Государственное автономное образовательное учреждение Высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Выпускная квалификационная работа

(дипломная работа)

на тему: «Влияния развивающих игр на формирование интеллектуальных способностей ребенка старшего дошкольного возраста»

Выполнил:
Студент 4 курса
Матвеева Елена Сергеевна
Специальность:
44.02.01 Дошкольное образование
Руководитель:
Преподаватель
Орлова Ольга Алексеевна

Работа допущена к защите «____»_____2019г.
Выпускная квалификационная работа защищена «____» _____2019г.
с оценкой «_____»
Председатель ГЭК_____/Н.В. Сухова/

Санкт- Петербург
2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....3

Глава 1. Теоретические аспекты исследования влияния развивающих игр на формирование интеллектуальных способностей ребенка старшего дошкольного возраста.....9

1.1. Общая характеристика игровой деятельности. Виды развивающих игр в дошкольном возрасте.....9

1.2. Особенности интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста.....30

Глава 2. Влияние развивающих игр на формирование интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста.....45

2.1. Диагностические исследования интеллектуальных способностей старших дошкольников.....45

2.2. Методика формирования интеллектуальных способностей детей с помощью развивающих игр.....65

Заключение.....85

Литература.....89

Приложение А.....94

Приложение Б……...……95

Приложение В……..…..….96

Приложение Г……..…..97

Приложение Д…….…..98

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Интенсивное развитие интеллекта в дошкольном возрасте повышает обучаемость детей в школе и играет большую роль в образованности взрослого человека. Вопрос полноценного развития интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста по-прежнему остается актуальным на сегодняшний день. Дошкольники с развитым интеллектом легче учатся, быстрее запоминают материал, более уверены в собственных силах, легче адаптируются в новой обстановке.

Творческие качества личности и высокая культура мышления помогают ребенку адаптироваться в различных жизненных ситуациях. Большую роль в будущей жизни ребенка-дошкольника играют творческие способности. Дети с высоким уровнем интеллекта и креативности уверены в своих способностях, имеют адекватный уровень самооценки, обладают внутренней свободой и высоким самоконтролем. Проявляя интерес ко всему новому и необычному, они обладают большой инициативой, но вместе с тем успешно приспосабливаются к требованиям социального окружения, сохраняя личную независимость суждений и действий.

На протяжении ряда лет основные усилия российских ученых, исследовавших интеллект и познавательные процессы детей дошкольного и младшего школьного возраста были сосредоточены в основном на изучении двух проблем. Одна из них — это проблема развития процессов восприятия. В результате исследований появились фундаментальные работы, всесторонне и глубоко освещающие данную проблему: Бабаева Т.И. [3]; Венгер Л.А.[7]; Венгер Л.А.[8]; Дьяченко О.М.[17].

Вторая проблема — это формирование понятийного мышления дошкольников. В работах ведущих отечественных психологов были вскрыты основные закономерности формирования умственных действий и понятий у дошкольников и младших школьников. Значительно меньше разработана

проблема развития мышления детей, а также проблема перехода от допонятийных форм мышления к понятийным. Проблемам мышления посвящены работы Выготского Л.С.; Давидхук А.Н.[13]; Запорожца А.В.[21]; Поддьякова Н.Н.[50]; Турунтаевой Т.В.[58]; Эльконина Д.Б.[65]. Процесс развития детского восприятия в дошкольном возрасте был детально исследован Л.А.Венгером.[8] З.М.Истомина[24] проанализировала, как идет процесс становления произвольного и опосредованного запоминания у дошкольников. О.М.Дьяченко[17] показала, что детское воображение в своем развитии подчинено тем же самым законам, каким следуют другие психические процессы. Н.Н. Подъяков[50] специально изучал, как идет у детей дошкольного возраста формирование внутреннего плана действий, характерных для логического мышления.

В последние годы вопросы развития интеллектуальных способностей привлекают все большее внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей. Их решение связывается с поисками путей совершенствования содержания и методов обучения, повышения эффективности работы всех звеньев системы народного образования.

Стратегия и тактика обучения и воспитания детей дошкольного возраста зависят от соотношения новообразований стабильных и критических возрастов. По мнению Л. С. Выготского, новообразованием дошкольного периода развития является воображение ребенка. С этих позиций необходимы учет всех форм игры дошкольника и соответствующее построение периодизации игры в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Содержание развивающей функции дошкольного обучения заключается в активизации процесса познания, логическими операциями, приемами мысли, суждениями, умозаключениями, в формировании интереса к учению и познанию окружающего мира, в формировании положительных мотивов учения, развития способностей.

Использование развивающих игр в педагогическом процессе позволяет перестроить образовательную деятельность: перейти от привычных занятий с детьми к игровой деятельности, организованной взрослым или самостоятельной.

Издавна психологи и педагоги называли дошкольный возраст возрастом игры. И это не случайно. Почти все, чем занимаются маленькие дети, предоставленные самим себе, они называют игрой. В настоящее, время специалисты дошкольной педагогики единодушно признают, что игра как важнейшая специфическая деятельность ребенка должна выполнять широкие общевоспитательные социальные функции.

Игра — наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении.

Выдающийся исследователь в области отечественной психологии Л. С. Выготский подчеркивал неповторимую специфику дошкольной игры. Она заключается в том, что свобода и самостоятельность играющих сочетается со строгим, безоговорочным подчинением правилам игры. Такое добровольное подчинение правилам происходит в том случае, когда они не навязываются извне, а вытекают из содержания игры, ее задач, когда их выполнение составляет главную ее прелесть.

Поскольку в ситуации игры ребенку понятна необходимость приобретения новых знаний и действий, он сам стремится к тому, чего еще не умеет.

Вопросам игры и игрушки посвящали свои труды такие ведущие специалисты в области психологии и педагогики как Эльконин Д.В.[65], Запорожец А.В.[9], Усова А.П.[59], Жуковская Р.И.[19], Менджерицкая Д.В.[37] и многие другие. Для развития познавательных способностей в дошкольном

возрасте в настоящее время активно используются развивающие игры Б.П.Никитина.[42]

Поскольку в дошкольном возрасте развитие всех психических процессов, в том числе и интеллектуальной деятельности происходит в игровой деятельности, изучение проблемы влияния развивающих игр на формирование интеллектуальных способностей, является актуальным.

Объектом исследования являются интеллектуальные способности старших дошкольников.

Предметом исследования являются развивающие игры, как средство формирования интеллектуальных способностей дошкольников.

Целью данной работы является изучение влияния развивающих игр на интеллектуальное развитие дошкольника.

Исходя из этого задачами данной работы являются:

- изучить литературу по вопросам игровой деятельности дошкольников;
- провести диагностические исследования влияния развивающей игры на формирование интеллектуальных способностей ребенка-дошкольника;
- разработать и апробировать комплекс развивающих игр на основе методики Б.П.Никитина для формирования интеллектуальных способностей старших дошкольников.

Гипотеза: Мы предполагаем, что комплекс развивающих игр способствуют формированию интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста.

Методами исследования являются:

- изучение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

- наблюдение за дошкольниками;

- приемы психодиагностики: методики исследования внимания (по Р.С.Немову), методики исследования памяти (по Л.В.Черемошкиной и Р.С.Немову), методики исследования образного, нагладно-действенного, логического, творческого мышления (по Симановскому А.Э., Немову Р.С., Тихомировой Л.Ф., Басову А.В.), методики исследования воображения (по Немову Р.С.);

- математические методы обработки результатов исследования.

Опытно-экспериментальная база. Исследования проводились на базе ДОУ №5 п. Советский, РМЭ с воспитанниками подготовительной группы в количестве 20 человек.

Методологическую базу исследования составляют труды отечественных и зарубежных психологов и педагогов.

Новизна исследования: в настоящее время в нашей стране при поступлении в школу многие дети испытывают трудности познавательного характера, учитывать которые необходимо еще на стадии дошкольного обучения, разработок по данной проблеме много, однако в практическом плане недостаточно исследована проблема влияния развивающих творческих игр на формирование интеллекта, поэтому наше исследование может представлять определенный интерес для педагогов и психологов, работающих с детьми старшего дошкольного возраста, а также для родителей, кроме того в работе дан прикладной аспект нашей проблемы – разработан и адаптирован новых комплекс игровых мероприятий на основе методики Б.Никитина.

Практическая значимость исследования: данные исследования и предложенные развивающие игры могут быть использованы в работе педагогов и для развития интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста. Отличительной особенностью представленной технологии развития интеллектуальных способностей является то, что ее можно использовать не только при коллективном, но и домашнем воспитании ребенка-дошкольника.

Использование развивающих игр родителями поможет эффективно развить интеллект ребенка, не посещающего дошкольное учреждение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Общая характеристика игровой деятельности. Виды развивающих игр в дошкольном возрасте

Игра представляет собой особую деятельность, которая расцветает в детские годы и сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Неудивительно, что проблема игры привлекала и привлекает к себе внимание исследователей, причем не только педагогов и психологов, но и философов, социологов, этнографов, искусствоведов, биологов. Естественно, что представителей научных отраслей в игре интересуют «свои» аспекты, но все они сходятся в мнении, что игра - неотъемлемая часть человеческой культуры.

В современной теории вопрос об историческом происхождении: игры является одним из главных, потому что проливает свет на ее природу. И по сей день высказываются взгляды на игру как деятельность, обусловленную биологическими причинами (инстинкты, влечения) и, следовательно, имеющую постоянный, внеисторический характер. Несостоятельность таких взглядов опровергают сами детские игры, которые отличаются по своему содержанию не только в зависимости от исторической эпохи, но и у детей, живущих в одно время, но в разных культурных, экономических, географических условиях.

