ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

на тему:

«Средства и методы развития познавательных функций дошкольников»

Содержание

Введение

Глава 1. Теоретические подходы к развитию познавательных функций дошкольников

.1 Основные подходы к развитию психических функций в детском возрасте

.2 Особенности психического развития детей дошкольного возраста

.3 Анализ методов и способов развития познавательных функций в педагогике и психологии

Выводы по первой главе

Глава 2. Экспериментальное исследование средств и методов развития познавательных функций дошкольников

.1 Описание и ход эксперимента

.2 Анализ результатов и выводы

Выводы по второй главе

Заключение

Список литературы

Приложение 1

Приложение 2

Приложение 3

Приложение 4

# Введение

Актуальность темы исследования объясняется ростом числа детей, испытывающими трудности в обучении при поступлении в школу. По данным академика РАМН СИ. Колесникова и члена - корреспондента РАМН Л. И. Колесниковой, по уровню нервно-психического развития только 33,0-35,0 % детей старшего дошкольного возраста полностью готовы к обучению в школе; 56,0% детей условно готовы к школе и требуют специальных коррекционно-реабилитационных и развивающих методов, направленных на повышение уровня развития и здоровья; 9,0 % детей не готовы к обучению в массовой школе [31, с.9]. Основной причиной данной проблемы исследователи называют недостаточную сформированность познавательных функций у детей [3; 41; 42; 61 и др.].

Понятие «познавательные функции» является одним из центральных понятий современной психологии, которое охватывает сложные психические процессы человека, формирующиеся благодаря сбалансированному развитию различных уровней организации (биологического, социального, физиологического и психологического) на основе ассимиляции элементарных психических процессов, объединенных в интегративные функциональные системы, возникающие в ходе индивидуального развития, как результат условно-рефлекторной деятельности мозга под влиянием внешнего социального воздействия [56].

К познавательным функциям относятся различные виды праксиса (двигательные функции), гнозиса (восприятия), мышления, внимания, памяти, речи. Все познавательные функции складываются как сложное целое, состоящее из взаимосвязанных между собой частей.

Существование взаимосвязи между уровнем развития познавательных функций ребенка и уровнем готовности его к школе является доказано в трудах А.В. Запорожца [29], Э.Г. Симерницкой [61], А.Р. Лурии и Л.С. Цветковой [42], Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой [3] и др.

Таким образом, проблема развития познавательных функций является центральной проблемой в контексте подготовки детей к школьному обучению, т.к. соответствие уровня развития познавательных функций возрастным нормам является необходимым условием готовности к школе и совершенствования интеллектуальной сферы ребенка в целом.

Актуальность данной работы возрастает на этапе воспитания детей дошкольного возраста, поскольку данный возрастной период очень важен для психического развития ребенка. Дошкольное детство - период высокой чувствительности ребенка к воспитательным воздействиям. Как показывают современные исследования, в период дошкольного детства у ребенка интенсивно развиваются все психические функции.

В свете этого важным становится изучение методов и способов развития познавательных функций в дошкольном возрасте.

К настоящему времени в педагогике и психологии накоплен большой экспериментальный и теоретический материал по вопросам развития познавательных функций детей дошкольного возраста. Тем не менее, данная проблема все еще остается недостаточно разработанной, а имеющиеся работы, как правило, затрагивают лишь отдельные частные вопросы. Даже в трудах ведущих ученых в области дошкольной педагогики и психологии вопросы развития познавательной сферы детей в ДОУ рассматриваются по ходу изложения других проблем: развития речи, организации занятий и т.д. [2; 52; 69 и др.]

Таким образом, актуальность проблемы и ее недостаточная разработанность объясняют необходимость ее изучения.

Целью работы является изучение методов и способов развития познавательных процессов дошкольников.

Объект исследования: развитие познавательных функций в дошкольном возрасте.

Предмет исследования: методы и способы развития познавательных функций дошкольников.

Гипотеза исследования: выбор методов и способов развития познавательных функций дошкольников обусловлен возрастными и индивидуальными особенностями развития познавательных функций у детей и стратегиями восприятия информации в дошкольном возрасте.

Задачи исследования:

. Проанализировать основные подходы к психическому развитию в детском возрасте.

. Рассмотреть особенности развития познавательных функций у детей дошкольного возраста.

.Изучить методы и способы развития познавательных функций у детей дошкольного возраста.

. Разработать и апробировать программу экспериментальной работы по развитию познавательных функций у дошкольников.

. Проанализировать результаты работы.

. Сделать вывод об эффективности использования методов и способов развития познавательных функций у детей дошкольного возраста.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: психолого-педагогические подходы к развитию психических процессов в дошкольном возрасте П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Ж. Пиаже, Л.А. Венгера, А.Н. Леонтьева и др., нейропсихологический подход к развитию познавательных функций А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, Э.Г. Симерницкой и др.

Практическая значимость заключается в возможности применения полученных результатов в работе педагогов-психологов ДОУ по развитию познавательных функций у дошкольников.

Методы исследования: при рассмотрении состояния исследуемой проблемы использовались такие методы, как: теоретический (анализ психолого-педагогической литературы), диагностический (тестирование), метод эксперимента (формирующий эксперимент), методы математической статистики (количественный и качественный анализ полученных данных).

Опытно-экспериментальная база исследования: Детский сад «Алёнушка» Алтайский край с.Ключи.

Испытуемые: в эксперименте приняли участие дети средней группы детского сада в возрасте от 4 до 5 лет, психически здоровые, воспитывающихся в родительских семьях. Всего - 20 детей, из них 10 мальчиков и 10 девочек. Объем выборки обусловлен требованиями к количеству детей в группе на развивающем занятии. Для проверки гипотезы, было сформированы две группы: экспериментальная и контрольная, в каждую вошло по 10 человек. По результатам первичной диагностики, группы формировались так, чтобы уровень развития познавательных функций детей не имел значимых различий.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

# Глава 1. Теоретические подходы к развитию познавательных функций дошкольников

# 1.1 Основные подходы к развитию психических функций в детском возрасте

Термин «развитие» в психологии понимается как закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественном и качественном преобразовании [21, с.32-33]. Развитие психики характеризуется целым рядом параметров: направленностью, необратимостью, воспроизводимостью и т.д. Психическое развитие имеет две формы - филогенетическую и онтогенетическую. С точки зрения структурных компонентов психического развития однозначного подхода к классификации форм и видов развития в настоящее время не существует. Исследователи выделяют и функциональное развитие, и возрастное, и личностное и т.п. В данном параграфе мы рассмотрим основные подходы к развитию познавательных функций детей как одного из компонентов психического развития.

В зарубежной психологии разделение основных концепций психического развития детей в дошкольном возрасте основано на том, что является определяющим в развитии - природа или воспитание. Природа, как движущая сила и источник психического развития ребенка рассматривается в рамках биогенетического подхода, признающего в качестве основной детерминанты развития наследственность. Вторая группа теорий, отводящих ведущую роль в психическом развитии ребенка воспитанию и внешним факторам среды (поведения матери, условий жизни, культурных факторов) относится к социогенетическому подходу. [72]

В отечественной психологии теоретические основы исследования психического развития детей дошкольного возраста, определившие основные направления исследований в этой области в XX в. были обозначены в работах Л.С. Выготского, создавшего концепцию культурно-исторического развития. Культурно-исторический подход к психическому развитию детей был развит А.Н. Лентьевым. Отличительной чертой культурно-исторической теории является представление о социально-историческом происхождении и развитии психики, согласно которому, уникальность психического развития человека заключается в том, что специфические человеческие процессы возникают вследствие появления новых социальных форм жизни и культурных, орудийно-опосредованных видов практики [39; 40].

Высшие психические функции, к которым относят восприятие, память, воображение, мышление, речь, не даны человеку от рождения, а лишь заданы как общественные образцы. Психическое развитие происходит в форме усвоения этих образцов. Оно понимается как процесс порождения деятельностью психических новообразований. «Развитие не исчерпывается схемой «больше - меньше», а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований» [14, с. 247].

Условиями развития в культурно-исторической теории являются морфофизиологические особенности мозга и общение, которые приводятся в движение деятельностью субъекта. Последняя возникает в ответ на потребности, которая не является врожденной, а формируются в процессе жизнедеятельности человека.

Источником развития высших психических функций ребенка выступает среда, прежде всего социальная среда. Возникновение и становление психики не следует изучать ни в кругу биологической эволюции, ни в замкнутом кругу идеальных явлений. Анализу должен быть подвергнут процесс реального взаимодействия человека с миром. Ни одно из специфических человеческих психических качеств (логическое мышление, воображение, волевое регулирование действий и т.п.) не может возникнуть лишь путем вызревания органических задатков. Для их выработки необходимы определенные социальные условия жизни и воспитания, поскольку социальным опытом, воплощенном в орудиях труда, языке, произведениях искусства, двигательных образцах и т.п., дети овладевают не самостоятельно, а при помощи взрослых, в процессе общения с окружающими людьми. К началу каждого возрастного периода складывается специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной [7]. Л.С. Выготский это отношение назвал социальной ситуацией развития. Она специфична для каждого возрастного периода и определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие.

Подтверждение этой мысли Л.С. Выготского нашло в работах С.Л. Рубинштейна. В соответствии с разработанным им принципом детерминизма, сформировавшиеся в процессе культурно-исторического развития образцы, представляют собой идеальные продукты, в которых проявляется уровень психического развития создавших их людей (способности, умения, навыки и т.п.). [58]. В процессе овладения культурными эталонами индивид присваивает знание, накопленное предшествующими поколениями, а вместе с ним и приобретает необходимые психические качества, требующие воссоздания (оживления) этих идеальных форм во внешнем мире. Из этого следует, что внутри культурного образца заложено общечеловеческое интерпсихическое, которое в результате деятельности преобразуется в психические процессы человека.

Аналогичные идеи заложены в теории человеческого поведения Ж. Нюттена [48], согласно которой у внешнего поведения есть два компонента: чисто моторный или физиологический компонент, а также интенциональный компонент, представляющий когнитивно-мотивационный элемент поведения, придающий ему целостность, цель и смысл. Каждый из психических процессов, входящих в интенциональный компонент внешнего действия в виде когнитивно проработанной цели или намерения вносит свой вклад в поведение как целое. В соответствии с логикой Ж. Нюттена, психическое развитие происходит не путем частных изменений, происходящих в отдельных процессах: восприятия, памяти, внимания, мышления, а, прежде всего, вследствие изменения механизма взаимодействии психических процессов, образующих истинный феном человеческого поведения.

Утверждение Л.С. Выготского, что в процессе интериоризации внешние формы деятельности, направленные на овладение культурными эталонами превращаются в психические процессы, следует понимать исходя из выделения в действии двух частей: ориентировочной (психической) и исполнительной. Психическая деятельность человека по своей основной жизненной функции признается им ориентировочной деятельностью, а психические явления, процессы и функции - проявления этой деятельности. Духовный акт, по Л.С. Выготскому, как указывает П.Я. Гальперин [19], представляет собой ни что иное как перенесенное в идеальный план предметное действие, а психическое - ушедшая вовнутрь сложная система действий. Из этого следует, что психические процессы и явления есть ни что иное как «свернутая» форма ориентировки, основная функция которой заключается в сигнализации того, как внешний предметный процесс переносится в идеальный план сознания. Психическое, если можно так выразиться, возглавляет пирамиду определенных латентных условных связей. Оно является результатом превращения объекта, находящегося вне человека в его внутреннее достояние, порождаемое из соотнесения фактически происходящего процесса с той схемой (образом) процесса, которую он «воспитал в себе» [19].

Таким образом, психическое в культурно-исторической парадигме понимается как система возможностей осуществления того или иного осмысленного, целенаправленного, развивающегося человеческого действия. Какие из этих возможностей будут реализованы, зависит от того, как индивид построит свою внешнюю и внутреннюю деятельность.

Согласно Л.С. Выготскому [12], А.Д. Леонтьеву [39], П.Я. Гальперину [20], будучи социальными, по своему происхождению, и сложными, опосредованными по строению, психические процессы складываются в процессе онтогенеза, представляя собой сначала развернутые формы предметной деятельности, которые постепенно «свертываются» и приобретают характер внутренних умственных действий. Как правило, они опираются на ряд внешних вспомогательных средств - знаки (язык, узелок на память, таблица умножения, схемы и т.п.), сформировавшихся в процессе общественной истории и без их участия не могут быть поняты. Знаки всегда связаны с отражением внешнего мира в активной деятельности и при отвлечении от него теряют всякое содержание.

Движущей силой психического развития в культурно-исторической психологии признается обучение в широком смысле слова [13; 15; 20]. Но обучение и развитие - это разные процессы. Развитие по Л.С. Выготскому, представляет собой процесс формирования личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях. А обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторически сложившихся свойств человека. Обучение создает зону ближайшего развития. Говоря другими словами, обучение приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале возможны только в сфере взаимоотношения с окружающими и сотрудничества с товарищами, а затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка [13; 14; 15; 13;45; 49 и др.].

Л.С. Выготский писал: «Правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможным» [цит. по 23, с. 46]. Оказывается, что когда ребенок усваивает те или иные операции, казалось бы, чисто внешним путем, на самом деле усвоение всякой новой операции является результатом процесса развития. Даже там, где как будто бы форма поведения усваивается путем чистого подражания, не исключена возможность того, что она возникла в результате развития, а не только путем подражания. «Каждое внешнее действие есть результат внутренней генетической закономерности <…>. Никогда культурный ребенок - даже вундеркинд - не может овладеть сразу последней стадией в развитии операции раньше, чем пройдет первую и вторую. Иначе говоря, самое внедрение новой культурной операции распадается на ряд звеньев, на ряд стадий, внутренне связанных друг с другом и переходящих одна в другую» [13, с. 8]).

Гипотеза Л.С. Выготского о развитии высших психических функций (ВПФ), т.е. сознательно управляемых человеком функций (произвольное, или управляемое внимание; произвольная, или управляемая память и т.д.) в результате использования ребенком различных орудий культуры (например, речь) была успешно проверена в ряде экспериментальных исследований. Фактически, в теории Л.С. Выготского говорится о том, что с помощью существующих в культуре так называемых «психологических орудий» ребенок начинает управлять своими непосредственными, данными от природы, психическими функциями, которые в результате этого процесса качественно видоизменяются и становятся высшими психическими функциями, или сознательно управляемыми функциями.

Механизм возникновения в онтогенезе высших психических функций (ВПФ) становится ясным из закона развития ВПФ, сформулированного Выготским. Этот закон гласит, что каждая высшая психическая функция появляется на сцене детского развития дважды: сначала как функция интерпсихическая, социальная, существующая в обществе между ребенком и взрослым, а затем как функция интрапсихическая, индивидуальная, существующая уже в психике ребенка. Это значит, что психика взрослого человека - это феномен сугубо культурного происхождения.[13]

Самым существенным в развитии ребенка с позиции культурно-исторической психологии является не только то, что отдельные функции сознания растут и развиваются при переходе от одного возраста к другому, а то, что растет и развивается личность ребенка, растет и развивается сознание в целом. Этот рост и развитие сознания в первую очередь сказывается в том, что изменяется отношения между отдельными функциями.[13]

Таким образом, культурно-исторический подход к развитию психики человека, предложенный Л.С. Выготским, рассматривает формирование психики в онтогенезе как феномен культурного происхождения.

