениванию результатов.

"Умеренно-пониженный" тип характеризуется: индифферентным отношением к принятию задачи и результату деятельности, проявлением интереса к формальной стороне деятельности, повышенной склонностью к практическим попыткам, неприятием помощи взрослого, отказом от деятельности при помехах, которые появляются.

Таким образом в констатирующем эксперименте определены интегрированные типы развития познавательной активности детей, а также показано, за счет каких компонентов (их доминирование или отставание) можно распределять детей к различным интегрированным типам развития познавательной активности и познавательных способностей.

Результаты первичного исследования показали, что у детей в обеих группах уровень развития в большей степени одинаковый.

Далее переходим к следующему этапу эксперимента - формирующему, описанию которого посвятим следующую главу.

**ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИ-ИГРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЕНКА СРЕДСТВАМ ИГРОВЫХ ПСИХОТЕХНИК КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ**

**.1 Реализация развивающее коррекционной программы**

Для развития познавательных способностей имеет смысл применение разнообразных по содержанию игровых психотехник и технологий. Определено, что наибольшего успеха можно достичь, применяя комплекс игровых психотехник, который развивал бы одновременно важнейшие для следующего шага ребенка (обучение в школе) компоненты познавательных способностей (творческий, интеллектуальный, поведенческо-результативный).

Концепция формирующего эксперимента построена на принципе системного подхода к оптимизации у детей с негармоничной тенденцией развития познавательных способностей средствами игровых психотехник. Разработана и апробирована развивающе-психокоррекционная программа. Учитывая полученные во второй главе результаты особенностей развития познавательных способностей, были выделены соответствующие этапы и способы фиксирования типов сформированности познавательных способностей старших дошкольников. Итак, на этапе реализации развивающе-психокоррекционной программы, были отобраны дети, которые по результатам исследования отнесены к "умеренному" и "умеренно-пониженному" типу развития познавательных способностей.

Развивающе-психокоррекционная программа включала три основных этапа (ориентировочный, конструктивно-развивающий, обобщающе-закрепляющий), которые отличались по своим задачам, используемыми методами и средствами работы, тактиками поведения экспериментатора на каждом этапе и продолжительностью каждого этапа. Количество встреч с детьми была определена нами дважды в неделю. Продолжительность каждого составляла 15-20 минут в начале исследования и до 40-50 минут на обобщающе-закрепляющем этапе развивающе-психокоррекционной работы.

Психологическими условиями успешного внедрения развивающе-психокоррекционной программы, было выработать у детей желание сотрудничать со взрослым (экспериментатором) и сверстниками (членами группы); выработать новые формы общения. Этому принципу отвечал ориентировочный этап исследования, целью которого было ознакомление детей с оптимальными формами общения, объединение детей в совместные развлечения, игры. Принцип отбора игровых психотехник для испытуемых, которые по результатам исследования были отнесены к разным типовым профилям развития познавательных способностей, был одинаков. Время проведения: ІІ половина дня, место: групповая комната.

Задачи по теме №1 «Знакомство» на ориентировочном этапе:

.Познакомить детей друг с другом.

.Познакомить и обсудить правила поведения.

.Развивать способность к согласованному взаимодействию.

.Выразить свое "Я” в рисунке.

.Укрепить взаимоотношения детей в группе.

.Поддерживать интерес к занятиям.

.Развивать уверенность в поддержке сверстников: доверие к ним.

Содержание:

Игра «Паровозик»

Беседа «Как себя вести на занятиях»

Игра «Найди игрушку»

Игра «Поменяйтесь местами»

Рисунок «Это я!»

Стратегия и поведение педагога:

Недирективная стратегия,

Представление ребенку инициативы к самостоятельности.

Реакция детей:

Внутренний и внешний комфорт.

Веселое, радостное настроение.

Рассмотрим конспект по теме № 2 "Дружба” на ориентировочном этапе.

Задачи:

. Укрепить взаимоотношения детей в группе.

. Поддерживать интерес к занятиям.

. Развивать воображение и коммуникативные навыки.

. Развивать уверенность в поддержке сверстников; доверие к ним.

. Поднять эмоциональный тонус детей.

Материалы: мячик, маски животных, веревка длиной 1,5 метров, лист ватмана, краски, карандаши, кисти.

Ход занятия:

Ритуал приветствия.

Дети приветствуют друг друга так, чтобы было понятно, что все рады увидеться, используя выразительные движения (смотреть в глаза и улыбаться) и тактильный контакт (рукопожатие, ласковое прикосновение, поглаживание); вспоминают правила взаимодействия (тема №1).

Игра "Ласковое имя”.