Большинство современных ученых объясняют игру как особый вид деятельности, сложившийся на определенном этапе развития общества. В начале XX в. у исследователей не было единодушия в решении вопроса, что является первичным в истории человечества: труд или игра. Высказывались предположения, что игра возникла раньше труда. Впервые с противоположным утверждением о том, что «игра - это дитя труда», выступил немецкий психолог и философ В. Бунд, а в дальнейшем эту точку зрения развил русский философ Г.В.Плеханов в работе «Письма без адреса» (1912).

Г.В.Плеханов изучал проблему происхождения искусства в человеческом обществе. Он пришел к выводу, что игра имеет многовековую историю и возникла в первобытном обществе вместе с разными видами искусства. Таким образом, Г.В.Плеханов подчеркнул генетическую общность искусства и игры. По мнению Г. В. Плеханова, в истории общества труд предшествовал игре, определял ее содержание. К труду человека принуждали жизненные потребности, связанные с необходимостью добывать пропитание, охранять свои угодья, заботиться о жилище и т.п. Труд, охота, война с соседним племенем - все это сопровождалось чувствами радости, удовольствия, горечи. Желание вновь пережить чувства, испытанные в той или иной деятельности от проявленной ловкости, смекалки, силы, побуждали первобытного человека к обрядовым играм, танцам, песням. Таким образом, в истории общества труд старше искусства и игры: сначала были земледельческие работы, охота, войны, а затем это находило отражение в плясках, песнях, элементах драматического и изобразительного искусства.

Г.В.Плеханов обратил внимание на то, что игра социальна и по своему содержанию, поскольку дети отображают то, что видят вокруг, в том числе и труд взрослых. А так как в человеческом обществе рано сложилось деление труда на мужские и женские виды и обязанности, то мальчики и девочки в играх подражали тем представителям пола, к которым относились сами. Возражая своему современнику немецкому психологу К. Гросу, считавшему, что различие игр мальчиков и девочек определяется особенностями их половых инстинктов, Г.В.Плеханов выдвигал социальные причины, а именно: существующее разделение труда взрослых людей в обществе по признаку половой принадлежности.

В ходе социально-исторического развития человечества игра приобретает все большее значение для формирования личности ребенка. С ее помощью дети овладевают опытом взаимодействия с окружающим миром, усваивают мораль-

ные нормы, способы практической и умственной деятельности, выработанные многовековой историей человечества.

Детские игры и прежних лет, и сегодняшней жизни убеждают, что они связаны с миром взрослых.

Одним из первых, кто доказал это положение, оснастив его научно-психологическими данными, был К.Д.Ушинский. В работе «Человек как предмет воспитания» (1867) К.Д.Ушинский определил игру как посильный для ребенка способ войти во всю сложность окружающего его мира взрослых. Детские игры отражают окружающую социальную среду, дающую «...материал, гораздо разнообразнее и действительнее того, который предлагается игрушечной лавкой»[60, с.233]. Образное отражение реальной жизни в играх детей зависит от их впечатлений, складывающейся системы ценностей. К.Д.Ушинский писал: «У одной девочки кукла стряпает, шьет, моет и гладит; у другой величается на диване, принимает гостей, спешит в театр или на раут; у третьей бьет людей, заводит копилку, считает деньги...»[60, с.234].

Но окружающая ребенка действительность чрезвычайна многообразна, а в игре находят отражение лишь отдельные ее стороны, а именно: сфера человеческой деятельности, труда, отношений между людьми. Как показывают исследования А.Н.Леонтьева[33], Д. Б. Эльконина[65], Р.И.Жуковской[19], развитие игры на протяжении дошкольного возраста происходит в направлении от игры предметной, воссоздающей действия взрослых, к игре ролевой, воссоздающей отношения между людьми.

В первые годы жизни у ребенка преобладает интерес к предметам, вещам, которые используют окружающие. Поэтому в играх детей этого возраста воссоздаются действия взрослого с чем-то, с каким-то предметом (ребенок готовит еду на игрушечной плите, купает куклу в тазике). А. А. Люблинская очень метко назвала игры малышей «полуигрой-полутрудом».

В развернутой формы ролевой игры, которая наблюдается у детей начиная с 4-5 лет, на первый план выступают отношения между людьми, которые

осуществляются через действия с предметами, а иногда и без них. Таким образом, игра становится способом выделения и моделирования (воссоздания в специально созданных условиях) отношений между людьми, а следовательно, начинает служить усвоению социального опыта.

Игра социальна и по способам ее осуществления. Игровая деятельность, как доказано А. В. Запорожцем[20], В. В. Давыдовым[14], Н.Я.Михайленко,[38] не изобретается ребенком, а задается ему взрослым, который учит малыша играть, знакомит с общественно сложившимися способами игровых действий (как использовать игрушку, предметы-заместители, другие средства воплощения образа; выполнять условные действия, строить сюжет, подчиняться правилам и т. п.). Усваивая в общении со взрослыми технику различных игр, ребенок затем обобщает игровые способы и переносит на другие ситуации. Так игра приобретает самодвижение, становится формой собственного творчества ребенка, а это обусловливает ее развивающий эффект.

В современной педагогической теории игра рассматривается как ведущий вид деятельности ребенка-дошкольника. Ведущее положение игры определяется количеством времени, которое ребенок ей посвящает, а тем, что она удовлетворяет его основные потребности; в недрах игры зарождаются и развиваются другие виды деятельности; игра в наибольшей степени способствует психическому развитию. Рассмотрим эти положения.

В игре находят выражение основные потребности ребенка-дошкольника. Прежде всего, как уже говорилось выше, ребенку свойственно стремление к самостоятельности, активному участию в жизни взрослых. По мере развития ребенка расширяется осознаваемый им мир, возникает внутренняя потребность участвовать в такой деятельности взрослых, которая в реальной жизни ему недоступна. В игре ребенок берет на себя роль, стремясь подражать тем взрослым, образы которых сохранились в его опыте. Играя, ребенок действует самостоятельно, свободно выражая свои желания, представления, чувства. В отличие от повседневной жизни, где его постоянно учат, оберегают (не бегай,

не упади, мой руки, не выдумывай), в игре ребенок может все: плыть на корабле, лететь в космосе, учить учеников в школе и т.п. Таким образом малыш, как указывал К.Д.Ушинский, «пробует свои силы», проживая ту жизнь, которая ему предстоит в будущем.

Ребенку первых лет жизни свойственна потребность в познании окружающего мира, названная психологами не насыщаемой. Детские игры во всем их многообразии предоставляют ему возможность узнавать повое, размышлять над тем, что уже вошло в его опыт, выражать свое отношение к тому, что является содержанием игры. Справедливы слова Н. К. Крупской об игре как «серьезной форме учения».[29]

Ребенок - существо растущее и развивающееся. Движения - одно из условий его полноценного роста и развития. Потребность в активных движениях удовлетворяется во всех видах игр, особенно в играх подвижных и дидактических с такими игрушками, как бильбоке, настольным крокетом, мячом и др. В сюжетных играх в распоряжении детей находятся автомобили, каталки, коляски, побуждающие их к разным движениям. Большими возможностями для стимуляции двигательной активности, совершенствования качества движений обладают различные строительно-конструктивные материалы (крупный и мелкий строительные материалы, разного рода конструкторы, снег, песок и др.).

Очень велики возможности игры в удовлетворении присущей ребенку потребности в общении. В условиях дошкольного учреждения обычно складываются игровые группы, объединяющие детей по общим интересам, взаимным симпатиям. В силу особой привлекательности игры дошкольники оказываются в ней способными к большей сговорчивости, уступчивости, терпимости, чем в действительной жизни. Играя, дети вступают в такие отношения, до которых в других условиях еще «недоросли», а именно: в отношения взаимного контроля и помощи, подчинения, требовательности. Наличие таких

отношений говорит о том, что играющая группа становится «играющим коллективом» (А.П.Усова).[59]

В недрах игры зарождаются и дифференцируются (выделяются) другие виды деятельности (труд, учение). По мере развития игры ребенок овладевает компонентами, присущими любой деятельности: учится ставить цель, планировать, добиваться результата. Затем он переносит эти умения в другие виды деятельности, прежде всего в трудовую.

В свое время А. С. Макаренко[35] высказал мысль о том, что хорошая игра похожа на хорошую работу: их роднят ответственность за достижение цели, усилие мысли, радость творчества, культура деятельности. Кроме того, по словам А.С.Макаренко, игра готовит детей к тем нервно-психическим затратам, которые требует труд. Это значит, что в игре вырабатывается произвольность поведения. В силу необходимости выполнять правила дети становятся организованнее, учатся оценивать себя и свои возможности, приобретают сноровку, ловкость и многое другое, что облегчает формирование прочных навыков трудовой деятельности.

Игрушка — обязательный спутник детских игр. Она отвечает на потребности ребенка в активной деятельности, в разнообразных движениях, помогает осуществить свой замысел, войти в роль, делает его действия реальными. Нередко игрушка подсказывает идею игры, напоминает об увиденном или прочитанном, влияет на воображение и чувства ребенка.

Н. К. Крупская[29] писала о важности игрушки для ознакомления детей с окружающей действительностью, для их сенсорного развития.

В статье «Об игрушках для дошколят» она писала: «Мы не можем подходить к вопросу о детской игрушке с точки зрения того, какая игрушка нравится взрослому человеку. Мы должны подойти к вопросу об игрушке с точки зрения того, что нравится ребенку и что ему нужно».

Н. К. Крупская указывала на то, что в игрушке должны быть правдиво отражены конкретные явления жизни, образы людей, животных. Она призывала

изучать возрастные особенности ребенка и в соответствии с ними создавать и подбирать игрушки. «Взрослый должен тщательно изучать особенности детского возраста. Должен это делать и изготовитель игрушки, ибо без этого игрушка не будет радовать по-настоящему ребенка, не будет помогать его росту, развитию»[30, с.208].