Основные принципы культурно-исторического подхода:

Принцип активности, инициативности и субъектности в развитии ребенка.

Состояние развития никогда не определяется только его созревшей частью, или актуальным уровнем развития; необходимо учитывать и созревающие функции, или зону ближайшего развития, причем последней отводится главенствующая роль в процессе обучения, т.к. сегодняшняя зона ближайшего развития завтра станет для ребенка уровнем его актуального развития.

Среда является источником развития ребенка.

Одно и то же средовое воздействие по-разному сказывается на детях разного возраста в силу их различных возрастных особенностей.

Воздействия среды сами меняются в зависимости от того, на какие психологические особенности ребенка они накладываются.

Обучение является движущей силой развития ребенка, или «обучение ведет за собой развитие», где обучение понимается в контексте понятия «зона ближайшего развития».

В качестве основных условий полноценного развития ребенка выступают: общение между ребенком и взрослым и нормальное развитие (созревание и функционирование) нервной системы ребенка. Причем, функциональное развитие нервной системы, с одной стороны, является условием личностного, интеллектуального и физического развития, а с другой стороны, зависит от их развития.

Личностный подход к психическому развитию ребенка представлен в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, А.В.Запорожца.

С позиции личностного подхода, факторами, определяющими все поведение ребенка, являются непосредственные и широкие социальные мотивы поведения и деятельности. В дошкольном возрасте социальные мотивы поведения развиты еще слабо, а потому в этот возрастной период деятельность мотивируется в основном непосредственными мотивами. Исходя из этого, предлагаемая ребенку деятельность должна быть для него осмысленной, только в этом случае она будет оказывать на него развивающее воздействие.[74]

Личностный подход к психическому развитию исходит из положения, что в основе развития лежит прежде всего эволюция поведения и интересов ребенка, изменение структуры направленности его поведения. Идея о поступательном развитии ребенка главным образом за счет его личностного развития принципиально противоположна господствующим в современной педагогике идеям о приоритете интеллектуального развития.

Основные принципы личностного подхода:

Принцип активности, инициативности и субъектности в развитии ребенка.

Принцип ведущей роли личностного развития по отношению к интеллектуальному и физическому.

Принцип уникальности и самоценности развития ребенка в дошкольном детстве.

Принцип амплификации развития (А.В.Запорожец) в противоположность принципу интенсификации.

Деятельностный подход к проблеме развития психики ребенка разработан А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем, В.В. Давыдовым.

В рамках деятельностного подхода деятельность наравне с обучением рассматривается как движущая сила психического развития. В каждом возрасте существует своя ведущая деятельность, внутри которой возникают новые виды деятельности, развиваются (перестраиваются) психические процессы и возникают личностные новообразования.

Основные принципы деятельностного подхода:

Принцип активности, инициативности и субъектности в развитии ребенка.

Деятельность является движущей силой развития ребенка.

Принцип амплификации развития(А.В.Запорожец).

Качественный подход к проблеме развития психики ребенка развит в трудах Л.С. Выготского, Ж. Пиаже [14; 51]. Главным постулатом качественного подхода является представление о том, что психика ребенка обладает качественно другими характеристиками, чем психика взрослого человека, и лишь в процессе онтогенетического развития она начинает обладать характеристиками взрослой особи.

Согласно генетическому подходу к проблеме развития психики ребенка (Л.С. Выготский, Ж.Пиаже), психика имеет логику своего развития: более поздние структуры возникают в филогенезе и онтогенезе в результате качественного преобразования более ранних структур.

Возрастной подход к проблеме психического развития ребенка разработан Л.С. Выготским [15], А.Н.Леонтьевым [39; 40], Д.Б.Элькониным [74], Л.И. Божович [6], А.В.Запорожца [29], Ж.Пиаже [51]. Данный подход учитывает, что психическое развитие на каждом возрастном этапе подчиняется определенным возрастным закономерностям, а также имеет свою специфику, отличную от другого возраста.

Таким образом, существует несколько подходов к проблеме развития психики ребенка, каждый из которых рассматривает различные факторы и условия психического развития, однако, работа по формированию психических функций должна строиться с учетом всех этих подходов, поскольку они являются взаимодополняющими.

# 1.2 Особенности психического развития детей дошкольного возраста

психический развитие познавательный детский

Каждой возрастной ступени соответствует центральное новообразование, ведущее для всего процесса развития. Вокруг него располагаются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка. Процессы, связанные с основными новообразованиями принято называть центральными линиями развития, все другие частичные процессы, происходящие в этом возрасте, побочными линиями. [12; 43; 45; 49; 64 и др].

Центральным новообразованием дошкольного возраста в культурно-историческом подходе признается игровая деятельность. Дошкольное детство это период познания мира человеческих отношений. Игровое моделирование действительности создает наиболее благоприятные условия для общего психического развития ребенка, в том числе двигательного, интеллектуального и личностного развития, составляющих центральные линии детского развития в дошкольном возрасте.[16]

Игра в дошкольном возрасте становится возможной, поскольку ребенок уже овладел знаковой функцией сознания, использует предметы заменители, может переименовать себя в соответствии с ролью. Игра является ведущим типом деятельности дошкольника, но, ни в коем случае, не преобладающим. В жизни ребенок диаметрально противоположно тому, как он ведет себя в игре. Если в игре его действия подчинено смыслу, то в реальной жизни наоборот, действие преобладает над смыслом. В тоже время игра не является другим миром, преобладающей формой жизни ребенка.

Детский мир не есть только игровой мир. Место игры в жизни ребенка необходимо определять влиянием на его развитие. В игре он всегда выше своего среднего возраста, своего повседневного поведения. Игра в конденсированном виде содержит все тенденции развития [16].

Суть игры состоит в том, что в ней ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но опираясь на реальные действия. Основное противоречие игровой деятельности заключается в том, что в ней возникает движение в смысловом поле, но способом движения остается как во внешнем действии. Говоря другими словами, в игре все внутренние процессы развернуты во внешнем действии [73; 75].

Игровая деятельность является ведущей, но не единственной деятельностью детей дошкольного возраста. Значительную роль в развитии ребенка играют продуктивные виды деятельности: изобразительная, конструктивная, учебная, трудовая и т.п. [32].

Центральными линиями познавательного развития в дошкольном возрасте являются развитие речи, памяти, восприятия, мышления, воображения [49].

Излагая гипотезу Л.С. Выготского о сензитивных периодах развития психических процессов, во многом подтвержденную эмпирическими наблюдениями и исследованиями, Л.И. Божович пишет, что при переходе с одного возрастного этапа на другой отдельные психические функции не просто растут и качественно изменяются, но меняется и их соотношение. При этом различные психические функции растут и развиваются неравномерно. Для каждой функции существует сензитивный период, или период оптимального развития. В это время все другие функции развиваются как бы внутри этой функции, через нее. Это и определяет своеобразие детского сознания на каждом возрастном этапе. [6, с.150]

В онтогенезе психические функции развиваются неравномерно: в дошкольном возрасте доминирующей функцией становится непосредственная память, которая играет огромную роль в процессе воспитания и обучения ребенка в этот возрастной период. Вместе с тем, ребенок легко и быстро запоминает лишь то, что ему интересно и понятно, т.е. в результате действия непосредственной мотивации, идущей от деятельности, имеющей для него смысл. [13] Таким образом, согласно Л.С. Выготскому, важнейшей особенностью в развитии ребенка дошкольного возраста является то, что в центре сознания находится память - функция, связанная с накоплением и переработкой непосредственного опыта [33]. Все остальные психические процессы развиваются под ее влиянием [17]. В младшем дошкольном возрасте память имеет непроизвольный характер [34]. Младшие дошкольники лучше запоминают то, что интересно, что произвело эмоциональное впечатление. Объем запомненного материала зависит от того, насколько ребенок активно действует с запоминаемым объектом. В старшем дошкольном возрасте дошкольник овладевает элементами произвольной памяти. Сначала он выделяет только саму задачу - запомнить или припомнить, не владея необходимыми для этого приемами. Затем, ребенок выделяет сами приемы запоминания: повторить, сгруппировать, систематизировать, использовать при запоминании знак-сигнал. И, наконец, дошкольник овладевает средствами запоминания и произвольного контроля над памятью.[34] Большое значение для дошкольника имеет память на движение. На ее основе происходит формирование навыков: одевания, движения карандашом, разнообразных двигательных навыков.

Развитие всех видов памяти детей дошкольного возраста тесно связано с развитием мышления и воображения. П.П. Блонский [5] указывал, что память влияет на мышление и определяет ее ход. Для дошкольника думать и припоминать - сходные процессы.

Мышление детей 3-7 лет проходит путь от наглядно-действенной формы к наглядно-образной. У дошкольника своя особая логика мышления, подчиняющая динамике образных представлений. В деятельности дошкольника формируются обобщения, понятия, элементы умственного моделирования, знаково-символическая деятельность, совершенствуется функция планирования и контроля над собственными интеллектуальными действиями. К 6-7 годам, в связи с интеллектуальным развитием, формируются и элементы словесно-логического мышления, характеризующегося способностью выделять и запоминать существенные связи между объектами и их частями, последовательность логических операций. [25; 57; 65]

В тесной связи с мышлением развивается речь [51]. На протяжении дошкольного детства речевое сопровождение действия сдвигается с конца действия к его началу и приобретает планирующие функции. В дошкольном возрасте наблюдаются попытки ребенка осмыслить значение слов. Причем осознание и осмысление речи и словесного состава речи у детей заметно отстает от практического овладения детьми речью.

Развитию речи в дошкольном возрасте придается особое значение в связи с тем, что речь является одним из важнейших «психологических орудий» с помощью которых ребенок овладевает своим поведением. С помощью речи происходит интеллектуализация всех психических функций ребенка.

Сензитивным периодом развития речи считается ранний возраст (от 1 года дл 3 лет). В этот период ребенок активно овладевает разговорной речью. В дошкольном возрасте этот процесс продолжается. Необходимо помнить, что в дошкольном возрасте речь, также, как и другие психические функции характеризуется непроизвольностью и неосознанностью. Поэтому, согласно Н.И. Гутктной [22], строить занятия с детьми по развитию речи, основанные на осознанном выделении ребенком тех или иных структурных частей речи, нецелесообразно и неэффективно. Важно иметь в виду, что специальные занятия по развитию грамотной разговорной речи, где ставятся специальные задачи по освоению грамматических форм, оборотов и т.п., дают в этом возрасте минимальный эффект при огромной затрате сил ребенка. Связано это с особенностями его психического развития в это время. Одновременно, появляется очень нежелательный побочный эффект в виде стойкой аффективной отрицательной реакции на изучение русского языка, который впоследствии в школе дает о себе знать в виде отголоска как отторжение правил орфографии, грамматики и синтаксиса. Занимаясь речевым развитием ребенка, необходимо помнить, что лучший способ развить активную устную речь - это погружение в языковую среду (в любом возрасте, но в раннем и дошкольном возрасте это происходит наиболее легко). Усвоенная речь будет отражать культуру речи в языковой среде.[22]

Развитию речи способствует активное общение ребенка со взрослыми и другими детьми. Существенное развитие речи осуществляется в сюжетно-ролевой игре, в драматизациях, инсценировках, при составлении рассказов по картинкам и сочинении рассказов и сказок.

Если у ребенка есть какие-то дефекты в речевом развитии, то их необходимо выявить как можно раньше, для чего необходимо систематическое обследование детей логопедом (в ДОУ, в поликлинике). Проблемы, связанные с дизартрией и дислалией должны решать логопеды, а не педагоги, во избежание непрофессиональных ошибок в коррекционной работе, которые очень сложно устранить впоследствии.

Воображение формируется и совершенствуется в игровой, графической и конструктивной деятельности. Развитие воображения связано, прежде всего, с играми в воображаемой ситуации, использованием в игре предметов-заместителей, ролевыми играми. Психологическим механизмом возникновения и совершенствования воображения как психического процесса является процесс интериоризации, в результате перехода к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, и к игровому преобразованию предмета, приданию ему нового смысла, представлению действий в умственном плане. Причем, чем старше ребенок, тем в меньшей степени его воображение нуждается во внешних опорах. Как и другие психические процессы, воображение дошкольников непроизвольно и зависит от интереса и эмоций, вызванных к той или иной деятельностью.[35; 40]

Фундаментальным новообразованием дошкольного детства является творческое (продуктивное) воображение. Оно развивается вместе с теоретическим мышлением. Первоначально воображение дошкольника неотделимо от реальных действий. Особенностями образов воображения являются: их яркость и эмоциональность, легкость возникновения, изменяемость. Для ребенка образы воображения выступают как реальные явления. Возникнув в игровой деятельности, воображение пронизывает все другие виды детской деятельности, прежде всего продуктивные: рисование, конструирование, лепку и т.п. [65]

Для развития творческого воображения необходимо накопление опыта, выработка умения мысленно объединять образы в новые сочетания. Причем при специальном обучении накопление опыта происходит быстрее, путем его обогащения, уточнения; вырабатывается умение создавать образы разными способами; вырабатывается способность к коллективному творчеству.[46]

По мнению В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева [24] продуктивное воображение и творческое мышление обусловливают единый контекст творческого развития ребенка.

Восприятие является доминирующим в развитии психических процессов детей дошкольного возраста и непроизвольным по своему характеру [8]. Наблюдаемые ребенком предметы притягивают его своей яркостью, окрашенностью, вызывая яркую эмоциональную реакцию.

Аффективный характер восприятия обуславливает его сенсорно-моторное единство.

Развитие восприятия происходит на основе внешнего ориентировочного действия при практическом и зрительном соотнесении, сравнении предметов и способов действиями с ними. В младшем дошкольном возрасте ребенок начинает усваивать общепринятые средства выполнения действий восприятия и наглядно-образного мышления - сенсорные эталоны и наглядные модели. Дошкольники активно относятся к воспринятому, пытаясь сами непосредственно воздействовать на ход событий. Уже к 3 годам ребенок знает, что такое «цвет», «такой же цвет», «другой цвет», справляется с выбором предмета из серии по образцу, ориентируется в звуках. На 4-м году жизни дошкольник усваивает и использует название форм предметов, а на 5-м году его можно научить зрительно расчленять форму предметов на заданные части. К 5 годам дети хорошо владеют представлениями о цветах, геометрических формах, отношениях 3-4 величин: большой, маленький, самый большой, самый маленький. [44]

Восприятие старших дошкольников развивается вместе с наглядно-образным мышлением и воображением. Дети седьмого года жизни умеют планомерно и последовательно ощупывать объекты, описывать их свойства, опираясь на сенсорные эталоны, пользуясь только зрительным восприятием. Совершенствование действий восприятия происходит по пути преобразования внешних ориентировочных действий в действия восприятия.