Инструкции: "Вспомните, как вас ласково зовут дома. Мы будем бросать друг другу мячик. И тот, к кому мячик попадет, называет одно или несколько своих ласковых имен. Важно, кроме того, запомнить, кто к каждому из вас бросил мячик. Когда все дети назовут ласковые имена, мячик пойдет в обратную сторону. Нужно постараться не перепутать и бросить мяч тому, кто в первый раз бросил вам, а кроме того, произнести его ласковое имя”.

Игра "Животные”.

Ведущий предлагает детям изобразить кого-либо из животных (шустрому ребенку - медведя; медлительному - зайца, белку; трусливому - тигра, волка, льва…).

Игра "Прорвись в круг”,

Ребенка, испытывающего небольшие трудности в общении со сверстниками, отведите в сторону. Остальные дети встают в круг, крепко взявшись за руки. Ребенок должен разбежаться, прорвать круг и проникнуть в него.

Игра "Глухой телефон”.

Дети сидят в кругу. Ведущий спрашивает, кто хочет, чтобы с него начали. Ведущий говорит на ухо любое слово начинающему, а тот передает следующему и т.д. Последний говорит слово вслух, сравнивают с первоначальным.

Игра "Енотов круг”.

Дети становятся в круг, взяв друг друга за руки крепко. Веревку длиной 1,5 метра завязываем в круг. Ведущий одевает круг через плечо. За определенное время, не расцепляя рук, продеть веревочный круг через каждого участника. Можно использовать одновременно два круга (друг за другом или навстречу друг другу).

Групповой рисунок "Волшебная страна”.

Дети рисуют на листе ватмана карандашами, фломастерами, красками или мелками (по желанию) Волшебную страну. В этой стране все люди (и взрослые, и дети) живут дружно, никогда не ссорятся, помогают друг другу и т.д.

Ритуал прощания.

Дети благодарят друг друга за совместную игру, кратко обсуждают вопрос, кому какая игра понравилась больше всего. Прощаются друг с другом и со взрослым.

На конструктивно-развивающем этапе программы с учетом того, что интегрирование уровней компонента познавательных способностей в каждом из вышеупомянутых интегрированных типовых профилей был неодинаков, применялся принцип поэтапности использования игровых психотехник в зависимости от группы "доминантных показателей" компонентов познавательных способностей испытуемых.

В Приложении 5 представлено содержание игровых психотехник конструктивно-развивающего этапа, в таблице 2 алгоритм применения игровых психотехник в зависимости от интегрированного типового профиля и группы "доминантных" показателей компонентов развития познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Проведение конструктивно-развивающего этапа программы продолжалось на обобщающе-закрепляющем этапе исследования. Основной задачей обобщающе-закрепляющего этапа программы была оптимизация уровня развития познавательных способностей и создание условий для их переноса в реальную жизнедеятельность ребенка. На этом этапе развивающе-психокоррекционной программы игровые психотехники подавались в одинаковом порядке для детей, которые по результатам исследования были отнесены к различных типовым профилям.

Можно описать некоторые изменения, происходящие за время проведения формирующего этапа. В начале дети не проявляли должного интереса к предлагаемому материалу и поиску различных способов обращения с ним. Предлагаемые детьми варианты были достаточно однообразны и немногочисленны. В середине формирующего эксперимента заинтересованность детей в предлагаемом им материале значительно возросла, они стремились найти разнообразные способы решения, хотя это не всегда им удавалось. У детей появились попытки расширить предлагаемую им ситуацию. В конце формирующего этапа поведение детей существенно изменилось. Они стремились найти различные способы использования предлагаемого им материала и часто находили очень интересные.

Для того, чтобы определить, насколько эффективна была проделана нами робота с использованием игровых технологий, мы провели контрольное исследование, о котором пойдет речь в следующем параграфе.

**3.2 Анализ реализованных мероприятий по развитию познавательных способностей дошкольников**

После проведения формирующего эксперимента было проведено контрольное обследование детей контрольной и экспериментальной групп. Полученные данные показали, что уровень показателей развития детей контрольной и экспериментальной групп после проведения формирующих мероприятий стал различным. Уровень развития показателей у детей экспериментальной группы стал значительно выше, чем у детей контрольной группы, с которыми не проводилось специальных занятий. Сравнение результатов уровня развития творческого компонента познавательных способностей внутри каждой группы детей, до проведения формирующего эксперимента и после проведения формирующего эксперимента, позволяет сделать следующие выводы. В контрольной группе, где проводились традиционные занятия не произошло значительных изменений в уровне развития: количество детей с низким с 28% детей (7чел.) до 24% детей (6 чел.), количество детей со средним уровнем увеличилось с 52% детей (13 чел.) до 56% детей (14 чел.), количество детей с высоким уровнем развития содержательного показателя осталось неизменным - 20% детей (5 чел.).