На значение игрушки в расширении детского кругозора указывал и А. М. Горький. Детям надо дать знания о мире, о своей стране. Это вполне достижимо при наличии забавной, умно и просто написанной книжки, и это еще легче может быть достигнуто интересной игрушкой. [16, с.137]

Разнообразные игрушки помогают ребенку освоиться с привлекательным для него миром взрослых, познакомиться со свойствами и качествами разнообразных предметов, их назначением в быту и трудовой деятельности людей. Через игрушку воспитатель может формировать у детей интерес к технике, развивать любознательность и творчество.

Правильно подобранные игрушки способствуют умственному развитию детей. В народной педагогике разработана целая система игрушек, игры с которыми направлены на совершенствование сенсорики ребенка. Многие образные и дидактические игрушки побуждают детей к речевой активности, используются для обогащения словаря. Разборные игрушки, разнообразные конструкторы упражняют детей в анализе, синтезе и обобщении. Их можно использовать также для сравнения, классификации. Различные мозаики, бирюльки способствуют развитию сосредоточенности и устойчивости внимания.

Игрушка забавляет и радует ребенка, вызывает положительное отношение к окружающему. Симпатия и привязанность к игрушке переносятся и на предметы, людей, изображенных в игрушке. Особое значение в формировании нравственных чувств ребенка имеет кукла. Игры с куклой пробуждают у детей заботливое, бережное отношение, внимательность и нежность, помогают накопить опыт положительных нравственных переживаний.[38, с.138]

Разнообразные игрушки побуждают детей к совместной игре со сверстниками, более младшими и старшими товарищами и способствуют укреплению добрых чувств. Кукла с ее многочисленными «атрибутами» вызывает живой интерес к жизни людей. Национальная кукла—один из источников положительного отношения детей к сверстникам и взрослым другой национальности.

Будучи первым и самым доступным предметом искусства, игрушка вызывает у ребенка эстетические чувства и переживания, способствует накоплению эстетического опыта и формирует художественный вкус. Следует при этом особо подчеркнуть значение народной игрушки, воплощающей в себе художественные качества, близкие и понятные детям.

Игрушка побуждает детей к разнообразным действиям и удовлетворяет потребности ребенка в активном движении. Игры с мячом, шарами, вожжами, кеглями, игры в городки, серсо и др. развивают быстроту реакции, точность и координированность движений. Многочисленные игрушки, предназначенные для детей раннего возраста (погремушки, резиновые мячи, фигурки и др.), развивают у ребенка зрительную и слуховую сосредоточенность, способствуют развитию хватательных движений и предметных действий. Разнообразные игрушки побуждают детей к совместной игре со сверстниками и старшими.

Одним из положений педагогической теории игры является признание игры как формы организации жизни и деятельности детей дошкольного возраста.

Первая попытка организовать жизнь детей в форме игры принадлежала Ф. Фребелю. Он разработал систему игр, преимущественно дидактических и подвижных, на основе которых осуществлялась воспитательная работа в детском саду. Все время пребывания ребенка в детском саду было расписано в разных видах игр. Завершив одну игру, педагог вовлекал детей в новую.

В отечественной педагогике мысль о том, что жизнь детского сада должна быть наполнена разнообразными играми, настойчиво развивала Н.К.Крупская.

Отмечая исключительное значение игр для детей дошкольного возраста, И. К. Крупская писала: «...игра для них - учеба, игра для них - труд, игра для них - серьезная форма воспитания. Игра - для дошкольников - способ познания окружающего».[29, с. 109] Поэтому, по глубокому убеждению Н. К. Крупской, задача педагога - помогать детям в организации игр, объединять их в игре.

Идею о необходимости «пропитать всю жизнь» маленького ребенка игрой высказывал А.С.Макаренко.[35, с.2] Сам он блестяще реализовал эту идею, работая с трудными подростками.

Научное обоснование игры как формы организации жизни и деятельности детей в детском саду содержится в работах А. П. Усовой. По мнению А. П. Усовой,[59] воспитатель должен находиться в центре детской жизни, понимать происходящее, вникать в интересы играющих детей, умело их направлять. Чтобы игра выполняла в педагогическом процессе организующую функцию, воспитателю нужно хорошо представлять себе, какие задачи воспитания и обучения можно с наибольшим эффектом в ней решать. Целесообразно планировать задачи, относящиеся ко всей группе (учить детей объединяться в знакомой им подвижной игре), и задачи, которые касаются отдельных детей (вовлечь застенчивого в подвижную игру; попросить объяснить новичку игру «Танграм»).

Исходя из особенностей вида игры, задач, которые можно решать с ее помощью, уровня сформированности у детей игровой деятельности, педагог определяет меру своего участия в ней, приемы руководства в каждом конкретном случае. Так, новую дидактическую игру он объяснит и сам поиграет с детьми: сначала в роли ведущего, а затем - «рядового» партнера; увидев, что игра в «семью» зашла в тупик, возьмет на себя роль бабушки, которая приехала в гости издалека; мальчикам, спорящим о том, кто будет играть белыми, а кто черными шашками, напомнит о существовании жеребьевки и т. д.

Однако, направляя игру в русло решения воспитательно-образовательных задач, всегда следует помнить, что она - своеобразная самостоятельная

деятельность дошкольника. В игре ребенок обладает возможностью проявлять самостоятельность в большей степени, чем в любой другой деятельности: сам выбирает сюжеты игры, игрушки и предметы, партнеров и т.д. Именно в игре наиболее полно активизируется общественная жизнь детей. Игра позволяет детям уже в первые годы жизни самостоятельно использовать те или иные формы общения.

В процессе игры между детьми складываются два вида отношений:

- отношения, которые определяются содержанием игры (ученики подчиняются учителю, дети слушаются родителей, инженер руководит рабочими), правилами игры (по сигналу цапля выходит ловить лягушек, а те затаиваются, замирают, потом цапля неподвижно стоит на болоте, а лягушки прыгают и резвятся; с цаплей, поймавшей лягушку, спорить нельзя);

- реальные отношения, которые проявляются по поводу игры (сговор на игру, распределение ролей, выход из конфликта, возникшего между играющими, установление правил).

Реальные отношения, будучи личными, формируются не только в игре, но и в ходе всей жизни ребенка в детском саду. Испытывая к кому-то избирательные симпатии, малыш стремится к общению с ним: беседует, играет. В силу симпатий, интереса к сверстнику ребенок оказывается способным уступить игрушку, взять на себя не очень привлекательную роль, т.е. жертвует своими интересами ради общения с партнером. В игру не принимаются дети с низким уровнем развития отношений (ребенок настаивает на своем сюжете игры, ссорится с партнерами, выходит из игры до ее завершения). Таким образом, на основе реальных отношений у детей формируются (или не формируются) качества «общественности» (А.П.Усова): способность входить в группу играющих детей, действовать в ней определенным образом, устанавливать связи с партнерами, подчиняться общественному мнению. Иными словами, качества «общественности» позволяют ребенку успешно взаимодействовать с другими детьми.

При благоприятных условиях дети овладевают навыками общественного поведения. А.П.Усова[59] справедливо отмечала, что умение устанавливать взаимоотношения со сверстниками в игре - первая школа общественного поведения. На основе взаимоотношений формируются общественные чувства, привычки; развивается умение действовать совместно и целенаправленно; приходит понимание общности интересов; формируются основы самооценки и взаимооценки. Высокое значение игровой деятельности состоит в том что она обладает наибольшими возможностями для становления детского общества.

Однако без помощи взрослого путь формирования общественного поведения может быть долгим и болезненным, особенно для детей с проблемами развития (дети застенчивые, агрессивные, мало активные, с нарушениями речи и т.п.). Влияя на поведение детей, их взаимоотношения друг с другом, педагог должен учитывать их индивидуальные особенности, тенденции развития. Но у всех дошкольников без исключения необходимо поощрять желание быть самостоятельными, формировать умения, которые реально обеспечат самостоятельность.

Как форма организации жизни и деятельности детей игра должна иметь свое определенное место в распорядке дня и в педагогическом процессе в целом. В настоящее время во многих дошкольных учреждениях складывается тенденция к использованию времени, отведенного на игры, для каких-либо занятий, репетиций, что недопустимо. В режиме дня обязательно должно быть время (до утренней гимнастики, на прогулке, после дневного сна), когда дети могли бы спокойно развертывать игры, зная, что их не будут отвлекать, торопить.

Педагог должен продумать, какие режимные процессы можно облечь в форму игры, чтобы вызвать у детей интерес, повысить их активность, вызвать положительные эмоции. Например, можно ввести детей в игровую ситуацию «Научим новенького», где в роли новенького может выступать медвежонок или кукла. В процессе самообслуживания, ухода за растениями дети показывают и

объясняют ему, что и как надо делать. В форме игры проводятся многие занятия (занятие лепкой проводится в форме игры «Гончарная мастерская», для обобщения знаний о диких животных - игра-занятие «Экскурсия по зоопарку»), что повышает их эффективность.

Воспитательно-образовательные возможности игры возрастают, если она органически соединена с каким-либо другим видом деятельности. Наиболее целесообразно связывать игру с трудом, изобразительной и конструктивной деятельностями. В процессе игры возникает потребность сделать новую игрушку (бинокль, весы, тетради), по-другому оформить уже имеющиеся атрибуты. С помощью воспитателя дети могут починить игрушку (закрепить колеса у автомобиля, пришить лапу мишке).