В старшем дошкольном возрасте достаточно интенсивно развивается ориентировка во времени и пространстве. Причем представления о предметах и их свойствах формируется раньше, чем представления и пространстве, а развитие ориентировки в пространстве опережает ориентировку во времени.[67]

Внимание дошкольника непроизвольное и связано с особенностями объекта [43]. Ребенок сосредоточен до тех пор на объекте, пока он вызывает у него интерес. Время сосредоточения внимания на интересующем объекте на протяжении дошкольного детства увеличивается от 10-20 минут до 1,5-2 часов. Интерес поддерживается вовлечением в игру постоянно новых ситуаций, расширением приобретаемого опыта, воспроизведением более сложных действий и взаимоотношений взрослых. Основным достижением дошкольного возраста является овладение управлением собственным вниманием. Ребенок седьмого года жизни способен сознательно регулировать свое внимание на определенные предметы, явления, отрабатывать специальные приемы удержания их в поле внимания [25; 36; 45].

При переходе от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту развитие познавательных психических процессов характеризуется следующей особенностью: непроизвольные действия, совершающиеся непреднамеренно в контексте игровой или практической деятельности ребенка, превращаются в самостоятельные виды психической деятельности, имеющие свою цель, мотив и способы выполнения.

Важным является указание на то, что, что ребенок не рождается с высшими психическими функциями (управляемыми психическими процессами), а они развиваются прижизненно в процессе онтогенеза. До 7 лет дети еще слабо владеют произвольными психическими процессами, которые в этот период только формируются. А потому образовательные воздействия среды не могут опираться на высшие психические функции ребенка, а могут только способствовать их развитию.[22]

В дошкольном возрасте наблюдается становление личности. Главными особенностями ее развития являются: возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами эмоционально-потребностной сферы, появление первых сущностных связей с миром. Жизненный мир ребенка выходит за рамки ситуативности, за рамки побуждений, связанных с непосредственно воспринимаемыми ситуациями. Центральными линиями развития в дошкольном возрасте можно считать также подчинение мотивов и самопознание. У ребенка наблюдается выход мотивации за рамки наличной ситуации, за рамки направленности на самого себя, своей эгоистичности [6; 11; 13; 28; 74 и др.].

# 1.3 Анализ методов и способов развития познавательных функций в педагогике и психологии

В педагогике развитие познавательных процессов рассматривается как компонент умственного воспитания дошкольников.

Умственное воспитание - это специально организуемый педагогический процесс, направленный на формирование у дошкольников системы элементарных знаний и умений, способов умственной деятельности, а также на развитие способностей детей и потребности в умственной деятельности [26, с.21].

Интеллектуальное (умственное) развитие ребенка происходит как в процессе его повседневной жизни, общения со взрослым, игр со сверстниками, так и в процессе систематического обучения на занятиях в детском саду. Важнейшую роль при этом играет систематически осуществляемый процесс психического развития ребенка.

Т.Г. Бахан, Г.В. Залевский в своей статье поддерживают мысль о том, что психическое развитие ребенка должно быть более или менее управляемым процессом. «Если среда вокруг ребенка будет поддерживать развитие личности в направлении ее природных данных и будут осуществляться здоровые контакты с опорой на собственные ресурсы ребенка, то вырастет свободная самостоятельная личность, способная развиваться» [цит. по 21, с.48]. Таким образом, развитие ребенка нельзя отрывать от его генетически обусловленных способностей, но следует управлять развитием этих способностей. Этот факт позволяет говорить о нескольких тактиках психолого-педагогического сопровождения развития познавательных процессов у дошкольников, определяющих выбор методов и способов развития.

Результаты исследований Т.А. Серебряковой [59] показывают «зависимость уровня развития познавательной активности детей от специфики организации педагогической среды, окружающей ребенка, от общей и профессиональной культуры педагога, что является бесспорным подтверждением необходимости поиска инновационных, педагогически целесообразных средств воздействия на детей» [59, с.153]. По ее данным, чем выше культурный и профессиональный уровень педагога, тем эффективнее он организует педагогическую среду, окружающую дошкольника и способствующую повышению его познавательной активности. Отсюда следует, что организация психолого-педагогического сопровождения развития познавательных процессов будет способствовать развитию последних. Данная позиция отражает основные положения личностно-ориентированного подхода к обучению дошкольников. А именно, необходимость организации психолого-педагогических условий учебно-воспитательного процесса и разработку дифференцированного управления процессом развития личности.

В.Р. Цылев [70] указывает на необходимость опоры на зону ближайшего развития познавательных процессов при обучении детей. Результаты его исследований показывают, что чем больше педагог превышает актуальную зону развития ребенка, тем большая помощь по организации деятельности ему требуется.

Как указывает В.С. Гелевицкая, психолого-педагогическая работа по развитию познавательных функций дошкольников должна строиться с учетом специфики детского возраста, а именно неравномерность созревания высших психических функций, и индивидуальные варианты онтогенеза: адаптацию и компенсацию [21, с.54].

Следующим подходом к выбору методов и способов развития познавательных функций является индивидуальный подход, что обусловлено индивидуальными различиями детей. Так, Т.И. Чиркова [71], уделяя большое внимание процессу развития индивидуальности, считает, что психическое развитие ребенка должно осуществляться предоставлением ребенку свободы для проявления познавательной, социальной и моторной активности, а так же доверительными отношениями со взрослыми и сверстниками и развивающей социальной средой. При этом Т.И. Чиркова уделяет большое внимание темпераментальным особенностям детей в развитии познавательных процессов. Т.И. Чиркова приводит результаты исследования особенностей внимания, которые показывают, что у дошкольников темпераментальные особенности влияют на способ достижения результата, при этом результаты могут быть одинаковыми. Таким образом, выбор способов и методов развития познавательных функций должен строиться с учетом не только индивидуальных особенностей познавательного развития, но и личностных характеристик детей.

С этой позиции представляют интерес данные современных исследований. Например, В.Н. Недашковский, изучавший зависимость формально-динамических процессов мышления от личностных особенностей детей, показал, что на процесс восприятия отрицательно могут влиять пять негативных черт личности: нервно-психическая неустойчивость, шизоидность, тревожность (психостеничность), антисоциальность, чрезмерная активность (маниакальность). Кроме того, автор подчеркивает, что эти же черты затрудняют и концентрацию внимания.[21].Е. Веракса [10] исследовала индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста. Она пришла к выводу, что индивидуальные особенности развития познавательной сферы детей обусловлены спецификой средств, которые дошкольники осваивают в различных видах деятельности. В качестве основных средств, действия с которыми составляют ядро познавательных способностей, и которыми ребенок овладевает в дошкольном возрасте, выступают различные условные заместители предметов, символы и знаки, носящие образный характер (прежде всего разного рода модели, схемы, планы).

Таким образом, с позиции индивидуального подхода, выбор способов и методов развития познавательных функций должен осуществляться, основываясь на актуальной зоне развития и индивидуально-личностных особенностях ребенка, т.е., конкретной ситуации развития.

Второе направление анализа проблемы развития познавательных процессов у дошкольников связывают с исследованием стилевых особенностей познавательной деятельности, а именно с когнитивным подходом к индивидуальности, с проблемой когнитивных стилей [21].

Стратегии (стили) переработки информации - это субъективные средства, с помощью которых в ментальном опыте человека воспроизводится окружающий мир в зависимости от доминирования определенной модальности (слуховой, зрительной, кинестетической, чувственно-эмоциональной и др.) [68].

Впервые вопрос о существовании индивидуальных различий в способах переработки информации поставил И.П. Павлов [50] в рамках своего учения о двух сигнальных системы коры головного мозга, согласно которому анализ и синтезнепосредственных воздействий внешней действительности и внутренней среды организма с опорой на чувственные впечатления (сенсорные и перцептивные сигналы) осуществляется первой сигнальной системой, а ориентировка в среде с опорой на различные формы При этом И. П. Павлов всегда особо подчеркивал, что следует говорить о взаимодействие первой и второй сигнальных систем, поскольку они не могут функционировать автономно или параллельно. По сути И. П. Павлов описал два базовых способа переработки информации, соответствующие особенностям построения и функционирования головного мозга: чувственно-наглядный (образный) и словесно-речевой.

На современном уровне соотношение первой сигнальних и второй сигнальных средств кодирования информации рассматривают как проблему межполушарной специализации с закреплением чувственно-образной формы презентации действительности за правым полушарием, а вербально-логической - за левым. Среди многочисленных фактов, полученных в рамках этого направления исследований, наиболее важными являются результаты, доказывающие непрерывную взаимодействие полушарий и, следовательно, процесс постоянного обмена информации, поступающей, в двух базовых модальностях ментального опыта (визуальной и словесно-речевой) [62].

С позиции нейропсихологии гностические функции имеют связь с лево- и правополушарными структурами головного мозга человека и процессами их взаимодействия [53]. Латеральные различия в механизмах переработки зрительной и зрительно-пространственной информации определяются двумя стратегиями: аналитической (сукцессивной, левополушарной) и холистической (симультанной, правополушарной) - и осуществляются в процессе межполушарного взаимодействиия. Как показывают исследования, латерализация процессов переработки зрительной и зрительно-пространственной информации в процессе развития ребенка формируется постепенно и неравномерно, но возникает достаточно рано.

Согласно Л.С. Цветковой [1], нарушение таких общих характеристик психических процессов, как снижение темпа, изменение ритма, изменение времени, необходимого для переработки информации, ее удержания и воспроизведения, является следствием дефектов нейродинамики психических процессов, возникающих тогда, когда мозг работает в патологических условиях.

Лево- и правополушарные дети отличаются скоростью переработки информации. Как указывает А.Л. Сиротюк [63], переработка ииформации правополушарными учащимися происходит мгновенно, спонтанно и в хаосе. Левополушарным детям необходимо время для того, чтобы обработать информацию последовательно и линейно. Они не могут работать в режиме «вопрос - ответ». Для оптимального обучения учащимся необходимы оба полушария, работающие вместе в равной степени.

Понятие «когнитивный стиль» (познавательный стиль) означает предпочитаемые способы интеллектуальной деятельности.

Для нашего исследования значим тот факт, что когнитивные стили отражают предпочтения в использовании определенных способов переработки и организации информации и являются предпосылкой эффективности развития познавательных функций в процессе обучения.

Согласно Дж. Бруннеру, занимавшегося проблемой познавательного развития, человек с его способностями представлять мир тремя способами - действием, образом и символом - будет развиваться в процессе интериоризации способов кодировки информации, существующих в культуре его общества. При этом процесс кодирования информации индивидуален, предпочтение того или иного способа кодирования будет характеризовать стилевые характеристики познавательной деятельности.[21]

Дж. Брунер, пришел к выводу, что дети до восьми лет используют перцептивные признаки при выполнении заданий по сортировке предметов. Это означает, что символы мало применяются ими при кодировании информации. Следовательно, развитие познавательной деятельности до 8 лет возрасте более эффективно с опорой на перцептивные признаки предмета.

Согласно М.А. Холодной, в информационном обмене человека с окружающей средой участвуют четыре основные модальности опыта:

) знаки (словесно-речевой способ кодирования информации);

) зрительные образы (визуальный способ кодирования ин­ формации);

) предметные действия (предметно-практический способ кодирования информации);

) сенсорно-эмоциональные впечатления (сенсорно-эмоциональный способ кодирования информации).[68, с.297]

Мера выраженности в индивидуальной репрезентативной системе того либо другого способа представления информации характеризует присущий данному человеку стиль кодирования информации: словесно-речевой, визуальный, предметно-практический, сенсорно-эмоциональный. Причем последний, по мнению М.А. Холодной, выступает как один из «каналов получения и обработки информации при познавательном отражении действительности» [68, с.297].

Таким образом, индивидуальные стили восприятия информации обуславливают выбор методов и средств развития познавательных функций дошкольников. Учебный материал может быть представлен в различных модальностях: словесном (звуковая модальность), наглядном (зрительная модальность), сенсорном. Организация учебной среды с опорой на индивидуальные особенности восприятия и переработки информации позволит создать систему психологически обоснованных средств и методов развития познавательных функций дошкольников.

Анализ подходов к проблеме развития познавательных функций дошкольников в процессе обучения позволяет определить его методы и способы.

Методы обучения рассматриваются как способы работы педагога и руководимых им детей с целью приобретения детьми знаний, умений и навыков, формирования познавательных способностей [26].

Методы обучения выступают как орудия, инструменты, с помощью которых организуется деятельность детей, формируются их познавательные интересы, и определяются они целями и содержанием развивающей работы с детьми. Методы обучения зависят от возрастных особенностей детей, и прежде всего от характера и уровня развития их мышления и особенностей их мотивационной сферы.

В обучении имеет место познавательная и связанная с ней практическая деятельность детей, имеющая образовательное и воспитательное значение.

В этом определении отмечается, что методы развития состоят не только в том, как доносит до детей новые знания взрослый (педагог), но и в том, какова познавательная деятельность самих детей - носит ли она чисто познавательный характер или имеет место практические действия, в процессе которых раскрываются перед ребёнком новые, скрытые свойства изучаемого предмета. Если она носит чисто познавательный характер, то каковы её особенности - совершает ли ребёнок перцептивные (в основном зрительные) действия с этим предметом, или он воспринимает чисто словесные объяснения воспитателя. Поскольку в ряде случаев под методами обучения понимается в основном деятельность педагога и в зависимости от этой деятельности получает ту или иную квалификацию метод обучения.[26].C. Мухина [45;46], анализируя общую картину онтогенеза познавательных процессов, приходит к выводу, что средствами развития познавательных функций являются игра, рисование, слушание сказок и рассказов.

Использование словесных методов позволяет не только организовать практическую деятельность детей с изучаемым объектом или явлением, но и раскрыть новые стороны, свойства данного объекта, у детей формируются новые знания об этих свойствах. Использование словесных методов (рассказ, инструкция, объяснение, чтение) задействует аудиальный канал восприятия информации детьми. При этом обогащается речь ребенка, развивается восприятие звуковых сигналов и т.д.

Но чисто словесные методы имеют ограниченное значение в дошкольном возрасте. Для успешного формирования знаний важно не только рассказать, но и показать сами предметы или их изображение. Это значительно облегчает процесс усвоения новых знаний. Словесный метод практически всегда сопровождает практические действия как педагога, так и ребенка, т.е., данный метод носит наглядно-словесный характер.

Основными формами мышления детей дошкольного возраста являются наглядно-действенное и наглядно-образное. В связи с этим основными методами развития познавательных процессов дошкольников являются следующие: практические, наглядные (конечно, тесно связанные со словом воспитателя), словесные, игровые. Необходимо отметить, что все эти методы очень редко применяются изолированно, а, как правило, используются в различных комбинациях друг с другом. В зависимости от содержания учебного материала, от возрастных особенностей детей в качестве преобладающего в этих комбинациях может выступать тот или иной метод.