В экспериментальной группе, проводились занятия с использованием игровых технологий произошли существенные изменения в уровне развития творческого компонента. Низкий уровень развития с 28% детей (7чел.) устранен, средний уровень уменьшился с 52% детей (13 чел.) до 36% детей (9 чел.), в то же время высокий уровень развития познавательных интересов вырос с 20% детей (5 чел.) до 64% детей (16 чел.).

Сравнение результатов уровня развития интеллектуального компонента внутри каждой группы детей, до проведения формирующего эксперимента и после проведения формирующего эксперимента, позволяет сделать следующие выводы. В контрольной группе не произошло значительных изменений: количество детей с низким с 8% детей ( 2 чел.) до 4% детей (1 чел.), количество детей со средним уровнем увеличилось с 80% детей (20 чел.) до 82% детей (21чел.), количество детей с высоким уровнем развития стало 12% (3 чел.).

В экспериментальной группе произошли следующие изменения в уровне развития интеллектуального компонента. Низкий уровень развития интеллектуального компонента с 12% детей (3 чел.) устранен, средний уровень изменился с 80% детей (20 чел.) до 68% детей (17 чел.), в то же время высокий уровень развития вырос до 32%.

Сравнение результатов уровня развития в отношении поведенческо-результативного компонента до проведения формирующего эксперимента и после проведения формирующего эксперимента, позволяет сделать следующие выводы. В контрольной группе значительных изменений в уровне развития поведенческо-результативного компонента: количество детей с низким с 24% детей (6 чел.) до 20% детей (5 чел.), количество детей со средним уровнем изменилось с 36% детей (9 чел.) до 40% детей (10 чел.), количество детей с высоким уровнем развития содержательного показателя познавательных способностей осталось неизменным - 40% детей (10 чел.).

В экспериментальной группе произошли изменения в уровне развития поведенческо-результативного компонента. Низкий уровень развития познавательных интересов с 24% детей (6 чел.) устранен, средний уровень уменьшился с 36% детей (9 чел.) до 28% детей (7 чел.), в то же время высокий уровень вырос с 40% детей (10чел.) до 72% детей (18 чел.).

Наряду с этим можно отметить и некоторые психологические особенности познавательных интересов, появившиеся у детей экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента. Практически у всех детей явно выросла инициативность в поиске новых способов обращения с предлагаемым объектом. У детей появился момент «обдумывания» - когда ребенок, в определенный момент, исчерпав свои возможности, не уходит из ситуации, не начинает повторять уже сделанные ранее варианты, а берет «таймаут», внимательно рассматривает кубики и пытается найти новое решение. Если случайно, в процессе манипулирования с кубиками, получался какой-то вариант, которого ребенок еще не делал, он обычно был им замечен.

Полученные нами данные позволяют сделать следующее выводы.

После проведения формирующего эксперимента уровень развития познавательных способностей детей экспериментальной и контрольной групп стал значительно отличаться. У детей экспериментальной группы уровень познавательных способностей значительно вырос, в то время, как у детей контрольной группы остались без изменений.

Проведение мероприятий с применением игровых технологий с целью формирования творчески-игрового потенциала ребенка, ведет к развитию его познавательных способностей.

Наиболее адекватными для развития всех компонентов познавательных способностей являются занятия с ситуациями, в которых взрослый показывает ребенку различные способы обращения с материалом и стимулирует его к поиску новых возможностей действия.

К концу эксперимента эмоциональная вовлеченность и инициативность испытуемых выросла в полтора раза, а целенаправленность - более чем в 2 раза.

Результаты показали, что во время контрольного эксперимента дети проявили больше эмоциональной вовлеченности и инициативности. Таким образом, формируясь в процессе продуктивной познавательной деятельности, познавательная активность обнаружила себя и в образном плане, требующем воображения и некоторого отрыва от непосредственной ситуации.

Проведённый эксперимент позволяет заключить, что познавательные способности имеют свою зону ближайшего развития и формируются под влиянием педагога во время проведения мероприятий с использованием игровых технологий.

Таким образом, используя игровые технологии, можно целенаправленно развивать познавательные способности у детей старшего дошкольного возраста. Результаты диагностики развития познавательных способностей у детей на констатирующем и контрольном этапах исследования представлены в таблице.