Уже в возрасте 2-3 лет детям прививают привычку поддерживать порядок в «игрушечном хозяйстве», соблюдать правило «Поиграл - убери игрушки на место», привлекают к труду по уборке в кукольном уголке, мытью игрушек. У старших детей формируют привычку ответственно, бережно относиться к игрушкам, игровому материалу. Они по собственной инициативе или косвенному предложению педагога ремонтируют коробки для настольных игр, стирают кукольную одежду, чистят мягкие игрушки.

Таким образом, современная отечественная теория игры базируется на положениях об ее историческом происхождении, социальной природе, содержании и назначении в человеческом обществе.

Воздействие игр и игрушек на ребенка разносторонне. Но разностороннее воздействие может оказать не каждая отдельная игрушка, а их совокупность, соответствующий их подбор.

Педагог, организуя жизнь и деятельность детей в форме игры, последовательно развивает активность и инициативу, формирует навыки самоорганизации в игре.

Детские игры - явление неоднородное. Даже глаз непрофессионала заметит, насколько разнообразны игры по своему содержанию, степени

самостоятельности детей, формам организации, игровому материалу. В педагогике делались неоднократные попытки изучить и описать каждый из видов игры с учетом его функций в развитии детей, дать классификацию игр. Это необходимо для углубленного изучения природы игры, особенностей каждого ее вида, а также для того, чтобы определить, каким образом можно влиять на детские игры, усиливая их развивающее воздействие, педагогически грамотно используя в воспитательном процессе.

В силу многообразия детских игр оказывается сложным определить исходные основания для их классификации. В каждой теории игры предлагаются те критерии, которые отвечают данной концепции. Так, Ф.Фребель, будучи первым среди педагогов, кто выдвинул положение о игре как особом средстве воспитания, в основу своей классификация положил принцип дифференцированного влияния игр на развитие ума (умственные игры), внешних органов чувств (сенсорные игры), движений (моторные игры).

Характеристика видов игр по их педагогическому значению есть и у немецкого психолога К. Гроса: игры подвижные, умственные, сенсорные, развивающие волю отнесены К. Гросом к «играм обычных функций». Вторую группу игр, по его классификации, составляют «игры специальных функций». Эти игры представляют собой упражнения с целью совершенствования инстинктов (семейные игры, игры в охоту, ухаживание и др.).

В отечественной дошкольной педагогике сложилась классификация детских игр, базирующаяся на степени самостоятельности и творчества детей в игре. Первоначально к классификации детских игр по такому принципу подошел П.Ф.Лесгафт, позже его идея получила развитие в работах Н. К. Крупской. [29]

П. Ф. Лесгафт считал, что дошкольный возраст - период имитации новых впечатлений и их осознания посредством умственного труда. Стремление ребенка в первые 6-7 лет жизни к отражению и осмыслению впечатлений об окружающей жизни удовлетворяется в играх, которые по содержанию

имитационные (подражательные), а по организации - самостоятельные, без излишней регламентации со стороны взрослых. В школьные годы, напротив, дети охотнее играют в специально созданные игры, в которых деятельность регламентируется и по содержанию, и по форме. Таким образом, П.Ф.Лесгафт разделил детские игры на две группы: имитационные (подражательные) и подвижные (игры с правилами).

«Привязывание» П.Ф.Лесгафтом каждого вида игр к определенному возрасту может показаться несостоятельным для современного педагога, не представляющего себе воспитание ребенка без детского сада, в педагогическом процессе которого игры с правилами занимают достойное место, начиная уже с младших групп. Совсем иное положение было в те годы, когда П.Ф.Лесгафт в книге «Семейное воспитание ребенка и его значение» предложил свою классификацию игры: в России было очень мало детских садов, дети до 8 лет воспитывались дома, поэтому подвижные игры в основном начинались в школьном возрасте.

В работах Н.К.Крупской детские игры делятся на две группы по тому же принципу, что и у П.Ф.Лесгафта, но называются немного иначе: игры, придуманные самими детьми, и игры, придуманные взрослыми. Первые Крупская называла творческими, подчеркивая их главную особенность - самостоятельный характер. Такое название сохранилось и в традиционной для отечественной дошкольной педагогики классификации детских игр. Другую группу игр в этой классификации составляют игры с правилами. Как и любая классификация, данная классификация детских игр носит условный характер. Ошибочно было бы представлять себе, что в творческих играх нет никаких правил, регулирующих отношения между играющими, способы использования игрового материала. Но эти правила, во-первых, определяют сами дети, стараясь упорядочить игру (после игры каждый будет убирать игрушки; при сговоре на игру надо выслушать всех, кто хочет играть), во-вторых, часть из них носит скрытый характер. Так, дети отказываются принимать в игру ребенка,

потому что он всегда затевает ссоры, «мешает играть», хотя и не оговаривают предварительно правило «Не будем принимать в игру того, кто ссорится». Таким образом, в творческих играх правила необходимы для упорядочения деятельности, ее демократизации, но они лишь условие успешного воплощения замысла, развития сюжета, выполнения ролей.[29]

В последние годы проблема классификации детских игр вновь стала привлекать пристальное внимание ученых. Новая классификация детских игр, разработанная С.Л.Новоселовой, представлена в программе «Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника» [43]. В основе классификации лежит представление о том, по чьей инициативе возникают игры (ребенка или взрослого).

Выделяют три класса игр:

1) игры, возникающие по инициативе ребенка (детей), - самостоятельные игры:

игра-экспериментирование;

самостоятельные сюжетные игры:

- сюжетно-отобразительные,

- сюжетно-ролевые,

- режиссерские,

- театрализованные;

2) игры, возникающие по инициативе взрослого, который внедряет их с образовательной и воспитательной целями:

игры обучающие:

- дидактические,

- сюжетно-дидактические,

- подвижные;

досуговые игры:

- игры-забавы,

- игры-развлечения,

- интеллектуальные,

- празднично-карнавальные,

- театрально-постановочные;

3) игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса (народные), которые могут возникать по инициативе как взрослого, так и более старших детей:

традиционные или народные (исторически они лежат в основе многих игр, относящихся к обучающим и досуговым).

В раннем возрасте ребенок получает так называемые автодидактические игрушки (матрешки, пирамидки и др.), которые несут в себе условия развития ручных и зрительных соотносящих действий. Развлекаясь, ребенок учится соотносить и различать формы, размеры, цвета.[57]

В этом же возрасте он получает множество игрушек-заместителей реальных предметов человеческой культуры: орудий, предметов быта (игрушечная посуда, игрушечная мебель), машин и др. Через подобные игрушки ребенок осваивает функциональное назначение предметов, овладевает орудийными действиями.

Основная особенность дидактических игр определена их названием: это игры обучающие. Они создаются взрослы- ми в целях воспитания и обучения детей. Но для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила.

Как отмечал А.Н.Леонтьев[32], дидактические игры относятся к «рубежным играм», представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Для дидактических игр характерно наличие задачи учебного характера - обучающей задачи. Ею руководствуются взрослые, создавая ту или иную дидактическую игру, но облекают ее в занимательную для

детей форму. Приведем примеры обучающих задач: научить детей различать и правильно называть цвета («Салют», «Цветные коврики») или геометрические фигуры («Ледоход»), уточнить представления о столовой посуде («Кукла Катя обедает») или одежде («Кукла Катя идет на прогулку»), формировать умение сравнивать предметы по внешним признакам, расположению в пространстве («Что изменилось», парные картинки), развивать глазомер и координацию мелких движений («Поймай рыбку», «Летающие колпачки»). Обучающая задача воплощается создателями игры в соответствующем содержании, реализуется с помощью игровых действий, которые выполняют дети.

Ребенка привлекает в игре не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявить активность, выполнить игровые? действия, добиться результата, выиграть. Однако, если участник игры не овладеет знаниями, умственными операциями, которые определены обучающей задачей; он не сможет успешно выполнить игровые действия, добиться результата. Например, в дидактической игре «Цветные фоны» каждый играющий должен поместить на коврик определенного цвета игрушки и предметы того же цвета. Успешное выполнение игровых действий связано с тем, научился ли ребенок различать цвета, находить по этому признаку предметы в окружающей обстановке.

Таким образом, активное участие, тем более выигрыш в дидактической игре зависят от того, насколько ребенок овладел знаниями и умениями, которые диктуются ее обучающей задачей. Это побуждает ребенка быть внимательным, запоминать, сравнивать, классифицировать, уточнять свои знания. Значит, дидактическая игра поможет ему чему-то научиться в легкой, непринужденной форме. Такое непреднамеренное обучение получило название авто дидактизма.

Возможность обучать маленьких детей посредством активной интересной для них деятельности - отличительная особенность дидактических игр. Однако следует отметить, что знания и умения, приобретаемые играющими, являются для них побочным продуктом деятельности, поскольку главный интерес представляет не обучающая задача (как это бывает на занятиях), а игровые

действия - для детей раннего и младшего дошкольного возраста, и решение игровой задачи, выигрыш - для детей старшего дошкольного возраста). [5, с.7-10]

К творческим играм относятся игры, в которых ребенок проявляет свою выдумку, инициативу, самостоятельность. Творческие проявления детей в играх разнообразны: от придумывания сюжета и содержания игры, поиска путей реализации замысла до перевоплощения в ролях, заданных литературным произведением. В зависимости от характера творчества детей, от игрового материала, используемого в играх, творческие игры делятся на режиссерские, сюжетно-ролевые, театрализованные, игры со строительным материалом.