Эффективной и доступной для дошкольников формой изложения знаний педагогом является рассказ. В рассказе знания передаются детям в образной форме. Это обеспечивает воздействие не только на ум ребенка, но и на его чувства. С помощью рассказа можно передавать детям различные знания, как конкретные, частные, отражающие единичные явления и их связи, так и общие, отражающие существенные связи и отношения действительности. Другой формой словесных методов является беседа. Во время беседы воспитатель общается с детьми и с помощью специально подобранных вопросов активизирует их познавательную деятельность в нужном направлении. Такой оживленный обмен мнениями создает благоприятную почву для развития мышления и познавательных интересов.

Другим методом развития познавательных функций дошкольников является наглядный метод. Непосредственное наблюдение детьми изучаемых объектов имеет важное значение для формирования полноценных представлений и развития познавательных процессов - восприятия, памяти, мышления. Наглядные методы обучения всегда сопровождаются словесными указаниями педагога. Он направляет внимание детей на те или иные стороны рассматриваемых объектов, обозначает их словом, показывает и объясняет связи между явлениями и т. д, при этом активизируется познавательная деятельность.

Практические методы обучения - это такие методы, при которых деятельность руководимых воспитателем детей в процессе усвоения новых знаний носит практический характер [26]. Эта деятельность выступает в форме реального преобразования вещей и создает возможность выделения таких свойств и связей, которые недоступны непосредственному восприятию. Практические методы широко используются при развитии двигательных процессов (координации движений, тонкой моторики и др.), сенсорного развития (например, в процессе рисования, лепки). Существенным моментом практических методов является способ постановки практической задачи. В одном случае детям дают готовый образец («что нужно сделать»), разъясняют и показывают способы его получения («как нужно сделать»). В другом - сообщают лишь условия, которым должен удовлетворять сделанный ребенком объект (постройка, рисунок и т.д.). Каким должен быть этот будущий объект, ребенок определяет вначале с помощью воспитателя, а затем сам, исходя из заданных условий. Такой способ постановки задачи носит название «задание по условиям». Он очень важен для активизации детского мышления, развития его самостоятельности. Практические методы обучения тесно связаны с наглядностью - образец или заданные условия всегда наглядно представлены.

В практических методах обучения особую роль приобретает показ способов действия при готовом образце и показ способов анализа условий при заданиях «по условиям». В процессе выполнения детьми задания следует развивать у них умение сопоставлять полученный результат с заданным и исправлять замеченные несоответствия. Это способствует развитию самоконтроля.

Познавательная деятельность детей в процессе усвоения новых знаний и умений на занятиях может быть организована на основе наглядного показа соответствующих предметов и явлений. Непосредственное наблюдение детьми изучаемых объектов имеет важное значение для формирования полноценных представлений и развития познавательных процессов - восприятия, памяти, мышления. Методы обучения, основывающиеся на использовании реальных предметов и явлений (или их изображений), называют наглядными методами обучения.[26]

Важнейшее влияние на познавательное развитие детей оказывают игровые методы [16; 32; 64 и др.].

В игре происходит развитие произвольных психических функций дошкольника, а именно в сюжетно-ролевой игре высшие психические функции достигают такого уровня развития, который в обычной жизненной ситуации у детей пока не проявляется. То есть в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем. Игра способствует речевому развитию детей, поскольку для взаимодействия в игре требуется активное говорение.[22]

В качестве основной формы этих методов выступают дидактические игры, позволяющие ребенку непреднамеренно усваивать различные знания и умения. В таких играх главным моментом для самого ребенка выступают игровые действия и достижение игровой цели. Но одновременно он, сам этого не замечая, решает учебные задачи, овладевает новыми знаниями и умениями. Достоинство игровых методов заключается в том, что игра, как правило, вызывает повышенный интерес детей, они действуют с эмоциональным подъемом, значительно меньше устают, чем на занятиях.

В исследованиях, проведенных под руководством А. П. Усовой, были четко выделены две функции дидактических игр. Первая заключается в том, что в процессе дидактических игр совершенствуются и закрепляются знания, которые были усвоены детьми в процессе обучения на занятиях. Эта чрезвычайно важная функция дидактической игры общеизвестна и бесспорна. В процессе игр дети не просто воспроизводят знания в том виде, как они были усвоены на занятиях. Условия игры требуют известной трансформации, преобразования этих знаний. Поэтому при воспроизведении знаний и умений в игре активизируется творческая деятельность детей. Они не только актуализируют приобретенные знания, но и научаются оперировать ими, преобразовывать в соответствии с новыми обстоятельствами. Для успешного развертывания игры у детей может возникнуть необходимость в новых знаниях. В таких условиях эти знания усваиваются ими особенно эффективно и сразу же используются в игровых действиях.

Существенное значение для познавательного воспитания детей имеют ролевые игры. В такого рода играх у детей формируется умение управлять своим поведением, развивается произвольность психических процессов, у них возникает и развивается план мысленных действий. Для ребенка в игре всегда существует воображаемая ситуация, без которой игра фактически не может развернуться. Это обстоятельство способствует развитию воображения детей, умению представлять объекты, которые не даны реально. В игре происходит интенсивное развитие общей структуры деятельности детей, которое в общем плане выступает как формирование иерархической системы мотивов. Дети приобретают способность подчинять свои мимолетно возникающие желания: ситуативные мотивы - основному мотиву игровой деятельности.[64]

Для более прочного и глубокого усвоения знания следует закреплять. Для этого используют такие способы, как закрепление с помощью вопросов и ответов, повторение, отражение детьми полученных впечатлений в конструировании, изобразительной деятельности, в играх. В ходе этих деятельностей происходит переосмысление усвоенного, выделение новых его сторон.

# Выводы по первой главе

. Психическое развитие детей рассматривается в рамках нескольких методологических подходов: качественного, генетического, возрастного, культурно-исторического, личностного и деятельностного. В этих подходах постулируются такие закономерности психического развития, как этапность развития познавательных функций (при переходе с одного возрастного этапа на другой отдельные психические функции не просто растут и качественно изменяются, но меняется и их соотношение), возрастные закономерности, герерохронность развития познавательных функций (различные психические функции растут и развиваются неравномерно), влияние среды, развитие познавательных процессов в деятельности, зависимость формирования познавательных функций от личностных особенностей ребенка. Работа по формированию познавательных функций должна строиться с учетом всех этих подходов, поскольку они являются взаимодополняющими.

. Центральными линиями познавательного развития в дошкольном возрасте являются развитие познавательных функций: речи, памяти, восприятия, мышления, воображения. Для каждой функции существует сензитивный период, или период оптимального развития.

. Психолого-педагогическая работа по развитию познавательных функций дошкольников должна строиться с учетом специфики детского возраста, а именно неравномерность созревания высших психических функций, и индивидуальные варианты онтогенеза.

. Выбор способов и методов развития познавательных функций должен осуществляться, основываясь на актуальной зоне развития и индивидуально-личностных особенностях ребенка, т.е., конкретной ситуации развития.

. Организация учебной среды с опорой на индивидуальные особенности восприятия и переработки информации позволит создать систему психологически обоснованных средств и методов развития познавательных функций дошкольников. С учетом индивидуальных особенностей стратегии переработки информации методы и способы развития познавательных функций должны опираться на использование различных модальностей: словесных, наглядных, кинестетических. В связи с этим, методы познавательного развития дошкольников подразделяются на словесные (рассказ, беседа, объяснение), наглядные (планы, схемы, картинки, предметы и др.) и практические (рисование, конструирование, лепка, экспериментирование и др.).

. Средствами развития познавательных функций являются игра, рисование, слушание сказок и рассказов, различные условные заместители предметов, символы и знаки, носящие образный характер (прежде всего разного рода модели, схемы, планы и др.

# Глава 2. Экспериментальное исследование средств и методов развития познавательных функций дошкольников

# 2.1 Описание и ход эксперимента

В качестве объекта экспериментального исследования были выбраны процессы восприятия: зрительное восприятие и восприятие пространства и времени.

Цель экспериментального исследования апробировать способы и методы развития функций восприятия детей среднего дошкольного возраста и определить их эффективность в развитии познавательных функций дошкольников.

Теоретическое исследование показало, что основными методами развития познавательных функций являются словесный, наглядный и практический методы, а средствами - игра, рисование, конструирование и др.

Мы считаем, что все эти методы и средства должны использоваться в комплексе, что возможно в дидактических играх детей и на занятиях изобразительной деятельностью. Это обусловило определение задач экспериментального этапа работы:

. Составить комплекс дидактических игр и занятий по развитию восприятия у дошкольников.

. Апробировать составленную программу в средней группе детского сада.

. На основании результатов диагностического исследования сделать вывод об эффективности комплексного использования средств и методов развитии восприятия детей среднего дошкольного возраста.

База исследования: Детский сад «Алёнушка» Алтайский край с.Ключи.

Испытуемые: в эксперименте приняли участие дети средней группы детского сада в возрасте пяти лет (средний возраст 5,2 года), в количестве 20 человек.

Для достижения цели эксперимента дети были разделены на две группы - экспериментальную и контрольную, в каждую вошло по 10 человек. Количество детей в группах определялось требованиями к количеству детей на развивающем занятии.

По результатам первичной диагностики, группы формировались так, чтобы уровень развития функций восприятия детей не имел значимых различий.

С детьми экспериментальной группы были в течение пяти месяцев проводились занятия по развитию функций восприятия с использованием дидактических игр и занятий изобразительной деятельностью, тогда как дети из контрольной группы занимались по общей программе.

Оценка эффективности развивающей работы проводилась путем анализа динамики уровня развития функций восприятия в группах и сравнения показателей контрольной и экспериментальной групп в конце эксперимента.

Эксперимент состоял из нескольких этапов:.

этап - констатирующий. На данном этапе проводилась диагностика исходного уровня развития функций восприятия детей, участвующих в эксперименте.

этап - формирующий эксперимент. На данном этапе с детьми экспериментальной группы проводились развивающие занятия с использованием дидактических игр и занятия изобразительной деятельностью, направленных на развитие восприятия.

этап - контрольные эксперимент. На этом этапе исследования проводилась повторная диагностика уровня развития функций восприятия, сравнение результатов которой с результатами констатирующего эксперимента позволит определить роль выбранных методов и средств развития восприятия у дошкольников.

Диагностические методики:

. «Чего не хватает на этих рисунках?» [47, с.66-67]

Цель: изучение уровня развития зрительного восприятия.

Суть этой методики состоит в том, что ребенку предлагается серия рисунков, представленных в приложении 4. На каждой из картинок этой серии не хватает какой-то существенной детали. Ребенок получает задание как можно быстрее определить и назвать отсутствующую деталь.

Проводящий психодиагностику с помощью секундомера фиксирует время затраченное ребенком на выполнение всего задания. Время работы оценивается в баллах, которые затем служат основой для заключения об уровне развития восприятия ребенка.

Оценка результатов

баллов - ребенок справился с заданием за время меньшее, чем 25 сек, назвав при этом все 7 недостающих на картинках предметов.

баллов - время поиска ребенком всех недостающих предметов заняло от 26 до 30 сек.

-7 баллов - время поиска всех недостающих предметов заняло от 31 до 35 сек.

-5 баллов - время поиска всех недостающих предметов составило от 36 до 40 сек.

-3 балла - время поиска всех недостающих предметов оказалось в пределах от 41 до 45 сек.

-1 балл - время поиска всех недостающих деталей составило в целом больше чем 45 сек.

Выводы об уровне развития

баллов - очень высокий. 8-9 баллов - высокий. 4-7 баллов - средний. 2-3 балла - низкий. 0-1 балл - очень низкий.

. «Узнай, кто это» [47, с.68-70]

Количество детей в группах определялось требованиями к количеству детей на развивающем занятии.

Прежде чем применять эту методику, ребенку объясняют, что ему будут показаны части, фрагменты некоторого рисунка, по которым необходимо будет определить то целое, к которому эти части относятся, т.е. по части или фрагменту восстановить целый рисунок.

Психодиагностическое обследование при помощи данной методики проводится следующим образом. Ребенку показывают рисунок (приложение 4), на котором листком бумаги прикрыты все фрагменты, за исключением фрагмента «а». Ребенку предлагается по данному фрагменту сказать, какому общему рисунку принадлежит изображенная деталь. На решение данной задачи отводится 10 сек. Если за это время ребенок не сумел правильно ответить на поставленный вопрос, то на такое же время - 10 сек - ему показывают следующий, чуть более полный рисунок «б», и так далее до тех пор, пока ребенок, наконец, не догадается, что изображено на этом рисунке.

Учитывается время, в целом затраченное ребенком на решение задачи, и количество фрагментов рисунка, которые ему пришлось просмотреть прежде, чем принять окончательное решение.

Оценка результатов

баллов - ребенок по фрагменту изображения «а» за время меньшее чем 10 сек, сумел правильно определить, что на целом рисунке изображена собака.

-9 баллов - ребенок установил, что на данном рисунке изображена собака, только по фрагменту изображения «б», затратив на это в целом от 11 до 20 сек.

-6 баллов - ребенок определил, что это собака, только по фрагменту «в», затратив на решение задачи от 21 до 30 сек.

-3 балла - ребенок догадался, что это собака, лишь по фрагменту «г», затратив от 30 до 40 сек.

-1 балл - ребенок за время, большее чем 50 сек, вообще не смог догадаться, что это за животное, просмотрев все три фрагмента: «а», «б» и «в».

Выводы об уровне развития

баллов - очень высокий.

-8 баллов - высокий.

-4 - средний.

-2 - низкий.

-0 - очень низкий.

. Методика «Какие предметы спрятаны в рисунках?» [47, с.70-71]

Количество детей в группах определялось требованиями к количеству детей на развивающем занятии.

Ребенку объясняют, что ему будут показаны несколько контурных рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные ему предметы. Далее ребенку представляют рисунок (см. приложение 4) и просят последовательно назвать очертания всех предметов, «спрятанных» в трех его частях: 1, 2 и 3.

Время выполнения задания ограничивается одной минутой. Если за это время ребенок не сумел полностью выполнить задание, то его прерывают. Если ребенок справился с заданием меньше чем за 1 минуту, то фиксируют время, затраченное на выполнение задания.

Примечание. Если проводящий психодиагностику видит, что ребенок начинает спешить и преждевременно, не найдя всех предметов, переходит от одного рисунка к другому, то он должен остановить ребенка и попросить поискать еще на предыдущем рисунке. К следующему рисунку можно переходить лишь тогда, когда будут найдены все предметы, имеющиеся на предыдущем рисунке. Общее число всех предметов, «спрятанных» на рисунках 1, 2 и 3, составляет 14.

Оценка результатов

баллов - ребенок назвал все 14 предметов, очертания которых имеются на всех трех рисунках, затратив на это меньше чем 20 сек.

-9 баллов - ребенок назвал все 14 предметов, затратив на их поиск от 21 до 30 сек.

-7 баллов - ребенок нашел и назвал все предметы за время от 31 до 40 сек.

-5 баллов - ребенок решил задачу поиска всех предметов за время от 41 до 50 сек.