Таблица 1. Распределение детей экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп по уровням познавательных компонентов (%)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Критерии и показатели | Контрольный этап | | |
| Творческий компонент | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| КГ | 24% | 56% | 20% |
| ЭК | 0% | 36% | 64% |
| Интеллектуальный компонент | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| КГ | 4% | 82% | 12% |
| ЭК | 0% | 68% | 32% |
| Поведенческо-результативный компонент | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| КГ | 20% | 40% | 40% |
| ЭК | 0% | 28% | 72% |

Данные таблицы указывают на значительные позитивные изменения в уровнях развития познавательных способностей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Итак, результаты исследования убеждают в значимости организации и проведения игровых психотехник в качестве средства развития познавательных способностей детей. Таким образом, оценка результатов свидетельствует о том, что разработанные психотехники для развития познавательных способностей дошкольников старшего возраста являются эффективными.

Таблица 4. Развитие познавательных способностей по итогам эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Критерии и показатели | Констатирующий этап | | | Контрольный этап | | |
| Поведенческо-результативный компонент | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| КГ | 28% | 52% | 20% | 24% | 566% | 20% |
| ЭК | 28% | 52% | 20% | 0% | 36% | 64% |
| Интеллектуальный компонент | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| КГ | 8% | 80% | 4% | 4% | 82% | 12% |
| ЭК | 12% | 80% | 8% | 0% | 68% | 32% |
| Творческий компонент | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| КГ | 24% | 36% | 40% | 20% | 40% | 40% |
| ЭК | 24% | 36% | 40% | 0% | 28% | 72% |

В ходе целенаправленной работы по внедрению игр в процесс обучения и воспитания у большинства детей отмечен рост познавательной активности, расширение и углубление познавательных интересов, желание и способности научиться. Появилось внимание дошкольников к своим особенностям, способностям, повысилась результативность, улучшилось их эмоциональное состояние.

Экспериментально доказано, что такие элементы познавательного интереса, как стремление преодолевать трудности при выполнении заданий, поиск путей решения заданий, концентрация внимания на объекте деятельности, увлеченность, активность, самостоятельность при применении игровых методик в процессе обучения формируются гораздо быстрее.

Обучающая роль игр заключается в том, что позволяет в игровой ситуации интенсифицировать процесс усвоения новых знаний, а положительные эмоции, возникающие в процессе игр, способствуют предупреждению перегрузки, обеспечивают коммуникативные и интеллектуальные умения.

Таким образом, анализ данных формирующей части исследования показал достаточную эффективность разработанной, апробированной и внедренной в практику развивающе-психокоррекционной программы познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста средствами игровых психотехник. Одним из свидетельств результативности проведенной работы является устранение "умеренно-пониженного" типа развития познавательных способностей у детей экспериментальной группы, а также оптимизация уровня развития познавательных способностей у детей (в таблице 3), малое проявление в изменении уровней и интегрировании компонентов в середине типичных профилей, которые приобрели относительно-гармоничную тенденцию развития познавательных способностей.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и позволило сделать ряд теоретических и экспериментальных выводов.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Афонькина Ю.Спецкурс: психолого-педагогические проблемы педагогической игры. - Дошкольное воспитание №9, 1998. - с.91

2. Балашова С. Формирование способностей в процессе контроля знаний и умений / С. Балашова // Начальная школа. - 2005. - № 4. - С.8-12.

3. Белобрыкина О.А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте СПб. - Речь, 2006. - 32 с.

. Белобрыкина О.А. Познавательная функция речи. / / Речь и общение. - Ярославль: Академия развития "Академия К", 1998. - С.9-14

5. Бех И. Личностно ориентированное воспитание / И. Бех - К.: Знания, 2007. - 343 с.

6. Бинэ Альфред <http://ru.wikisource.org/wiki/%D0%AD%D0%A1%D0%91%D0%95/%D0%91%D0%B8%D0%BD%D1%8D\_%D0%90%D0%BB%D1%8C%D1%84%D1%80%D0%B5%D0%B4> // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9\_%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C\_%D0%91%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%B3%D0%B0%D1%83%D0%B7%D0%B0\_%D0%B8\_%D0%95%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%B0>: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). - СПб., 1890-1907.

. Божович Л. Личность и ее формирование в детском воздасте / Л. Божович. - М.: Просвещение, 2001. - 209с.

. Ващенко Г. Воспитание исследовательских способностей у детей дошкольного возраста. / / Общие методы обучения. - К.: Украинская Издательское Союз, 1997. - С. 304-310.

9. Венгер Л.А. К проблеме формирования высших психических функций // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981.

10. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология: Учебное пособие для учащихся пед.училищ по специальности №2002 "Дошкольное воспитание" и №2010 "Воспитание в дошкольных учреждениях". -М.: Просвещение, 1989.

. Воспитаниеи развитие дошкольника / Под ред. проф. И. П. Прокопьева и проф. П. Т. Фролова. - Москва - Белгород, 1995.

12. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.

. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.

. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982 - 1984.

15. Выготский Л.С.Собрание сочинений - М.: 1982. т.2

16. Галузинский В. Педагогика В. Галузинский. - К.: Вища шк., 1995. - 432 с.

17. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.А. Венгера. М., 1976.

18. Гильбух Ю.З. Внимание: одарённые дети - М.: Знание, 1991, №9.

. Голуб Н. Применение познавательных задач опережающего характера в процессе обучения 6-летних детей: Научно-методические материалы для студентов педагогических учебных заведений / Н. Голуб.- Харьков: ХНПУ им. Г.С.Сковороды, 2005.- Часть 2.

20. Голуб Н. Реализация эвристической функции познавательных задач опережающего характера в работе с 6-летними учениками / Н. Голуб // Гуманизация учебно-воспитательного процесса.- Науч.-метод. хр. - Вып. XXII. - Славянск: СДПУ, 2004. - С.242 - 246;

. Гордиенко С. Некоторые методические советы по активизации познавательной деятельности детей / С. Гордиенко // Начальное образование. - 2004. - № 37. - С.24-29.

22. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Элементы "карнавальной культуры " в развитии ребенкадошкольника // Вопр. психол. 1994. № 2. С. 77 - 87.

23. Запорожец А. В.Избранные психологические труды - М.: Педагогика, 1986.

24. Запорожец А.В. Роль Л.С. Выготского в разработке проблем восприятия. // Избр. психол. тр. Т. 1. М., 1986.

25. Концепция национального воспитания // Родная школа. - 2003. - №6. - С.36.

26. Леонтьев А.Н.Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1977.

. Матюшина М. Мотивация учения младших школьников / М. Матюшина. - М.: Педагогика, 1994. - 144 с

. Модзалевский Л.Н.. О народности воспит. По Ушинскому. «Памяти К.Д.Ушинского». СПб.,1869, с.162

. Морозова Н. Учителю в познавательном интересе / Н. Морозова. - М.: Знание, серия Педагогика и психология, 1999. - 432 с.

. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Сост. С.И.Рогов. - М.: Гуманист, изд. центр ВПА ДОС, 1999.

. Одаренные дети: Пер. с англ./ Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого. - М.: Прогресс, 1991.

. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии// Учебное пособие.- М.: Просвещение, 1988.- С.456с.

. Повьякель Н. Психодиагностика познавательных способностей детей дошкольного возраста : навч.-метод. пособ./ Н. Повьякель. - К.: НПУ им. М.П. Драгоманова, „Полиграф-Центр”, 2006. - 165 с

. Подъяков Н.Н. Умственноевоспитание детей дошкольного возраста - М.: Просвещение, 1988.

35. Помяновская Н. Дошкольная педагогика : учеб. пособ. / Н. Помяновская. - К.: Академвидав, 2006. - 465 с.

36. Проскура, Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольника / Е. В. Проскура. Киев : Радянська школа, 1985. 128 с.

37. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. М., 1986.

38. Сычева В. Формирование обще учебных и специфических умений и навыков учащихся / В. Сычева // Родная школа. - 2003. - № 11. - С. 15. - 19

. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М, 1961, с. 10. 51

. Теплов Б.М.Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избранные психологические труды - М.: Институт практической психологии. - Воронеж: НПО "Модэк", 1998.

41. Улькина Т. К проблеме исследования проявлений и психологического содержания познавательных способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т. Улькина // Психология. Сборник научных трудов НПУ имени М.П. Драгоманова. - Выпуск 11. - К.: НПУ имени М.П. Драгоманова, 2000. - С. 242 - 247;

42. Улькина Т.В. Особенности содержания познавательных способностей. Ранняя психодиагностика и психологическая поддержка одаренных детей с особыми потребностями // Актуальные проблемы воспитания и обучения студентов с особыми потребностями. Сборник научных трудов - К.: Университет „Украина”, 2002. - Выпуск 1. - С. 173 -179;

. Уроктаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии - М., 1999.

44. Фицула В. Педагогика : учеб. пособ. / В. Фицула - К.: Академвидав, 2006. - 432 с.

45. Челпанов Г.И. Мозг и душа. М., 1994.

46. Щукина Г. Проблема познавательного интереса в педагогике / Ч. Щукина. - М.: Книга, 2001. - 435 с.