Старший дошкольный возраст — период расцвета игры-фантазирования. Психолого-педагогическую характеристику этой игры дали А.Н.Леонтьев[33], Н.А.Короткова, Н.Я.Михайленко.[38] Отмечается ее ценность как особой творческой деятельности, в ходе которой ребенок созидает новый сюжет в идеальном плане (в виде представлений). Игра чаще всего разворачивается вокруг какого-нибудь вымышленного героя - игрушки, персонажа сказки, мультфильма. Образы, созданные воображением, получают оформление благодаря таким выразительным средствам, как речевые характеристики, движения, мимика, жесты, экспрессивные проявления. Основа игры-фантазирования - сотворчество педагога и детей в придумывании игровых событий, последовательно связанных между собой. Плодотворным является обучение детей изменению сюжета знакомой сказки (сочинение новой концовки, включение персонажей из других сказок и др.). Направить фантазию ребенка в новое русло можно с помощью моделирования (Л. А. Венгер,[7] О.М.Дьяченко[9]): создания схем сказочного сюжета, использования символического изображения персонажей.

Игры с правилами - особая группа игр, специально созданных народной или научной педагогикой для решения определенных задач обучения и воспитания детей. Это игры с готовым содержанием, с фиксированными

правилами, являющимися непременным компонентом игры. Обучающие задачи реализуются через игровые действия ребенка при выполнении какого-либо задания (найти, сказать наоборот, поймать мяч и т.п.).

В зависимости от характера обучающей задачи игры с правилами делятся па две большие группы -дидактические и подвижные игры, которые, в свою очередь, классифицируются с учетом разных оснований. Так, дидактические игры подразделяются по содержанию (математические, природоведческие, речевые и др.), по дидактическому материалу (игры с предметами и игрушками, настольно-печатные, словесные).

Подвижные игры классифицируются по степени подвижности (игры малой, средней, большой подвижности), по преобладающим движениям (игры с прыжками, с перебежками и др.), по предметам, которые используются в игре (игры с мячом, с лентами, с обручами и др.).

Среди дидактических и подвижных игр бывают сюжетные игры, в которых играющие выполняют роли («Кошки-мышки», «Магазин сувениров»), и бессюжетные («Палочка-выручалочка», «Что изменилось?» и др.).

В играх с правилами ребенка привлекает игровой процесс, желание выполнять игровые действия, добиваться результата, выигрывать. Но этот игровой процесс опосредован какой-то задачей (не просто переложить картинки, а разместить их попарно, подобрать по определенному признаку; не просто бегать, а убегать от лисы). А это делает поведение ребенка произвольным, подчиненным игровым условиям в виде правил. Как справедливо отмечал А.Н.Леонтьев,[33] овладеть правилом игры - значит овладеть своим поведением. Именно тот факт, что в играх с правилами ребенок учится управлять своим поведением, определяет их воспитательное значение.

В плане морального развития Д. Б. Эльконин[65] особо выделил в играх с правилами те, в которых имеется двойная задача. Так, в игре в лапту ребенок может, поймав мяч, вернуть в круг игрока, «засаленного» ранее. Значит, поведение в игре направляется двойной задачей: самому бегать, увертываясь от мяча, и

поймать мяч, чтобы помочь товарищу, в которого попали мячом. Действия ребенка могут ограничиться лишь ловким бегом, но он ставит перед собой и другую цель - помочь товарищу, хотя это связано с риском: если попытка поймать мяч окажется неудачной, придется покинуть круг играющих. Таким образом, в играх с двойной задачей ребенок по собственной инициативе оказывает помощь товарищу и радуется, когда это удается. В реальной жизни подобные ситуации складываются не часто, и поведение детей чаще направляется словесными указаниями педагога: «Помоги Артему завязать шарф»; «Помоги Лизе убрать кубики». Товарищескую солидарность такими указаниями воспитать трудно. Другое дело -игры с правилами, требующие от участников взаимопомощи, особенно если действуют и соревнуются команды («Чье звено скорее построит дом?», игры-эстафеты).

Игры с правилами дают возможность каждому участнику сравнивать свои действия и их результаты с действиями и результатами других (Сережа очень ловкий - ловишке трудно поймать его; Саша часто нарушает правила, спорит, когда ему об этом говорят, играет нечестно; я плохо ловлю мяч и, хотя знаю много растений, проигрываю в игре «Назови растение»). Ценно и то, что ребенок пытается самостоятельно оценить свои действия и действия других играющих (в отличие от иных видов деятельности, где это делают взрослые). Таким образом, игры с правилами благоприятны для развития у дошкольников способности к взаимооценке и самооценке. То, что ребенок в конкретной ситуации игры, которая ему интересна, ярко, эмоционально окрашена, видит свои промахи, несоответствие требованиям и осознает это в сравнении, вызывает у него желание стать лучше, т. е. рождает стремление к самосовершенствованию. Также и успех в игре (был ловким, сообразительным, сложил узор из мозаики) поднимает его в собственных глазах и глазах других детей, побуждает к новым усилиям и достижениям.[26]

Таким образом, различные игры - важнейшее средство воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Игрушка для ребенка является своего

рода «пособием» в познании окружающего мира в котором он живет и развивается.

Лишение ребенка игровой практики - это лишение его не просто детства, это лишение его главного источника развития. Для детей игра - продолжение жизни, где вымысел - грань правды. Дети всегда и везде - дети. В их развитии игра и слово важны одинаково. Трудно сказать, что первичное, а что вторичное, но идут они рядом. Игра для ребенка не только некая экспериментальная площадка, на которой он проверяет, подвергая анализу, весь свой опыт, всю накопленную информацию о жизни, о людях. Более того, игра для него - огромный мир, при чем мир собственно - личный, суверенный, где ребенок может все, что захочет. Все, что ему запрещается взрослыми.

1.2. Особенности интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста

Проблема изучения интеллекта человека ввиду своей значимости постоянно находится в центре внимания психологов, педагогов, философов, физиологов и т.д. При этом наибольший интерес вызывает исследование путей формирования общих, присущих каждому индивиду, интеллектуальных способностей, которые имеют универсальный характер и влияют на решение мыслительных задач различных типов.

Терстоун предполагал, что интеллект лучше всего представлять как совокупность нескольких факторов, которые он назвал "первичные умственные способности". Кэттел предложил систему, где общий интеллект состоит из двух главных подфакторов: "подвижные способности" и "кристаллизованные

способности". Подвижные способности обеспечивают понимание абстрактных и иногда новых отношений и проявляются при индуктивном рассуждении, в аналогиях и в тестах на завершение последовательности. Кристаллизованные способности связаны с накоплением фактов и общими знаниями и проявляют себя в тестах на запас слов и на общую информированность.

Когнитивные теории интеллекта предполагают, что интеллект - это такой компонент, который взаимодействует с информацией на различных этапах обработки, на которых выполняются уникальные операции. В исследовании, опирающемся на такое представление, было определено, что воспроизведение из памяти (скорость, точность и количество) зависит от вербальных способностей и что запас знаний индивидуума (новичок или умелец) влияет на количество и точность воспроизведения, а также на точность его метапамяти. [55]

Исследования, проведенные в данном направлении под руководством Л.А.Венгера[8], позволили установить, что по своей структуре общие интеллектуальные способности являются ориентировочными действиями, выполняемыми с помощью средств мыслительной деятельности, а механизм их формирования обусловлен овладением определенными формами опосредствования. В течение жизни у человека происходит становление разных форм мышления, а, следовательно, и различных видов общих интеллектуальных способностей, проявление которых при решении определенной мыслительной задачи обусловлено тем видом мышления, которое использует индивид в этом случае. Овладение более сложными и позднее складывающимися видами общих интеллектуальных способностей связано и основывается на предшествующих. Причем, для каждого из них существует свой сензитивный период становления.

Знания обеспечивают ребенку определенный кругозор, миропонимание, опираясь на которые учитель может успешно решать задачи обучения. Старший дошкольник приобретает правильные ориентировки в разных областях

действительности: в мире живой и неживой природы, предметов и социальных явлений.

Быть интеллектуально развитым ребенком — значит обладать умением обобщать в соответствующих категориях предметы и явления окружающей действительности (живая природа, предметный и социальный мир и т. д.). И если мы заговорили о знаниях, то важно не столько их расширение, сколько углубление, т. е. осознание, систематизация и умение оперировать ими. Это и есть показатели, с позиции которых воспитатель может оценить уровень освоения знаний будущими школьниками.[3, с.40]

Интеллектуальное развитие включает несколько взаимосвязанных сторон. Старшему дошкольнику необходим известный запас знаний об окружающем мире — о предметах и их свойствах, о явлениях живой и неживой природы, о людях, их труде и других сторонах общественной жизни, о том, «что такое хорошо и что такое плохо», т. е. о моральных нормах поведения. Но важен не столько объем этих знаний, сколько их качество — степень правильности, четкости и обобщенности сложившихся в дошкольном детстве представлений. [39, с.39]

Наиболее значимыми с точки зрения интеллектуального развития являются дифференцированное восприятие, развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, умение упорядоченно ориентироваться в мире. Ребенок должен научиться целенаправленно наблюдать, сравнивать предметы и явления, видеть черты сходства, различия, выделять главное и второстепенное. К старшему дошкольному возрасту дети осваивают рациональные способы обследования свойств предметов и явлений. Эти способы, основанные на усвоении и применении детьми сенсорных эталонов, позволяют анализировать сложную форму предметов, пространственные отношения, пропорции, сочетания цветов.

Чтобы успешно справляться с интеллектуальными задачами, ребенку необходимо освоить большой круг интеллектуальных умений.

Обучение на занятии помогает детям освоить ряд элементов учебной деятельности; умение внимательно слушать и точно следовать указаниям воспитателя, подчинять свои действия правилам, осуществлять элементарный самоконтроль и самооценку. И конечно, непосредственное отношение к предстоящей учебе имеют развивающиеся к концу дошкольного возраста черты произвольности умственной и практической деятельности, навыки коллективного поведения и сотрудничества.