-3 балла - ребенок справился с задачей нахождения всех предметов за время от 51 до 60 сек.

-1 балл - за время, большее чем 60 сек, ребенок не смог решить задачу по поиску и названию всех 14 предметов, «спрятанных» в трех частях рисунка.

Выводы об уровне развития

баллов - очень высокий.

-9 баллов - высокий.

-7 баллов - средний. 2-3 балла - низкий.

-1 балл - очень низкий.

. Ориентация в пространстве [30, с. 24]

Цель: выявить умение детей различать пространственные направления «вверху - внизу», «спереди - сзади», «слева - справа».

Задание: на столе перед ребенка лежат две полоски. Ребенку предлагают положить на верхнюю полоску один треугольник, а на нижнюю - много треугольников. Потом спрашивают: «На какую полоску ты положил один треугольник?» (верхнюю). «А на какую положил много треугольников?» (нижнюю).

На столе стоят игрушки. Ребенку предлагают посадить куклу посередине стола.

Поставь зайца впереди куклы.

Посади белку позади куклы.

Покажи кукле левую руку.

Покажи кукле правую руку.

Топни правой ногой.

Топни левой ногой.

Оценка:

балла - ребенок понимает слова «вверху - внизу», «спереди - сзади», «слева - справа».

балла - ребенок затрудняется в понимании «слева - справа».

балл - затрудняется в самостоятельном определении направления, допускает много ошибок.

баллов - выполнение задания недоступно ребенку.

. Восприятие времени [30, с.25]

Цель: определение умения детей ориентироваться в контрастных частях суток «день - ночь», «утро - вечер».

На столе лежат картинки с изображением действий, характерных для определенного времени суток. Ребенку предлагается по картинкам назвать части суток.

Какие это части суток? (утро, день, вечер, ночь).

Почему ты так думаешь?

Оценка:

балла - ребенок правильно и самостоятельно называет части суток.

балла - называет части суток с помощью взрослого.

балл - затрудняется в назывании большинства частей суток.

баллов - выполнение задания недоступно ребенку.

Методы математической статистики:

.Для выявления средних показателей уровней развития функций восприятия в сравниваемых группах проводилось вычисление среднего арифметического показателя по шкалам методик.

. Для определения процентного распределения уровней развития восприятия был использован метод частного анализа.

. Для определения значимости различий уровней развития функций внимания в экспериментальной и контрольной группах и на констатирующем и контрольном этапах эксперимента был использован критерий Манна-Уитни.

Программа развивающих занятий:

При составлении программы использовались методические разработки Л.В. Фоминой [66], Л.А. Венгера [9], Л.А. Метиевой, Э.Я. Удаловой [44].

Занятия проводились с октября 2012 года по март 2013 года, 2 раза в неделю по 20 минут. Всего было проведено 30 развивающих занятий, первая и последняя недели эксперимента были посвящены диагностике.

Развивающие занятия проводились с использование словесных, наглядных и практических методов.

Средствами развития познавательных функций выступили игра и изобразительная деятельность.

Занятия состояли из нескольких блоков, направленных на развитие определенного сенсорного эталона:

I блок - восприятие качеств величины. Целью всех дидактических игр является выделение величины как значимого признака предмета и развитие способности устанавливать ярко выраженные различия в высоте, длине, ширине.

II - восприятие формы. Целью игр является развитие зрительного и осязательного восприятия формы предметов.

III - восприятие цвета. Цель игр - хорошо знать основные свойства цветов и закономерности цветовых сочетаний.

IV - восприятие пространственных отношений Цель игр научить детей ориентироваться в схеме собственного тела; определять расположения предметов в ближнем и дальнем пространстве; моделировать пространственное расположение предметов; ориентироваться на поле листа бумаги; двигаться в заданном направлении и изменять его.

V - восприятие времени. Цель игр - научить детей воспринимать временные интервалы: время (части) суток; неделю, месяц, год; времена года, их последовательность и основные признаки; измерять время по часам с точностью до минуты и секунды; определять течение времени (быстро, долго, часто, редко, вчера, сегодня, завтра, давно, недавно); обозначать словом временные представления и использовать усвоенные понятия в повседневном общении.

Дидактические игры, используемые на занятиях, представлены в приложении 3.

В ходе формирующего эксперимента два раза в неделю с детьми проводились занятия изобразительной деятельность: рисование, аппликация, лепка.

# 2.2 Анализ результатов и выводы

Результаты диагностики на констатирующем этапе эксперимента представлены в приложении 1. Для сравнения уровня сенсорного развития в группах мы использовали среднее значение и частоту его уровней, т.е. сколько детей имеют высокий, средний низкий и т.д. уровни развития восприятия.

Результаты исходного уровня и средних значений в группах представлены в на рисунке 1. Результаты статистического анализа уровня различий в сравниваемых группах указаны в таблице 1.



Рисунок 1. Средние значения уровней развития функций восприятия в экспериментальной и контрольной группах (констатирующий эксперимент) (баллы)

Таблица 1. Результаты статистического анализа уровня различий в сравниваемых группах (констатирующий эксперимент)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Методики | Группа | Среднее значение в группе | Uэмп |
| «Чего не хватает на рисунках?» | экспериментальная | 2,0 | 35,5 (р>0,05) |
|  | контрольная | 2,4 |  |
| «Узнай, кто это» | экспериментальная | 2,8 | 38,5 (р>0,05) |
|  | контрольная | 2,4 |  |
| «Какие предметы спрятаны в рисунках?» | экспериментальная | 2,0 | 49,0 (р>0,05) |
|  | контрольная | 2,0 |  |
| Восприятие пространства | экспериментальная | 2,0 | 27,5 (р>0,05) |
|  | контрольная | 2,4 |  |
| Восприятие времени | экспериментальная | 1,8 | 38,5 (р>0,05) |
|  | контрольная | 2,2 |  |

Согласно таблице и рисунку, по всем методикам получены примерно одинаковые показатели средних значений. Средний показатель зрительного восприятия по методике «Чего не хватает на рисунках?» в экспериментальной группе составил 2 балла, а в контрольной - 2,4 балла. Оба показателя соответствуют низкому уровню развития. Уровень различий уровня развития функции зрительного восприятия в экспериментальной и контрольной группах по данной методиуке не достигает статистической значимости (р>0,05).

Средние значения по методике «Угадай, кто это» в экспериментальной группе ближе к среднему уровню (2,8 балла), а в контрольной - к низкому (2,4 балла). Среднее значение по методике «Какие предметы спрятаны на рисунках?» в экспериментальной и контрольной группах равны - по 2 балла, что соответствует, согласно интерпретации методики, низкому уровню развития зрительного восприятия. Не смотря на существование различий в результатах выполнения заданий в этих методиках, они не значительные (р>0,05).

Ориентировка в пространстве в экспериментальной группе чуть ниже, чем в контрольной (2 и 2,4 балла соответственно), но различия так же статистически незначимые (р>0,05).

Среднее значение развития восприятия времени в экспериментальной группе составило 1,8 балла, а в контрольной - 2,2 балла. Различия в группах не достоверные (р>0,05).

Таким образом, сформированные группы не имеют значимых различий в уровне развития функций восприятия, что соответствует требованиям проведения формирующего эксперимента.

Сравнение средних значений является недостаточным, поэтому мы сравнили частоту уровней развития восприятия в группах.

Результаты анализа процентного распределения уровней развития зрительного восприятия по методике «Чего не хватает на рисунках?» представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Чего не хватает на рисунках?» (констатирующий эксперимент) (%)

Согласно рисунку, на констатирующем этапе эксперимента ни в одной группе не выявлено детей с очень высоким и высоким уровнем развития сенсорного развития.

В экспериментальной группе два ребенка (20%), а в контрольной - 1 ребенок (10%) имели средний уровень. Эти дети находили все недостающие предметы за время от 30 до 40 секунд.

Семь детей экспериментальной группы (70%) и 6 детей контрольной группы (60%) так же находили все недостающие детали, но их время выполнения задания составляло от 41 до 45 сек. До одной минуты, что соответствует низкому уровню зрительного восприятия. Один ребенок из экспериментальной группы (10%) и трое детей (30%) из контрольной не смогли указать все недостающие детали в пределах 45 секунд.

Результаты анализа процентного распределения уровней способности воссоздавать целую фигуру по частям (методика «Угадай, кто это?» (зрительное восприятие) представлена на рисунке 3.



Рисунок 3. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Угадай, кто это» (констатирующий эксперимент) (%)

Как видно на рисунке, никто из детей, принявших участие в эксперименте, на его констатирующем этапе не имел высокого и очень высокого уровня по данной методике. Доля среднего уровня (угадывание изображения в интервале времени от 21 до 30 секунд только по фрагменту «в» в обеих группах составляла по 20% (по 2 человека). Доля детей с низким уровнем выполнения задания в экспериментальной группе соответствовала 50% (5 человек), а в контрольной - 70% (7 человек). Эти дети угадывали изображение собаки в пределах от 30 до 40 секунд лишь по фрагменту «г».

Доля детей, не выполнившим задание в нужное время, в экспериментальной группе составляла 30% (3 человека), а в контрольной - 10% (1 человек).

Частота уровней восприятия предметов по их очертаниям (зрительное восприятие) представлена на рисунке 4.



Рисунок 4. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?» (констатирующий эксперимент) (%)

Согласно данным, указанным на рисунке, в обеих группах уровень зрительного восприятия предметов по их контурным изображениям не превышал низкого уровня. Частота низкого и очень низкого уровня в группах распределилась поровну (по 60% и 40% соответственно).

Частота уровней развития пространственных представлений в констатирующем эксперименте указана на рисунке 5.



Рисунок 5. Процентное распределение уровней развития восприятия пространства (констатирующий эксперимент) (%)

Согласно рисунку, 10% детей экспериментальной группы (1 человек) правильно понимают слова «вверху - внизу», «спереди - сзади», «слева - справа» и без ошибок выполняют задания. В контрольной доля таких детей составляла 40% (4 человека).

По 5 детей в обеих группах (по 50%) правильно понимали слова «вверху - внизу», «спереди - сзади», но не различали правую и левую стороны.

ребенка (40%) из экспериментальной группы и 1 ребенок (10%) из контрольной затруднялись в самостоятельном определении направления, допускали много ошибок.

Детей, совсем не различавших положение в пространстве в группах не выявлено.

Процентное распределение уровней развития функции восприятия времени представлена на рисунке 6.



Рисунок.6. Процентное распределение уровней развития восприятия времени (констатирующий эксперимент) (%)

Согласно представленным на рисунке данным, 2 ребенка из экспериментальной группы (20%) и 3 ребенка из контрольной (30%) самостоятельно смогли определить части суток. Они безошибочно отвечали, что зубы чистят утром, обедают днем, папа приходит с работы вечером, а спят ночью.

детей (50%) из экспериментальной группы и 6 детей (60%) из контрольной называли части суток с помощью взрослого, а 3 ребенка (30%) экспериментальной группы и 1 ребенок (10%) из контрольной затруднялись в назывании большинства частей суток. Например, не смотря на то, что на рисунке, соответствующем ночи, изображена за окном луна на темном небе, дети обращали внимание только на спящего человека и говорили, что это день, потому что в садике они днем спят.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что в основном, развитие зрительного восприятия детей находится на низком уровне. Почти все дети могли верно указать недостающие детали, назвать изображенный предмет по его части и угадать предмет по его очертаниям, но делали это медленно. Хуже всего оказалась развита способность узнавать предмет по его контурному изображению. Оказалось, что дети плохо воспринимают целостное изображение, и при ответе опираются на какую-либо одну деталь. Пространственное восприятие развито преимущественно на среднем уровне, но 4 ребенка из всей выборки (40%) затруднялись я в самостоятельном определении направления, допускали много ошибок.

Результаты констатирующего эксперимента обуславливают необходимость проведения целенаправленных занятий, направленных на развитие функций восприятия детей среднего дошкольного возраста.

Для оценки эффективности использования средств и методов развития познавательных функций (в нашем эксперименте - функций восприятия) был проведен сравнительный анализ уровней развития восприятия в группах в констатирующем и контрольном экспериментах, а так же анализ динамики развития функций восприятия внутри групп. Результаты оценки эффективности развивающих занятий представлены в приложении 2.

Средние значения уровней развития функций восприятия на контрольном этапе эксперимента отражены на рисунке 7. Результаты статистического анализа различий в сравниваемых группах представлены в таблице 2.

Согласно рисунку и таблице, после развивающих занятий средние показатели зрительного восприятия по методике «Чего не хватает в рисунках?» в экспериментальной группе составили 5,4 балла (средний уровень), тогда как в контрольной группе он хоть и увеличился до 3 баллов, но остался на низком уровне. Различия в группах достигают уровня статистической значимости (p≤0,01), что позволяет констатировать эффективность используемых методов и средств развития восприятия у дошкольников.



Рисунок 7. Средние значения уровней развития функций восприятия в экспериментальной и контрольной группах (контрольный эксперимент) (баллы)

Таблица 2. Результаты статистического анализа уровня различий в сравниваемых группах (контрольный эксперимент)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Методики | Группа | Среднее значение в группе | Uэмп |
| «Чего не хватает на рисунках?» | экспериментальная | 5,4 | 12,5 (p≤0,01) |
|  | контрольная | 3,0 |  |
| «Узнай, кто это» | экспериментальная | 5,8 | 18,0 (p≤0,01) |
|  | контрольная | 4,0 |  |
| «Какие предметы спрятаны в рисунках?» | экспериментальная | 4,4 | 19,0 (p≤0,01) |
|  | контрольная | 2,8 |  |
| Восприятие пространства | экспериментальная | 2,8 | 25,0 (p≤0,05) |
|  | контрольная | 2,4 |  |
| Восприятие времени | экспериментальная | 2,8 | 40,0 (p>0,05) |
|  | контрольная | 2,8 |  |

Средние значения способности угадывать целое по его частям в экспериментальной группе составили 5,8 балла (средний уровень, а в контрольной - 4 балла (тоже средний уровень, но нижняя его граница). Различия в группах статистически значимы (p≤0,01). Уровень различий указывает на то, что развивающие занятия, проведенные в экспериментальной группе способствовали более эффективному развитию зрительной функции восприятия по сравнению с занятиями по общей программе, используемой в детском саду.

Средний показатель способности узнавать предмет по контурному изображению в экспериментальной группе после формирующего эксперимента составил 4,4 балла (средний уровень), а в контрольной - 2,8 балла (низкий уровень). Уровень различий в группах также статистически значим (p≤0,01).

Развитие пространственных представлений в экспериментальной группе составили 2,8 балла, в контрольной - 2,4 балла. Различия статистически достоверные (p≤0,05)

Среднее значение способности ориентироваться во времени в обеих группах оказалось равным. Различия в группах незначительные (р>0,05).

Таким образом, мы видим, что по всем методикам, кроме восприятия времен, средние значения в группе детей, с которыми проводились развивающие занятия с использованием дидактических игр, значительно выше, чем у детей, занимающихся по общей обучающей программе детского сада.