Необходимо сказать и о важности развития у старших дошкольников интереса к окружающему, пытливости, любознательности.

Практика показывает, что в число неуспевающих в школе чаще всего попадают интеллектуально пассивные дети, с неразвитой познавательной активностью.

Самостоятельная интеллектуальная задача, не связанная с игрой или практической ситуацией, не вызывает у этих детей интереса, усилия мысли. Они не привыкли думать и стремятся избегать активной интеллектуальной деятельности. Поэтому в школе у них появляется желание использовать различные обходные пути: заучивать материал без понимания, угадывать, пользоваться подсказкой.

Истоки интеллектуальной пассивности кроются в раннем и дошкольном возрасте. Воспитателю необходимо своевременно выявлять таких детей и постепенно, настойчиво преодолевать этот недостаток.

Ребенка, у которого развиты познавательные интересы можно охарактеризовать так: он задает вопросы и ищет решения. Его привлекают новизна и сложность проблемы. Спросите у него, какие занятия ему нравятся, трудные или легкие, и он наверняка ответит: «Трудные, когда можно голову поломать».

Эти дети склонны к экспериментированию, к активной поисковой деятельности. Они могут длительно сосредоточиваться на интересующей их проблеме: изучать жизнь муравейника, экспериментировать — какие предметы

плавают, а какие тонут, придумывать новые конструкции. При усвоении новых знаний они задают взрослому много вопросов, пытаются самостоятельно найти связь их с личным опытом, высказывают оригинальные догадки, предположения, иными словами, проявляют творческое отношение к объекту и процессу познания. [6, с.20-21]

Исследуя дошкольный возраст, Л.А Венгеру[8] и его сотрудникам удалось установить, что в этот период возможно становление двух интеллектуальных способностей: к иконическому и условно-символическому моделированию. Формой опосредствования для первой из них является наглядное моделирование с помощью конкретных и обобщенных моделей, для второй – с помощью условно-символических, в отличие от первых, внешне не схожих с замещаемыми объектами. В обычных условиях дошкольного воспитания наглядное моделирование развивается в тех видах деятельности, которые имеют ярко выраженный моделирующий характер: сюжетно-ролевой игре и продуктивных видах деятельности. Овладение действиями наглядного моделирования происходит в процессе интериоризации – перехода от построения и использования при решении интеллектуальных задач внешних материальных моделей к созданию и применению функционально эквивалентных им модельных представлений. Предполагается, что к концу дошкольного возраста начинает развиваться обобщенная способность к опосредствованию, близкая по своему содержанию к становлению “высших психических функций” (Л.С.Выготский) и выражающаяся в осознанном принятии или самостоятельном установлении детьми новых форм внешнего, а затем и внутреннего опосредствования.

Но наиболее важным для педагогики является сделанный авторами данной концепции вывод о том, что помимо как бы “стихийного” становления данных способностей в процессе деятельности, можно формировать их и целенаправленно. Это позволяет, с одной стороны, повысить уровень овладения ими, а с другой - приводит к выравниванию индивидуальных различий,

наблюдаемых при развитии у детей без специально организованного обучения. Рекомендуется при этом вести работу по следующим направлениям: моделировать различные отношения: пространственные, временные, механические, звуковысотные, математические, логические и социальные; изменять постепенно степень обобщенности и абстрактности моделируемых отношений внутри каждого типа и самих наглядных моделей (от конкретных и обобщенных до условно-символических); последовательно формировать действия наглядного моделирования с каждым типом моделей.

Что касается произвольности познавательной деятельности, то она хотя и начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте, к моменту поступления в школу еще не достигает полного развития: ребенку трудно длительное время сохранять устойчивое произвольное внимание, заучивать значительный по объему материал и т. п. Обучение в начальной школе учитывает эти особенности детей и строится так, что требования к произвольности их познавательной деятельности возрастают постепенно, по мере того как в самом процессе учения происходит ее совершенствование.

То, как поведет себя ребенок, какие проблемы возникнут в его сознании, зависит от многих причин. Умственное развитие, психическое состояние ребенка, особенности развития его самосознания, соотношение развития ума, чувств и воли, наконец, интеллигентность ребенка создают то неповторимое сочетание, которое определит его как индивидуальность.[31, с.39-40]

Расширение круга проблем, доступных мышлению ребенка, связано с усвоением знаний. Объем знаний и его качество — обязательное условие нормального умственного развития ребенка. Дело в том, что вместе с усвоением знаний упражняются мыслительные способности. Ребенок, для того чтобы усвоить ту или иную информацию об окружающем его мире, должен суметь выполнить мыслительные действия, направленные на выделение тех связей и отношений, на которые ему указывают взрослые и от которых зависит успех его

деятельности. Нормально развитый ребенок может и умеет включить усвоенное знание в решение новых задач.

Образное мышление в наибольшей степени соответствует условиям жизни и деятельности дошкольника, тем задачам, которые возникают перед ним в игре, рисовании, конструировании, в общении с окружающими. Так, действуя в уме с образами, ребенок представляет себе реальное действие с предметами и его результат и таким путем решает возникшую перед ним задачу. Что же касается мышления отвлеченного, логического, то оно только осваивается ребенком. И отдельные логические суждения шестилетних хотя и доставляют нам чувство восхищения и радости за успехи в умственном развитии малыша, но в целом это не типичное мышление нормального ребенка шестилетнего возраста.

Итак, в интеллектуальном плане ребенок старшего дошкольного возраста уже достигает весьма высокого уровня развития. Кроме развитых познавательных процессов: восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи,— в нее входят сформированные личностные особенности, включающие интересы, мотивы, способности, черты характера ребенка, а также качества, связанные с выполнением им различных видов деятельности.[24, с.26-61]

Дошкольный период — эпоха господства природной, непосредственной, непроизвольной памяти. К концу дошкольного периода у ребенка появляются произвольные формы психической активности. Он умеет рассматривать предметы, может вести целенаправленное наблюдение, возникает произвольное внимание, и в результате появляются элементы произвольной памяти. Элементы произвольной памяти запоминания — это главное достижение дошкольного периода. Произвольная память проявляется в ситуациях, когда ребенок самостоятельно ставит цель: запомнить и вспомнить. Можно с уверенностью сказать, что развитие произвольной памяти начинается с момента, когда ребенок самостоятельно выделил задачу на запоминание.

Желание ребенка запомнить надо всячески поощрять, это залог успешного развития не только памяти, но и других познавательных способностей: восприятия, внимания, мышления, представления и воображения.[18, с.98]

Каких-либо проблем, связанных с развитостью детского воображения, при поступлении в школу обычно не возникает, так что почти все дети, много и разнообразно играя в дошкольном возрасте, обладают хорошо развитым и богатым воображением. Основные вопросы, которые в этой сфере все же могут возникнуть перед ребенком и учителем в начале обучения, касаются связи воображения и внимания, способности регулировать образные представления через произвольное внимание, а также усвоения абстрактных понятий, которые вообразить и представить ребенку, как и взрослому человеку, достаточно трудно.

В этом возрасте ребенок уже усваивает основные образны поведения и деятельностей и получает свободу в оперировании ими. В принципе он уже способен отходить от усвоенных стандартов, комбинировать их, используя при построении продуктов воображения.

Аффективное воображение ребенка в дошкольном возрасте направлено, с одной стороны, как и в предыдущем возрасте, на изживание полученных психотравмирующих воздействий путем их многократного варьирования в игре, рисовании и других творческих видах деятельности. С другой стороны, в случае устойчивого конфликта с реальностью дети нередко обращаются к заметающему воображению. Именно в этом возрасте начинают обычно существовать выдуманные миры с воображаемыми друзьями и врагами.

Творчество ребенка, особенно в этом возрасте, часто носит проективный характер, символизирует устойчивые переживания.

Познавательное воображение в этом возрасте претерпевает качественные изменения. Дети 6 лет в своих произведениях не просто передают переработанные впечатления, но и начинают направленно искать приемы для этой передачи. Возможности выбора таких приемов прямо связаны с

особенностями обучения ребенка, прежде всего с овладением им на протяжении дошкольного детства культурой игры и элементами художественного творчества. Возможность выбора проявляется не только в подборе адекватных приемов реализации продуктов воображения, передачи идеи, но и в поиске самой идеи, замысла.

В этом возрасте появляется новая возможность использования образа при выполнении заданий на воображение. Целостный образ начинает строиться способом «включение»: он по-прежнему создается на основе отдельного элемента действительности, но этот элемент начинает занимать не центральное, а второстепенное место, становится отдельной деталью образа воображения. Например, при дорисовывании неоконченных изображений тот же квадрат превращается в кирпич, который поднимает подъемный кран. Возможности использования при создании идей продуктов воображения именно так построенного образа обеспечивают многовариантность решения задач, что и перестраивает, направляет процесс воображения в сторону поиска, выбора оптимального решения.

Слово может успешно включаться в процесс порождения оригинальной идеи и том случае, когда за ним не стоит жестко определенное представление или узкий круг обобщений.

Здесь также впервые появляется целостное планирование: ребенок может уже до начала действий построить план их выполнения (в случае воображения — план разворачивания идеи произведения) и последовательно реализовывать его, нередко корректируя по ходу выполнения. В этом возрасте, выполняя задание на дорисовывание с предшествующим речевым планированием, дети часто дают полный многошаговый план произведения. Практически все дети этого возраста точно реализуют свои замыслы, обычно дополняя их в процессе исполнения разнообразными деталями.[17, с.191-192]

Без специального руководства развитие воображения может иметь неблагоприятные прогнозы. Аффективное воображение без достаточного,

обычно стихийно возникающего изживания травм может приводить к патологическим, застойным переживаниям (навязчивые страхи, тревожность) или же вести ребенка к полной аутизации, к созданию замещающей воображаемой жизни, а не реальных творческих продуктов.

Познавательное воображение имеет тенденцию к постепенному угасанию, так как его функционирование, как справедливо отмечает А. В. Петровский[44], связано с теми ситуациями, неопределенность которых весьма велика. Установка же обучения на определенность знаний, получаемых ребенком, однозначность его ответов на все вопросы, усвоение готовых схем преобразования действительности ведут к снижению роли воображения, а затем практически к полному его исчезновению у многих детей в системе школьного обучения.

Развитость восприятия проявляется в его избирательности, осмысленности, предметности и высоком уровне сформированности перцептивных действий.

Восприятие ребенка дошкольного возраста носит непроизвольный характер. Дети не умеют управлять своим восприятием, не могут самостоятельно анализировать тот или иной предмет. В предметах дошкольники замечают не главные признаки, не самое важное и существенное, а то, что ярко выделяет их на фоне других предметов: окраску, величину, форму.

Процесс развития детского восприятия в дошкольном возрасте был детально исследован Л. А. Венгером[8]. В возрастной период от 3 до 7 лет у ребенка формируется способность мысленно расчленять видимые предметы на части, а затем объединять их в единое целое.

Ребенок дошкольного возраста учится, помимо контура, выделять структуру предметов, их пространственные особенности и соотношения частей.

Лучшие результаты развития восприятия у ребенка дошкольного возраста получаются только тогда, когда ребенку для сравнения предлагаются эталоны,

воздействующие на органы чувств (сенсорные эталоны). Именно с такими материальными эталонами ребенок должен учиться сравнивать воспринимаемый объект в процессе работы с ним. Такими сенсорными эталонами при восприятии формы являются геометрические фигуры, при восприятии цвета — спектральная гамма цветов и др. Работа с эталонами — первый этап восприятия.

Психология восприятия и психология воображения смыкаются там, где возникает проблема порождения образа. Несмотря на чрезвычайную неоднородность взглядов на эту проблему, большинство ученых прямо или косвенно признают, что процесс создания образов имеет единую природу (Ж. Пиаже[48]; Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев[32]), а ее интегральная характеристика полнее всего проступает в построении образов воображения. Наиболее продуктивные поиски в этом направлении осуществлены при изучении соотношения образа и действия (А.В. Запорожец[21]; А. Н. Леонтьев[32]).

Образ не только организует предстоящее действие, но и сам изменяется, формируется в процессе его выполнения. Регуляцию действия образом, как и формирование образов в процессе выполнения действий, наиболее успешно можно изучить при исследовании онтогенетического развития психики детей. Соотношение образа и действия в раннем и дошкольном возрасте достаточно полно было исследовано А. В. Запорожцем и его сотрудниками[21, с.117]. Согласно полученным ими данным, в дошкольном возрасте складываются особо благоприятные условия для развития у детей наглядно-образных форм познания. При определенной организации занятий и игры в этом возрасте формируются такие виды ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка, которые обеспечивают достаточно высокий уровень развития восприятия, наглядно-образного мышления, воображения.

Однако наглядно-образное мышление, преобладающее у дошкольников, продолжая впоследствии совершенствоваться, уже не может оставаться

универсальным средством познавательной деятельности в младшем школьном возрасте. В этом возрасте развитие восприятия и воображения ребенка проходит качественно новый этап, обязательный как для совершенствования самого образного познания действительности, так и для развития теоретического мышления ребенка, мышления, в котором органично сочетаются чувственное и логическое. И такое сочетание, на наш взгляд, становится возможным благодаря деятельности воображения.

Способность мыслить и видеть — это «две взаимодополняющие друг друга способности; одна без помощи другой не в состоянии выполнить свою собственную задачу».[27, с.14]

Изменения строения образов на каждом этапе жизни ребенка наиболее полно отражают динамику развития как воображения, так и восприятия.

Итак, в дошкольном возрасте дети знакомятся с пространственными свойствами предметов с помощью глаза и ориентировочно-исследовательских движений рук. Практические действия с воспринимаемыми предметами ведут к перестройке процесса восприятия и представляют собой второй этап развития этой познавательной способности.

На третьем этапе внешнее восприятие предмета превращается в умственное. Развитие восприятия дает возможность детям дошкольного возраста узнавать свойства объектов, отличать одни предметы от других, выяснять существующие между ними связи и отношения.

Предлагаемые различными исследователями задания, упражнения, игры позволят развивать восприятие ребенка, делают его более точным, предметным, структурным, целостным. А это просто необходимо для развития интеллектуальных и художественно-творческих способностей каждого ребенка. [58, с.8-10]

Внимание детей в старшем дошкольном возрасте должно стать произвольным, обладающим нужным объемом, устойчивостью, распределением, переключаемостью. Поскольку трудности, с которыми на

практике сталкиваются дети в начале обучения в школе, связаны именно с недостаточностью развития внимания, о его совершенствовании необходимо заботиться в первую очередь, готовя дошкольника к обучению.[2, с.62-89]

Если внимание ребенка связано с решением задачи, то направленность выражается в том, что он не отвлекается, а сознательно, усилием воли, поддерживает внимание в русле выполняемой деятельности, удерживает в ясном поле сознания необходимые для этой деятельности «образцы», информацию.

Внимание всегда включено в деятельность, является важнейшим условием продуктивности психической деятельности и выступает в единстве с различными психическими процессами — познавательными, эмоциональными, волевыми.

Мышление должно быть развито и представлено во всех трех основных формах: наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-логической. Однако на практике мы нередко сталкиваемся с ситуацией, когда, обладая способностью хорошо решать задачи в наглядно-действенном плане, ребенок с большим трудом справляется с ними, когда эти задачи представлены в образной и тем более словесно-логической форме. Бывает и наоборот: ребенок сносно может вести рассуждения, обладать богатым воображением, образной памятью, но не в состоянии успешно решать практические задачи из-за недостаточной развитости двигательных умений и навыков.[10, с.190-202]

Образное мышление старшего дошкольника дает достаточно богатые возможности для усвоения обобщенных знаний, и при хорошо организованном обучении дети овладевают представлениями, отображающими существенные закономерности явлений, относящихся к разным областям действительности. Такие представления и являются наиболее важным приобретением, которое поможет ребенку перейти в школе к усвоению научных знаний. [45, с.113]

Наглядно-действенное мышление дошкольника позволяет ему понимать пространственные и временные отношения. Сложнее осмыслить причинно-

следственные связи. Причинное мышление связано с выходом за пределы представляемого образа ситуации и рассмотрением ее в более широком теоретическом контексте.

Исследовательская активность детей на этапе причинного мышления характеризуется двумя качествами: ростом самостоятельности мыслительной деятельности и ростом критичности мышления. Благодаря самостоятельности ребенок научается управлять своим мышлением: ставить исследовательские цели, выдвигать гипотезы причинно-следственных зависимостей, рассматривать известные ему факты с позиций выдвинутых гипотез. Эти способности, без сомнения, являются основными предпосылками творчества на этапе причинного мышления. Критичность мышления проявляется в том, что дети начинают оценивать свою и чужую деятельность с точки зрения законов и правил природы и общества. С одной стороны, благодаря осознанию детьми правил и законов, их творчество становится более осмысленным, логичным, правдоподобным. С другой стороны, критичность может помешать творчеству, так как на этапе выдвижения гипотезы могут показаться глупыми, нереальными и будут отброшены. Подобные самоограничения сужают возможности появления новых, оригинальных идей.

Старшие дошкольники способны производить в образном плане различные преобразования, позволяющие им устанавливать сложные зависимости между объектами, предвосхищать результаты практических действий (А. В. Запорожец[21], Н. Н. Поддьяков[50]). Основными средствами решения познавательных задач становятся наглядные представления, в которых схематически отражаются (моделируются) отношения между реальными объектами (Л. А. Венгер[8]).

Как уже указывалось, к концу дошкольного возраста наряду с образными формами познания все большую роль начинает играть логическое мышление, базирующееся на собственно знаковом (в частности, речевом) замещении. Ж. Пиаже считал его появление (переход к стадии конкретных операций) главным

показателем, характеризующим умственное развитие ребенка на грани дошкольного и младшего школьного возраста.[48] Достигнутый уровень развития образного (интуитивного) мышления рассматривался им лишь как необходимое условие перехода к операторному интеллекту. Однако в работах психологов показана непереходящая ценность наглядно-образного мышления, служащего основой высших форм творческой деятельности взрослого человека (А. В. Запорожец).[21]

Таким образом, комплексное развитие детского интеллекта в старшем дошкольном возрасте идет в нескольких различных направлениях: усвоение и активное использование речи как средства мышления; соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического; выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз: подготовительной и исполнительной. На подготовительной фазе решения задачи осуществляется анализ ее условий и вырабатывается план, а на исполнительной фазе этот план реализуется практически. Полученный результат затем, соотносится с условиями и проблемой. Ко всему сказанному следует добавить умение рассуждать логически и пользоваться понятиями.

ГЛАВА 2. ВЛИЯНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Диагностические исследования интеллектуальных способностей старших дошкольников

Исследования проводились на базе ДОУ «Ущевицкая НОШ «с воспитанниками подготовительной группы в количестве 20 человек. Группа была поделена на две подгруппы – контрольная и экспериментальная – по 10 детей.

Для исследования интеллектуальных способностей старших дошкольников были использованы следующие методики:

- методики исследования внимания (по Р.С.Немову),
- методики исследования памяти (по Л.В.Черемошкиной и Р.С.Немову),
- методики исследования образного, нагладно-действенного, логического, творческого мышления (по Симановскому А.Э., Немову Р.С., Тихомировой Л.Ф., Басову А.В.),

  методики исследования воображения (по Немову Р.С.).