Сравнение процентного распределения уровней развития функций восприятия в группах также позволит нам определить эффективность развивающих занятий.

Процентное распределение уровней зрительного восприятия по методике «Чего не хватает на рисунках?» представлена на рисунке 8.

Согласно представленным данным, в экспериментальной группе уровень развития зрительного восприятия значительно повысился по сравнению с контрольной. Если в контрольной группе, где не проводились специальные развивающие занятия, не было ни одного ребенка с высоким уровнем по данной методике, то в экспериментальной группе доля таких детей составила 20%, а со средним - 80%. В экспериментальной группе в контрольном эксперименте не выявлено детей с низким и очень низким уровнем зрительного восприятия, тогда как в контрольной группе 70% детей имели низкий уровень.



Рисунок 8. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Чего не хватает на рисунках?» (контрольный эксперимент) (%)

Частота уровней способности к узнаванию фигуры по ее частям (методика «Угадай, кто это») представлена на рисунке 9.



Рисунок 9. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Угадай, кто это» (контрольный эксперимент) (%)

Согласно рисунку, в экспериментальной группе так же чаще встречаются дети с более высоким уровнем зрительного восприятия, чем в контрольной. Так, доля детей с высоким уровнем в экспериментальной группе составила 40%, а в контрольной - 10%. Средний уровень встречается с одинаковой частотой (по 60%), но в контрольной группе трое детей (30%) имели низкий уровень зрительного восприятия по данной методике.

Частота уровней развития зрительного восприятия по методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?» в контрольном эксперименте представлена на рисунке 10.



Рисунок 10. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?» (контрольный эксперимент) (%)

Как видно из данных, представленных на рисунке, высокий уровень способности к узнаванию предмета по контурному изображению в экспериментальной группе выявлен у 10% детей, тогда как в контрольной группе таких детей не встретилось.

Доля среднего уровня в экспериментальной группе составила 80%, а в контрольной - 30%. В обеих группах выявлены дети с низким уровнем, но их доля в экспериментальной группе значительно ниже, чем в контрольной (10 и 70% соответственно).

Частота уровней пространственного восприятия представлена на рисунке 11.



Рисунок 11. Процентное распределение уровней развития восприятия пространства (контрольный эксперимент) (%)

Согласно рисунку, на контрольном этапе эксперимента в обеих группах присутствуют только средний и высокий уровень развития восприятия пространства, но в экспериментальной группе доля высокого уровня выше, чем в контрольной (90 и 40% соответственно).

Частота уровней развития восприятия времени в контрольном эксперименте представлена на рисунке 12.

Как указано на рисунке, ориентировка во времени в обеих группах так же, как и в пространстве, соответствует высокому и среднему уровню. Но доля высокого уровня в экспериментальной группе 80%, а в контрольной - 60%. Поэтому, не смотря на то, что средние значения восприятия времени в группах равны, большее количество детей с его высоким уровнем в экспериментальной группе, чем в контрольной, позволяет утверждать, что использование средств и методов развития познавательных функций способствует развитию восприятия времени у детей среднего дошкольного возраста.



Рисунок 12. Процентное распределение уровней развития восприятия времени (контрольный эксперимент) (%)

Таким образом, сравнение показателей развития функций восприятия в группах на контрольном этапе эксперимента показало, что такие методы и средства развития познавательных функций, как словесные, наглядные и практические методы, игра и изобразительная деятельность как средства, способствуют развитию функций восприятия у дошкольников.

Теперь проанализируем динамику развития функций восприятия в экспериментальной группе.

Динамика средних значений функций восприятия в экспериментальной группе представлена на рисунке 13. В таблице 3 указаны результаты статистического анализа различий данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Согласно рисунку и таблице, среднее значение зрительного восприятия по методике «Чего не хватает на рисунках?» до формирующего эксперимента составляло 2 балла и соответствовало низкому уровню, а после развивающих занятий оно выросло до 5,4 балла, что соответствует среднему уровню, согласно интерпретации методики. Различия в результатах выполнения заданий на констатирующем и контрольном этапах эксперимента статистически значимы (p≤0,01).



Рисунок 13. Динамика средних значений развития функций восприятия в экспериментальной группе (баллы)

Таблица 3. Результаты статистического анализа уровня различий в констатирующем и контрольном эксперименте (экспериментальная группа)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Методики | Эксперимент | Среднее значение в группе | Uэмп |
| «Чего не хватает на рисунках?» | констатирующий | 2,0 | 1,0 (p≤0,01) |
|  | контрольный | 5,4 |  |
| «Узнай, кто это» | констатирующий | 2,8 | 4,0 (p≤0,01) |
|  | контрольный | 5,8 |  |
| «Какие предметы спрятаны в рисунках?» | констатирующий | 2,0 | 1,5 (p≤0,01) |
|  | контрольный | 4,34 |  |
| Восприятие пространства | констатирующий | 2,0 | 0 (p≤0,01) |
|  | контрольный | 2,8 |  |
| Восприятие времени | констатирующий | 1,8 | 17 (p≤0,01) |
|  | контрольный | 2,8 |  |

Средний показатель способности узнавать предмет по его части после формирующего эксперимента увеличился с 2,8 балла (низкий уровень) до 5,8 балла (средний уровень). Различия в уровне развития зрительного восприятия до и после проведения формирующего эксперимента достоверные (p≤0,01).

Среднее значение способности к восприятию предметов по контурному изображению в констатирующем эксперименте составляло 2 балла (низкий уровень), а в контрольном - 4,4 балла (средний уровень). Уровень различий достигает статистической значимости (p≤0,01).

Способность ориентироваться в пространстве после развивающих занятий с использованием дидактических игр увеличилась с 2 до 2,8 балла, а способность ориентироваться во времени - с 1,8 балла до 2.8 балла. Различия значимые (p≤0,01).

Таким образом, сравнительный анализ средних значений до и после развивающих занятий показал их значительную положительную динамику, что указывает на эффективность развивающих занятий с использованием выбранных средств и методов развития познавательных функций у дошкольников.

Динамика частоты уровней сенсорного развития в экспериментальной группе представлена в таблице 4.

Таблица 4. Динамика частоты уровней сенсорного развития в экспериментальной группе (%)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень | «Чего не хватает на рисунках?» | «Узнай, кто это» | «Какие предметы спрятаны в рисунках?» | Ориентировка в пространстве | Ориентировка во времени |
|  | конст | контр | конст | контр | конст | контр | конст | контр | конст | контр |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |  |  |  |  |
| Высокий | 0 | 20 | 0 | 40 | 0 | 10 | 10 | 90 | 20 | 80 |
| Средний | 20 | 80 | 20 | 60 | 0 | 80 | 50 | 10 | 50 | 20 |
| Низкий | 70 | 0 | 50 | 0 | 60 | 10 | 40 | 0 | 40 | 0 |
| Очень низкий | 10 | 0 | 30 | 0 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Согласно данным, указанным в таблице, на контрольном этапе эксперимента никто из детей группы не имел высокого уровня развития зрительного восприятия, тогда как на контрольном уже 20 детей имели высокий уровень, а 80% - средний. Доля среднего уровня в констатирующем эксперименте составляла 20%, 70% детей имели низкий уровень зрительного восприятия, а 10% - очень низкий. После проведения развивающих занятий детей с низким и очень низким уровнем не выявлено.

Высокий уровень способности узнавать предмет по его части в контрольном эксперименте выявлен у 40% детей, тогда как в констатирующем таких детей не было. Доля среднего уровня в конце эксперимента составила 60%, детей и низким и очень низким уровнем не обнаружено, тогда как в констатирующем эксперименте их доля составляла 50 и 30% соответственно.

Высокий и средний уровень способность к восприятию предмета по контурному изображению в констатирующем эксперименте отсутствовал, а в контрольном составлял 10 и 80% соответственно. Один ребенок (10) имел низкий уровень зрительного восприятия предметов по контурному изображению. В констатирующем эксперименте доля детей с низким и очень низким уровнем восприятия по данной методике составляла 60 и 40% соответственно.

После занятий с использованием дидактических игр в экспериментальной группе преобладали дети с высокими уровнями развития ориентировки в пространстве и времени (90 и 80% соответственно). В констатирующем эксперименте этот показатель составлял 10 и 20%.

После занятий в группе не обнаружено детей с низким уровнем восприятия пространства и времени, тогда как в контрольном их доля соответствовала 40%.

Динамика средних показателей функций восприятия в контрольной группе представлена на рисунке 14, в таблице 5 указаны различия результатов на контрольном и констатирующем этапах эксперимента.



Рисунок 14. Динамика средних значений развития функций восприятия в контрольной группе (баллы)

Таблица 5. Результаты статистического анализа уровня различий в констатирующем и контрольном эксперименте (контрольная группа)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Методики | Эксперимент | Среднее значение в группе | Uэмп |
| «Чего не хватает на рисунках?» | констатирующий | 2,0 | 29,0 (p>0,05) |
|  | контрольный | 5,4 |  |
| «Узнай, кто это» | констатирующий | 2,8 | 23,0 (p≤0,05) |
|  | контрольный | 5,8 |  |
| «Какие предметы спрятаны в рисунках?» | констатирующий | 2,0 | 22,0 (p≤0,05) |
|  | контрольный | 4,34 |  |
| Восприятие пространства | констатирующий | 2,0 | 47,0 (p>0,05) |
|  | контрольный | 2,8 |  |
| Восприятие времени | констатирующий | 1,8 | 33,0 (p>0,05) |
|  | контрольный | 2,8 |  |

Согласно данным, указанным на рисунке и в таблице, в контрольной группе успешность выполнения методик «Чего не хватает на рисунках?» и «Ориентировка во времени» после проведения формирующего эксперимента значимо не изменилась (р>0,05).

В контрольной группе за время проведения эксперимента значимо увеличился уровень выполнения заданий в методиках «Узнай, кто это» и «Какие предметы спрятаны в рисунках?», однако уровень различий ниже, чем в экспериментальной группе (p≤0,05 и p≤0,01 соответственно), что указывает на то, что использование выбранных средств и методов позволяет более эффективно развивать функции восприятия у дошкольников.

Таким образом, анализ динамики развития функций восприятия в экспериментальной группе показал значительное повышение уровня зрительного, пространственного и временного восприятия у детей среднего дошкольного возраста, что позволяет констатировать, что выбранные средства и методы способствуют развитию познавательных функций в дошкольном возрасте.

# Выводы по второй главе

. Результаты констатирующего эксперимента показали, что в основном, развитие зрительного восприятия детей находится на низком уровне. Почти все дети могли верно указать недостающие детали, назвать изображенный предмет по его части и угадать предмет по его очертаниям, но делали это медленно. Хуже всего оказалась развита способность узнавать предмет по его контурному изображению. Оказалось, что дети плохо воспринимают целостное изображение, и при ответе опираются на какую-либо одну деталь. Пространственное восприятие развито преимущественно на среднем уровне, но 4 ребенка из всей выборки (40%) затруднялись я в самостоятельном определении направления, допускали много ошибок. Результаты констатирующего эксперимента обуславливают необходимость проведения целенаправленных занятий, направленных на развитие функций восприятия детей среднего дошкольного возраста.

. Комплексное использование словесных, наглядных и практических методов развития познавательных функций, а также игра и изобразительная деятельность как средства, способствуют развитию функций восприятия у дошкольников: в ходе развивающих занятий у дошкольников значимо повысился уровень развития функций зрительного и пространственного восприятия, а также восприятия времени.

# Заключение

Целью работы являлось изучение методов и способов развития познавательных процессов дошкольников.

Теоретическое исследование проблемы показало, что психическое развитие детей рассматривается в рамках нескольких методологических подходов: качественного, генетического, возрастного, культурно-исторического, личностного и деятельностного. В этих подходах постулируются такие закономерности психического развития, как этапность развития познавательных функций (при переходе с одного возрастного этапа на другой отдельные психические функции не просто растут и качественно изменяются, но меняется и их соотношение), возрастные закономерности, герерохронность развития познавательных функций (различные психические функции растут и развиваются неравномерно), влияние среды, развитие познавательных процессов в деятельности, зависимость формирования познавательных функций от личностных особенностей ребенка. Работа по формированию познавательных функций должна строиться с учетом всех этих подходов, поскольку они являются взаимодополняющими.

Центральными линиями познавательного развития в дошкольном возрасте являются развитие познавательных функций: речи, памяти, восприятия, мышления, воображения. Для каждой функции существует сензитивный период, или период оптимального развития.

Психолого-педагогическая работа по развитию познавательных функций дошкольников должна строиться с учетом специфики детского возраста, а именно неравномерность созревания высших психических функций, и индивидуальные варианты онтогенеза. Выбор способов и методов развития познавательных функций должен осуществляться, основываясь на актуальной зоне развития и индивидуально-личностных особенностях ребенка, т.е., конкретной ситуации развития.

Организация учебной среды с опорой на индивидуальные особенности восприятия и переработки информации позволит создать систему психологически обоснованных средств и методов развития познавательных функций дошкольников. С учетом индивидуальных особенностей стратегии переработки информации методы и способы развития познавательных функций должны опираться на использование различных модальностей: словесных, наглядных, кинестетических. В связи с этим, методы познавательного развития дошкольников подразделяются на словесные (рассказ, беседа, объяснение), наглядные (планы, схемы, картинки, предметы и др.) и практические (рисование, конструирование, лепка, экспериментирование и др.).

Средствами развития познавательных функций являются игра, рисование, слушание сказок и рассказов, различные условные заместители предметов, символы и знаки, носящие образный характер (прежде всего разного рода модели, схемы, планы и др.

Экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы.

. Результаты констатирующего эксперимента показали, что в основном, развитие зрительного восприятия детей находится на низком уровне. Почти все дети могли верно указать недостающие детали, назвать изображенный предмет по его части и угадать предмет по его очертаниям, но делали это медленно. Хуже всего оказалась развита способность узнавать предмет по его контурному изображению. Оказалось, что дети плохо воспринимают целостное изображение, и при ответе опираются на какую-либо одну деталь. Пространственное восприятие развито преимущественно на среднем уровне, но 4 ребенка из всей выборки (40%) затруднялись я в самостоятельном определении направления, допускали много ошибок. Результаты констатирующего эксперимента обуславливают необходимость проведения целенаправленных занятий, направленных на развитие функций восприятия детей среднего дошкольного возраста.

. Комплексное использование словесных, наглядных и практических методов развития познавательных функций, а также игра и изобразительная деятельность как средства, способствуют развитию функций восприятия у дошкольников: в ходе развивающих занятий у дошкольников значимо повысился уровень развития функций зрительного и пространственного восприятия, а также восприятия времени.

Таким образом, гипотеза о том, что выбор методов и способов развития познавательных функций дошкольников обусловлен возрастными и индивидуальными особенностями развития познавательных функций у детей и стратегиями восприятия информации в дошкольном возрасте подтверждена. Достоверность выводов доказана результатами статистического анализа.

# Список литературы

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред.Л.С. Цветковой. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. - 272 с

2. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учебное пособие. - 3-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2000. - 400 с.

3. Ахутина Т.В, Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. - СПб. : Питер, 2008. - 320 с.

. Беспанская-Павленко Е.Д. Развитие ведущих психических функций в дошкольном и младшем школьном возрасте: Учебное пособие. - Минск: БГУ, 2008. - 200 с.

. Блонский П.П. Память и мышление. - М.: Директ-Медиа, 2008. - 479 c.

. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб.: Питер, 2009. - 400 с.

. Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы Философии. 2001. - № 2. - С. 89 - 95.

. Венгер Л.А. Формирование познавательных способностей в дошкольном детстве// Хрестоматия по детской психологии: От младенца до подростка / Под ред. Г.В. Бурменской. - М.: МПСИ, 2008. - С. 365-381.

. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. - М.: Просвещение, 1988. - 144 с.

. Веракса Н.Е., Булычева А.И. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте.// Вопросы психологии. - № 6. - 2003. - С.17-31.

. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология. Психическое развитие ребенка до поступления в школу. - М.: Пед. об-во России, 2000. - 144 с.

. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксимо, 2005. - 512 с.

. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций (психологическое учение о локализации психических функций) // Нейропсихология. Тексты / Под ред. Е.Д. Хомской. - М.: Из-во Московского университета, 1984. - С. 15 - 21.

. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология. - М.: Педагогика, 1984. - 432 с.

. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Астрель: Люкс, 2005 - 671 с.

. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. - СПб: Питер, 2001. - С. 56-79.

. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте // Психология памяти / Под ред/ Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. - 3-е изд. - М.: АСТ, 2008. - С. 615-625.

. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Культурное развитие высших психических функций: память // Психология памяти / Под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. - 3-е изд. - М.: АСТ, 2008. - 656 с. - С. 406-419.

. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. - 2-е изд. - М.: КДУ, 2005. - 400 с.

. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Гальперин П.Я. Введение в психологию. - М.: Университет, 2000. - С. 239-252.

. Глевицкая В.С. Психолого-педагогическое сопровождение развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста: Дис... канд. психол. наук. - Курск, 2007. - 180 с.

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

. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: Педагогика, 1986. - 240 с.

. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. - 1997. - № 1. - С. 3-18.

. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. - М.: Гардарики, 2000. - 255 с.

. Дошкольная педагогика: Учебное пособие: В 4 ч. /Сост. З.В. Стадник. - Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсом. н /А гос. пед. ун-та, 2006. - Ч. 2. - 126 с.

. Дьяченко О.М. Развитие воображения у дошкольника. Методическое пособие. - М.: Мозаика-Синтез, 2009. - 128 с.

. Запорожец А.В. Психология действия. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2000. - 736 с.

. Запорожец А.В. Условия и движущие причины психического развития ребёнка. // Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. М.: Academia, 2005. - С. 32-36.

. Злобенко М.П. Диагностика уровня развития детей дошкольного возраста. - Волгоград: Учитель, 2010. - 110 с.

31. Иванова Т. Б. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР: Методическое пособие / Т.Б. Иванова, В.А. Илюхина, М.А. Кошулько . - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. - 112 с.

32. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / Под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. - 192 с.

33. Истомина З.М. Развитие памяти: Учеб.-метод. пособие. - М. : Просвещение, 1978. - 118 с.

. Истомина З.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников // Хрестоматия по детской психологии: От младенца до подростка / Под ред. Г.В. Бурменской. - М.: МПСИ, 2008. - С. 423-429.

. Коломинский Я. П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.П. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. - СПб.: Питер, 2004. - 480 с.

. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 464 с.

. Ларина О.А. Психология развития и возрастная психология / О.А. Ларина, Т.В. Каратьян, А.В. Акрушенко. - М.: ЭКСМО, 2008. - 128 с.

. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. - М.: МПСИ, 2005. - 464 с.

. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-хт.Т.2.- М.: Академия, 2007. - 320 с.

. Леонтьев А.Н. Психологическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. - М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. - С. 4-15.

. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие. - СПб.: Питер, 2009. - 368 с.

. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. - М.: МПСИ, 2008. - 64 с.

. Менчиская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избр. психол. Труды. - М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2004. - 511 с.

. Метиева Л.А., Удалова Э. Я. Развитие сенсорной сферы детей. - М.: Просвещение, 2009. - 160 с.

. Мухина В.С. Возрастная психология: Учебник. - М.: Академия, 2000. - 456 с.

46. Мухина С.Е.Проблема развития познавательных способностей детей предшкольного возраста // Журнал научно-педагогической информации. - 2010. - № 1. [Электронный ресурс - <http://www.paedagogia.ru/2010/38-01/198-muhinalitvinenkokuznetcova>]

. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - 4-е изд. - М.: ВЛАДОС, 2001. - Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. - 640 с.

. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2004. - 608 с.

. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Юрайт, 2013. - 464 с.

. Павлов И.П. Рефлекс свободы. - СПб.: Питер, 2001.- 432 с.

. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - М.: Римис, 2008. - 448 с.

. Пичугина Н.О. Дошкольная педагогика / Н.О. Пичугина, С.В. Ассаулова, Г.А. Айдашева. - Ростов н/Д: Феникс, 2004. - 384 с.

. Полонская Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М. : Академия, 2007. - 192 с.

. Поляков А.М. Психология развития: Учебное пособие. - М., 2011. - 177 с.

. Психология развития: Учебник для студентов высш. психол. учебн. заведений / Под ред. Т.Д. Марцинковской. 2-е изд. перераб. и доп. - М.: Академия, 2005. - 528 с.

. Пуляевская О.В. Познавательные функции детей с разной межполушарной асимметрией мозга в период подготовки к школьному обучению: Дис. ... канд. психол. наук: Иркутск, 2003. - 225 c.

. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н. Н. Поддьякова, А. A. Говорковой; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР.-М.: Педагогика 1985. -200 с.

. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2009. - 720 с.

. Серебрякова Т.А. Формирование познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста в общении со взрослыми. Дис. канд.психол. наук. - Н.Новгород, 1999. - 255 с.

. Симерницкая Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. - М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. - 190 с.

61. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости // Нейропсихология сегодня. - М.: МГУ 1995. М.154-160.

62. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. - М.: ТЦ Сфера, 2003. - 288 с.

63. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. - М.: ТЦ Сфера, 2003. - 288 с.

. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Современные пятилетние дети: особенности игры и психического развития // Дошкольное воспитание. - 2003. - № 10. - С. 64-71.

. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для уч-ся СПУЗ. - М.: Академия, 2003. - 336 с.

. Фомина Л.В. Сенсорное развитие: программа для детей в возрасте 4(5)-6 лет. - М.: ТЦ «Сфера», 2001. - 80 с.

. Формирование восприятия у дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, Л. А. Венгера. - М., 2009. - 279 с.

. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2004 - 384 с.

. Цыганок А.А. Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий / А.А. Цыганок, А.П. Виноградова, И.С. Константинова. - М.: Теревинф, 2006. - 72 с.

. Цылев В.П. Как правильно подобрать для ребенка класс при зачислении в школу // Вопросы психологии. - 2003. - № 4. - С. 26-34.

. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду: Учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования. - М.:Педагогическое общество России, 2000. - 224 с.

. Шаповаленко И.В.Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). - М.: Гардарики, 2005. - 349 с.

. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. - М.: Академия, 2001. - 416 с.

. Эльконин, Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студентов высш. учебн. Заведений / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. - М.: Академия, 2004. - 384 с.

. Эльконинова Л.И О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. - 2004. - № 1. - С. 68-79.

# Приложение 1

Результаты диагностики развития восприятия в констатирующем эксперименте

Таблица 1.1. Результаты констатирующего эксперимента в экспериментальной (Э) и контрольной (К) группах (баллы)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № исп. п/п | «Чего не хватает на рисунках?» | «Узнай, кто это» | «Какие предметы спрятаны в рисунках?» | Восприятие пространства | Восприятие во времени |
|  | Э | К | Э | К | Э | К | Э | К | Э | К |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 2 | 4 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 4 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 |
| 5 | 4 | 2 | 3 | 6 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 6 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| 7 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| 8 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| 9 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 10 | 1 | 2 | 5 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Среднее значение | 2 | 2,4 | 2,8 | 2,4 | 2 | 2 | 2 | 2,4 | 1,8 | 2,2 |



Рисунок 1.1. Средние значения уровней развития функций восприятия в экспериментальной и контрольной группах (констатирующий эксперимент) (баллы)

Таблица 1.2. Результаты статистического анализа уровня различий в сравниваемых группах (констатирующий эксперимент)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Методики | Группа | Среднее значение в группе | Uэмп |
| «Чего не хватает на рисунках?» | экспериментальная | 2,0 | 35,5 (р>0,05) |
|  | контрольная | 2,4 |  |
| «Узнай, кто это» | экспериментальная | 2,8 | 38,5 (р>0,05) |
|  | контрольная | 2,4 |  |
| «Какие предметы спрятаны в рисунках?» | экспериментальная | 2,0 | 49,0 (р>0,05) |
|  | контрольная | 2,0 |  |
| Восприятие пространства | экспериментальная | 2,0 | 27,5 (р>0,05) |
|  | контрольная | 2,4 |  |
| Восприятие времени | экспериментальная | 1,8 | 38,5 (р>0,05) |
|  | контрольная | 2,2 |  |

Таблица 1.3. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Чего не хватает на рисунках?» (констатирующий эксперимент)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|  | человек | % | человек | % |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Средний | 2 | 20 | 1 | 10 |
| Низкий | 7 | 70 | 6 | 60 |
| Очень низкий | 1 | 10 | 3 | 30 |



Рисунок 1.2. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Чего не хватает на рисунках?» (констатирующий эксперимент) (%)

Таблица 1.4. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Угадай, кто это» (констатирующий эксперимент)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|  | человек | % | человек | % |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Средний | 2 | 20 | 2 | 20 |
| Низкий | 5 | 50 | 7 | 70 |
| Очень низкий | 3 | 30 | 1 | 10 |



Рисунок 1.3. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Угадай, кто это» (констатирующий эксперимент) (%)

Таблица 1.5. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?» (констатирующий эксперимент)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|  | человек | % | человек | % |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Средний | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Низкий | 6 | 60 | 6 | 60 |
| Очень низкий | 4 | 40 | 4 | 40 |



Рисунок 1.4. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?» (констатирующий эксперимент) (%)

Таблица 1.6. Процентное распределение уровней развития пространственного восприятия (констатирующий эксперимент)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|  | человек | % | человек | % |
| Высокий | 1 | 10 | 4 | 40 |
| Средний | 5 | 50 | 5 | 50 |
| Низкий | 4 | 40 | 1 | 10 |
| Очень низкий | 0 | 0 | 0 | 0 |



Рисунок 1.5. Процентное распределение уровней развития восприятия пространства (констатирующий эксперимент) (%)

Таблица 1.6. Процентное распределение уровней развития восприятия времени (констатирующий эксперимент)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|  | человек | % | человек | % |
| Высокий | 2 | 20 | 3 | 30 |
| Средний | 5 | 50 | 6 | 60 |
| Низкий | 3 | 30 | 1 | 10 |
| Очень низкий | 0 | 0 | 0 | 0 |



Рисунок 1.6. Процентное распределение уровней развития восприятия времени (констатирующий эксперимент) (%)

# Приложение 2

Результаты диагностики развития функций восприятия в контрольном эксперименте

Таблица 2.1. Результаты контрольного эксперимента в экспериментальной (Э) и контрольной (К) группах (баллы)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № исп. п/п | «Чего не хватает на рисунках?» | «Узнай, кто это» | «Какие предметы спрятаны в рисунках?» | Ориентировка в пространстве | Ориентировка во времени |
|  | Э | К | Э | К | Э | К | Э | К | Э | К |
| 1 | 7 | 2 | 9 | 4 | 6 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | 5 | 2 | 8 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 3 | 6 | 5 | 8 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 4 | 8 | 3 | 4 | 3 | 8 | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 5 | 8 | 6 | 6 | 8 | 5 | 7 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 6 | 5 | 6 | 8 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 7 | 5 | 2 | 5 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 8 | 7 | 2 | 5 | 2 | 6 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| 9 | 6 | 3 | 4 | 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 10 | 4 | 2 | 7 | 4 | 5 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| Среднее значение | 5,4 | 3 | 5,8 | 4 | 4,4 | 2,8 | 2,8 | 2,4 | 2,8 | 2,8 |



Рисунок 2.1. Средние значения уровней развития функций восприятия в экспериментальной и контрольной группах (трольный

Таблица 2.2. Результаты статистического анализа уровня различий в сравниваемых группах (контрольный эксперимент)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Методики | Группа | Среднее значение в группе | Uэмп |
| «Чего не хватает на рисунках?» | экспериментальная | 5,4 | 12,5 (p≤0,01) |
|  | контрольная | 3,0 |  |
| «Узнай, кто это» | экспериментальная | 5,8 | 18,0 (p≤0,01) |
|  | контрольная | 4,0 |  |
| «Какие предметы спрятаны в рисунках?» | экспериментальная | 4,4 | 19,0 (p≤0,01) |
|  | контрольная | 2,8 |  |
| Восприятие пространства | экспериментальная | 2,8 | 25,0 (p≤0,05) |
|  | контрольная | 2,4 |  |
| Восприятие времени | экспериментальная | 2,8 | 40,0 (p>0,05) |
|  | контрольная | 2,8 |  |

Таблица 2.3. Процентное распределение развития зрительного восприятия по методике «Чего не хватает на рисунках?» (контрольный эксперимент)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|  | человек | % | человек | % |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Высокий | 2 | 20 | 0 | 0 |
| Средний | 8 | 80 | 3 | 30 |
| Низкий | 0 | 0 | 7 | 70 |
| Очень низкий | 0 | 0 | 0 | 0 |



Рисунок 2.2. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Чего не хватает на рисунках?» (контрольный эксперимент) (%)

Таблица 2.4. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Угадай, кто это» (контрольный эксперимент)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|  | человек | % | человек | % |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Высокий | 4 | 40 | 1 | 10 |
| Средний | 6 | 60 | 6 | 60 |
| Низкий | 0 | 0 | 3 | 30 |
| Очень низкий | 0 | 0 | 0 | 0 |



Рисунок 2.3. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Угадай, кто это» (контрольный эксперимент) (%)

Таблица 2.5. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?» (контрольный эксперимент)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|  | человек | % | человек | % |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Высокий | 1 | 10 | 0 | 0 |
| Средний | 8 | 80 | 3 | 30 |
| Низкий | 1 | 10 | 7 | 70 |
| Очень низкий | 0 | 0 | 0 | 0 |



Рисунок 2.4. Процентное распределение уровней развития зрительного восприятия по методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?» (контрольный эксперимент) (%)

Таблица 2.6. Процентное распределение уровней развития пространственного восприятия (контрольный эксперимент)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|  | человек | % | человек | % |
| Высокий | 9 | 90 | 4 | 40 |
| Средний | 1 | 10 | 6 | 60 |
| Низкий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Очень низкий | 0 | 0 | 0 | 0 |



Рисунок 2.5. Процентное распределение уровней развития восприятия пространства (контрольный эксперимент) (%)

Таблица 2.7. Процентное распределение уровней развития восприятия времени (контрольный эксперимент)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|  | человек | % | человек | % |
| Высокий | 8 | 80 | 6 | 60 |
| Средний | 2 | 20 | 4 | 40 |
| Низкий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Очень низкий | 0 | 0 | 0 | 0 |



Рисунок 2.6. Процентное распределение уровней развития восприятия времени (контрольный эксперимент) (%)

Таблица 2.8. Динамика средних значений развития функций восприятия в экспериментальной группе

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | «Чего не хватает на рисунках?» | «Узнай, кто это» | «Какие предметы спрятаны в рисунках?» | Ориентировка в пространстве | Ориентировка во времени |
|  | конст. | контр. | конст. | контр. | конст. | контр. | конст. | контр. | конст. | контр. |
| Ср.зн. | 2 | 5,4 | 2,8 | 5,8 | 2 | 4,4 | 2 | 2,8 | 1,8 | 2,8 |



Рисунок 2.7 Динамика средних значений развития функций восприятия в экспериментальной группе (баллы)

Таблица 2.9. Результаты статистического анализа уровня различий в констатирующем и контрольном эксперименте (экспериментальная группа)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Методики | Эксперимент | Среднее значение в группе | Uэмп |
| «Чего не хватает на рисунках?» | констатирующий | 2,0 | 1,0 (p≤0,01) |
|  | контрольный | 5,4 |  |
| «Узнай, кто это» | констатирующий | 2,8 | 4,0 (p≤0,01) |
|  | контрольный | 5,8 |  |
| «Какие предметы спрятаны в рисунках?» | констатирующий | 2,0 | 1,5 (p≤0,01) |
|  | контрольный | 4,34 |  |
| Восприятие пространства | констатирующий | 2,0 | 0 (p≤0,01) |
|  | контрольный | 2,8 |  |
| Восприятие времени | констатирующий | 1,8 | 17 (p≤0,01) |
|  | контрольный | 2,8 |  |

Таблица 2.10. Динамика процентного распределения уровней сенсорного развития в экспериментальной группе (%)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень | «Чего не хватает на рисунках?» | «Узнай, кто это» | «Какие предметы спрятаны в рисунках?» | Ориентировка в пространстве | Ориентировка во времени |
|  | конст | контр | конст | контр | конст | контр | конст | контр | конст | контр |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |  |  |  |  |
| Высокий | 0 | 20 | 0 | 40 | 0 | 10 | 10 | 90 | 20 | 80 |
| Средний | 20 | 80 | 20 | 60 | 0 | 80 | 50 | 10 | 50 | 20 |
| Низкий | 70 | 0 | 50 | 0 | 60 | 10 | 40 | 0 | 40 | 0 |
| Очень низкий | 10 | 0 | 30 | 0 | 40 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Таблица 2.11. Динамика средних значений развития функций восприятия в контрольной группе

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | «Чего не хватает на рисунках?» | «Узнай, кто это» | «Какие предметы спрятаны в рисунках?» | Ориентировка в пространстве | Ориентировка во времени |
|  | конст. | контр. | конст. | контр. | конст. | контр. | конст. | контр. | конст. | контр. |
| Ср.зн. | 2,4 | 3,0 | 2,4 | 4,0 | 2,0 | 2,8 | 2,4 | 2,4 | 2,2 | 2,8 |



Рисунок 2.7. Динамика средних значений развития функций восприятия в контрольной группе (баллы)

Таблица 2.12. Результаты статистического анализа уровня различий в констатирующем и контрольном эксперименте (контрольная группа)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Методики | Эксперимент | Среднее значение в группе | Uэмп |
| «Чего не хватает на рисунках?» | констатирующий | 2,0 | 29,0 (p>0,05) |
|  | контрольный | 5,4 |  |
| «Узнай, кто это» | констатирующий | 2,8 | 23,0 (p≤0,05) |
|  | контрольный | 5,8 |  |
| «Какие предметы спрятаны в рисунках?» | констатирующий | 2,0 | 22,0 (p≤0,05) |
|  | контрольный | 4,34 |  |
| Восприятие пространства | констатирующий | 2,0 | 47,0 (p>0,05) |
|  | контрольный | 2,8 |  |
| Восприятие времени | констатирующий | 1,8 | 33,0 (p>0,05) |
|  | контрольный | 2,8 |  |

# Приложение 3

Описание дидактических игр, используемых для развития функций восприятия в средней группе детского сада

I блок - восприятие качеств величины.

. Что делают матрешки?

Игровой материал: 5-6 составных матрешек на каждого ребенка.

Ход работы. Сначала дети вместе с педагогом выстраивают матрешек в ряд, по росту. После этого можно поделить всех матрешек на группы, как в детском саду: подготовительная, старшая, средняя, младшая. (На столе выделяется место для каждой из групп.) Дети отводят своих матрешек в разные группы, взрослый следит за правильностью.

Затем можно поиграть в «Каравай». Малыши образуют хоровод и играют в знакомую игру: «Вот такой вышины (ширины), вот такой нижины (ужины), каравай, каравай, кого хочешь выбирай!». В это время матрешек тоже выстраивают в хоровод. Можно собрать матрешек на прогулку в пары по росту.

В заключение матрешки собираются в одну.

. Разложи на «кучки»

Игровой материал: 20 карточек с изображением знакомых пред¬метов большого и маленького размера. (См. Приложение.)

Ход работы. Взрослый начинает раскладывать карточки на две кучки и просит детей продолжить самостоятельно: выделив признак величины, распределить оставшиеся картинки.

Задание 2. Сравни предметы Игровой материал: листы бумаги, простые и цветные карандаши. Ход работы. Сначала нужно попросить детей нарисовать пред¬меты, соответствующие понятиям:

♦ большой - маленький;

♦ высокий - низкий;

♦ широкий - узкий.

Затем следует поиграть с детьми, сравнивая различные предметы по этим признакам и выделить указанные параметры в окружающих объектах (в пределах комнаты для занятий). А также - сравнить де¬тей по росту, выстроив их в ряд. Ведущими могут быть дети, которые хуже справляются с заданием, или все по очереди.

В качестве физкультурной минутки, а также для закрепления по¬нятия величины детям предлагается игра, когда взрослый говорит одно из слов, определяющих величину (большой, маленький, ши¬рокий, узкий), а дети показывают руками. Можно проводить эту игру в быстром темпе.

. «Сравни предметы по высоте»

Назвать предметы, определить их количество, выделить высокий, низкий; сравнить - что выше, что ниже.

. «Палочки в ряд»

Выложить одновременно два ряда по 10 палочек разной длины: один по убывающей величине, другой по возрастающей.

Варианты: детям предлагают разложить в порядке возрастания или убывания величины ромбы разного цвета и формы.

. «Самая длинная, самая короткая»

Разложить разноцветные ленты разной длины от самой короткой до самой длинной. Назвать ленты по длине: какая самая длинная, какая самая короткая, длиннее, короче, ориентируясь на цвет.

Варианты: сравнить ленты по нескольким признакам (длина и ширина, ширина и цвет и др.). Например: «зеленая лента самая длинная и узкая, а красная лента короткая и широкая».

. «Каравай»

Дети и воспитатель становятся в круг. Воспитатель говорит:

Дети, сегодня мы поиграем в игру «Каравай». День рождения сегодня у Вани. Мы будем ему читать стихотворение, а он будет стоять в кругу и слушать, как мы громко, правильно произносим все слова.

Слова и движения:

Как на Ванин день рожденья

Ходят по кругу, затем останавливаются, делают круг широким,

Вот такой... сужают круг,

Вот такой... приседают все,

Вот такой... руки поднимают кверху и

Вот такой... хлопают в ладоши.

Каравай, каравай! Ваня подходит к Гале,

Кого хочешь выбирай! выводит ее в круг. Дети прихлопывают в ладоши и напевают плясовую мелодию. Все в кругу пляшут.

Эту игру хорошо проводить в дни рождения детей. Можно вспомнить и о тех, у кого только недавно был день рождения; например у Нины, у Светы, первыми выбрать их в круг.

II - восприятие формы.

. Доска Сегена. Вкладыши М. Монтессори

Игровой материал: предметные доски Сегена (кошки, елоч¬ки, матрешки), доски Сегена, содержащие геометрические фигуры, вкладыши М. Монтессори. (Для этой цели подойдут любые дидактические игры, в которых есть геометрические и предметные формы, обладающие свойством вкладышей.)

Ход работы. Игровой материал раскладывается на столах, и дети переходят от одного дидактического пособия к другому. (В течение за¬нятия целесообразно называть определенные формы при расклады¬вании их на свои места.)

. Почтовый ящик

Игровой материал: дидактическое пособие «почтовый ящик» либо несколько коробок и объемных фигур. (На крышке каждой коробки имеются прорези, через которые можно опустить в нее объемные фигуры.)

Ход работы. Для выполнения задания нужно сравнить форму прорези и основной фигуры. Ребенок должен находить нужную прорезь на основе зрительного соотнесения с формой основания фигуры. (При необходимости продемонстрируйте ребенку, как это делается.)

Можно выполнить это пособие вместе с игровым материалом задания 1.

. Подбери подходящий по форме

Игровой материал: 15 карточек с изображением знакомых предметов и 4 трафарета геометрических фигур, например, круг, квадрат, треугольник, овал. (См. Приложение.)

Ход работы. Попросите детей подобрать к трафарету похожую по форме картинку. Затем попросите детей назвать эти фигуры.

. Определи на ощупь

Игровой материал: холщовые мешочки, внутри которых находится - по одной в каждом - какая-либо геометрическая фигура.

Ход работы. Педагог дает каждому ребенку мешочек, просит опустить руку в него и назвать при ощупывании фигуру. (Для более старших детей можно дать задание нарисовать эти фигуры.)

Каждый ребенок должен определить на ощупь не менее четырех фигур.

. Чей коврик лучше?

Игровой материал: геометрические формы для заполнения и геометрические фигуры.

Ход работы. Взрослый просит детей заполнить геометрические формы из фигурок другой формы так, чтобы получился коврик. Можно составлять различные узоры и коврики по желанию самих детей. Предварительно нужно показать и рассказать, что представляют собой ковры, какое у них есть отличительное качество (повторяемость рисунка, симметричность и т. п.).

. Не ошибись, Петрушка!

Игровой материал: игрушки, хорошо знакомые малышам, колпачок.

Ход работы. Одному из детей выдается колпачок, который он надевает на голову, - и становится Петрушкой. Затем взрослый подзывает еще одного ребенка и дает ему важное поручение: как только Петрушка наденет колпачок, надо дать ему в руки какую-нибудь игрушку. Надо соблюдать тишину и не называть предмет, который дают Петрушке в руки. Когда Петрушка возьмет игрушку, надо посоветовать ему поворачивать ее в руках, ощупывать пальцами со всех сторон, а затем назвать игрушку.

. Назови изображение, которое ты видишь. Кого, что ты видишь?

Игровой материал: карточки с контурным наложением предметов и двойными изображениями.

Ход работы. Перед выполнением задания следует дать пояснение - что называется контуром предмета (это линия, ограничивающая края предмета), показать на примере.

Педагог поочередно показывает детям карточки, просит назвать эти предметы и обвести указкой его контур. Затем необходимо продемонстрировать двойные изображения и спросить, что видит ребенок.

Если он видит только одно изображение, нужно помочь ему, обводя контур другого, поясняя.

. Узнай, что изображено

Игровой материал: набор картинок, на которых знакомые изображения даны неполностью (см. приложение 4, стимульный материал к методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?»).

Ход работы. Педагог показывает детям картинку и просит их подумать и сказать, что они узнали, кому принадлежат те или иные элементы изображения. Нужно поощрять тех детей, которые предлагают несколько вариантов - там, где это возможно

III - восприятие цвета.

. Разноцветная дорожка

Игровой материал: маленькие игрушки по числу играющих детей; дорожка из плотного картона, на которую наклеены полоски цветной бумаги (не менее 14). Ход работы. Взрослый предлагает детям взять по одной фигурке и объясняет, что эти фигурки особенные: они умеют прыгать по дорожке и останавливаться по команде «Стоп!». Следует немного поиграть в это правило. Затем детям объясняют, что после того, как фигурка приземлилась на полоску, они должны будут по очереди назвать цвет своей полоски. В заключение дети по очереди называют все цветные полоски на дорожке.

. Ищи свой дом

Игровой материал: набор цветных кружков различных цветов (не менее 14) и столько же цветных кружков в виде медальонов.

Ход работы. По кругу раскладываются цветные кружки. Дети встают вокруг, каждому надевается кружок определенного цвета, дети называют цвет своего кружка. Ведущий предлагает посмотреть на цвет, запомнить его и перевернуть кружок на другую сторону. Объясняется правило: «Не трогать кружок и не открывать его, пока не будет об этом сказано». Затем детям предлагается поездить паровозиком вокруг разложенных кружков (можно подвигаться под музыку). Потом дается команда: «Ищи свой дом». Дети находят глазами свой домик и встают около него. Тот, кто забыл, может быстро перевернуть свой кружок и посмотреть на цвет домика. Затем дети меняются кружками и игра начинается сначала.

. Что понравилось - возьми, принеси и назови

Игровой материал: два комплекта кружков: одни надеваются на шею как медальоны, другие просто лежат в комнате.

Ход работы. Взрослый поясняет, что кружки, висящие на шее у ребенка, показывают цвет, который брать нельзя. (Введение этого запрета заставляет ребенка осознавать и контролировать свои действия.) Другой набор кружков раскладывается по кругу на столах или просто в комнате. Каждый ребенок должен назвать свой запрещенный цвет и перевернуть кружок этого цвета на обратную сторону. Детям предлагается свободно подвигаться по комнате, а по сигналу - «Что понравилось - возьми, принеси и назови» - выбрать себе из разложенных кружков любой, какой понравится, кроме запрещенного. Назвать выбранный цвет. Запрещенные цвета меняются несколько раз.

. Найди предмет по цвету

Игровой материал: разноцветные полоски бумаги (можно использовать комплект кружков, не менее 14).

Ход работы. Педагог показывает детям один из цветов, просит его назвать и найти предмет такого же цвета в комнате, где проходят занятия, или назвать любой предмет, имеющий такой же цвет. Поощряются дети, назвавшие большее количество предметов, имеющих необходимый цвет.

Дополнительные задания к теме:

Можно использовать цветное лото, цветные шашки (головоломка), а также картинки, где нужно подобрать одежду для девочек соответственно цвету их бантиков.

# Приложение 4

Стимульный материал к диагностическим методикам





Рис. 1. Картинки к методике «Чего не хватает на рисунках?»



Рис. 2. Картинки к методике «Узнай, кто это?»



Рис. 3. Картинки к методике «Какие предметы спрятаны в рисунках»