Психодиагностика детей, проводимая с помощью комплекса методик, представленных в данной работе позволит решить следующие задачи:

1. Выяснить, как развивается данный ребенок.
2. Своевременно выявить имеющиеся у него задатки и способности.
3. Предложение ребенку, воспитателю и родителям корректирующих мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных способностей дошкольника.

Диагностику интеллектуальной сферы начнем с диагностики внимания.

Внимание — один из главных психологических процессов, от характеристики которого зависит оценка познавательной сферы ребенка старшего дошкольного возраста. Многие проблемы, возникающие в учении,

особенно в начальный его период, непосредственно связаны с недостатками в развитии внимания. Они могут быть устранены, если заранее, как минимум за год до поступления в школу, известны индивидуальные особенности внимания ребенка и тот уровень, на котором оно находится в данный момент времени.

Для диагностики группы детей была использована Методика 1. Определение продуктивности и устойчивости внимания. (См. Приложение А.)

В результате мы получили следующие данные.(Таблица 1).

Таблица 1- Результаты исследований продуктивности и устойчивости внимания

№	ФИО	S	Устойчивость внимания (баллы)	Анализ графика	Уровень развития	
					баллы	оценка уровня
1	Ребенок 1.	0.56	5	среднепродуктив. И устойч. Внимание	5	средняя
2	Ребенок 2	0.61	5	низкопродук., но устойчив.внимание	5	средняя
3	Ребенок 3.	0.41	2-3	среднепродук. и неустойч. Внимание	3	низкая
4	Ребенок 4	0.69	5	среднепродук., но неустойч.внимание	5	средняя
5	Ребенок 5	0.23	1	низкопродукт., и неустойчив.внимани	0	низкая
6	Ребенок 6	0.67	5	среднепродук. и среднеуст. Внимание	6	Средняя
7	Ребенок 7	1.14	9	очень высокопродуктив. и устойчив.внимание	10	очень высокая
8	Ребенок 8	0.96	8	высокопродуктивн. И устойч.внимание	8	высокая
9	Ребенок 9	0.92	7	высокопродук. И устойчив. Внимание	8	высокая
10	Ребенок 10.	0.47	3	среднепродук. И неустойч. Внимание	3	низкая
6	Ребенок 6	0.67	5	среднепродук. и среднеуст. Внимание	6	Средняя

В ходе исследования все дети сначала очень ответственно отнеслись к выполнению задания, однако через 1,5-2 мин внимание большей части группы стало неустойчивым. Дети стали отвлекаться.

Так, например, очень высокий уровень продуктивности и устойчивости внимания наблюдался у ребенка 7. Она внимательно и ответственно выполняла задание на протяжении всего времени (3 мин). Не отвлекалась, старалась все сделать правильно и быстро.

Еще у двоих детей – ребенка 8. и ребенка 9. также хороший результат: уровень продуктивности и устойчивости высокий. Немного хуже продуктивность.

Достаточно ответственно отнесся к заданию ребенок 2. Он старался отмечать кольца правильно, но задание выполнял медленно, поэтому у него низкопродуктивное внимание, однако на протяжении всего времени выполнении задания он не отвлекался. Еще лучше по продуктивности справилась с заданием ребенок 1. Она старалась все 3 минуты не отвлекаться, работала быстрее.

У двоих детей – ребенка 3. и ребенка 4. уровень продуктивности и устойчивости внимания невысок, т.к. на первых минутах выполнения задания они стали быстро выполнять задание, но быстро отвлеклись, устали, поэтому допускали много ошибок, причем не стремились выполнить задание правильно.

У ребенка 6. среднепродуктивное и среднеустойчивое внимание. Он получил средние баллы по уровню развития, поскольку отвлекался уже по истечении 1 минуты, задание стало неинтересным. В конце концов он стал зачеркивать фигурки просто «наобум», уже не стараясь выполнить работу правильно.

Еще хуже устойчивость внимания у ребенка 10., он получил низкий балл из-за слабой устойчивости. Он начал отвлекаться по истечении 1 минуты выполнения задания.

Совсем низкие результаты получились у ребенка 5. - не стремился вообще правильно выполнить задание. Возможно, он плохо понял инструкцию.

Как видим из таблицы 1, у 5 детей средний уровень продуктивности и устойчивости внимания. Эти дети получили 5-7 баллов; 5 человек имеют низкий уровень продуктивности и устойчивости внимания (от 0 до 3 баллов); высокий уровнем устойчивости и продуктивности внимания в данной группе детей не показал никто.

Причем у детей со средним уровнем из 3 человек 4 обладают среднепродуктивным, но неустойчивым вниманием.

У детей, у которых обнаружен низкий уровень продуктивности и устойчивости внимания - 1 человек имеют низкопродуктивное, но устойчивое внимание, а двое - по анализу графика - средние оценки, тем не менее общий вывод об уровне продуктивности и устойчивости внимания у них низок.

Результаты исследования детей контрольной группы представлены в таблице 2.

Таблица 2- Результаты исследований продуктивности и устойчивости внимания контрольной группы

№	ФИО	S	Устойчивость внимания(баллы)	Анализ графика	Уровень развития	
					баллы	оценка уровня
1	Ребенок 1	1.14	9	очень высокопродуктив. и устойчив.внимание	10	очень высокая
2	Ребенок 2	0.61	5	низкопродук., но устойчив.внимание	5	средняя
3	Ребенок 3	0.41	3	среднепродук. и неустойч. Внимание	3	низкая

Продолжение таблицы № 2.

4	Ребенок 4	0.69	5	среднепродук., но неустойч.внимание	5	средняя
5	Ребенок 5	0.23	1	низкопродукт., и неустойчив.внимани	0	низкая
6	Ребенок 6	0.61	5	низкопродук., но устойчив.внимание	5	средняя
7	Ребенок 7	0.67	5	низкопродук. И устойчив. внимание	5	средняя
8	Ребенок 8	0.96	8	высокопродуктивн. И устойч.внимание	8	высокая
9	Ребенок 9	0.23	1	низкопродукт., и неустойчив.внимани	0	низкая
10	Ребенок 10	0.47	3	среднепродук. И неустойч. внимание	3	низкая

По результатам исследования в контрольной группе детей 4 ребенка показали средний уровень продуктивности и устойчивости внимания, 2 – высокий и 4 – низкий.

Сравнительные результаты исследования представлены на рис.1.

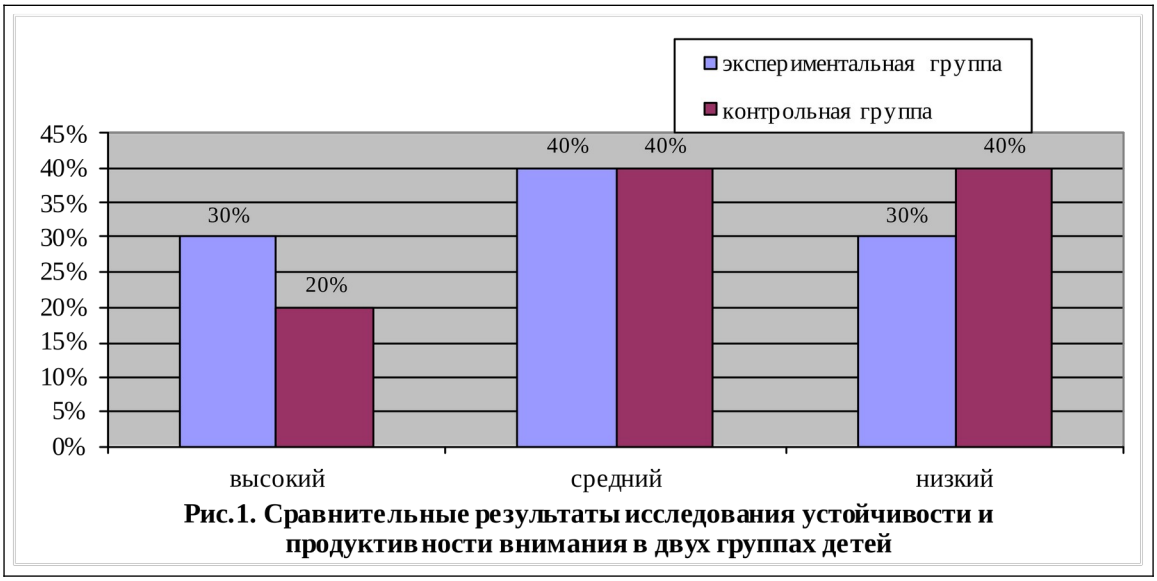


Рис.1. Сравнительные результаты исследования устойчивости и продуктивности внимания в двух группах детей

Для диагностики группы детей была использована Методика 2. Оценка переключения внимания. (См. Приложение Б.)

Результаты исследований представлены в таблице 3.

Таблица 3- Результаты исследований переключения и распределения внимания

№	Ф.И.О.	S	Оценка результатов	Уровень развития	
				баллы	оценка переключения и разпред. внимания
1	Ребенок 1	0.72	7	7	средняя
2	Ребенок 2	0.40	4	4	низкая
3	Ребенок 3	0.35	4	3	очень низкая
4	Ребенок 4	0.55	6	6	средняя
5	Ребенок 5	0.2	2	2	очень низкая
6	Ребенок 6	0.8	8	8	высокая
7	Ребенок 7	1.0	9	9	высокая
8	Ребенок 8	0.76	8	8	высокая
9	Ребенок 9	1.02	10	10	очень высокая
10	Ребенок 10	0.55	5	6	средняя

Как видно из результатов исследования, уровень переключения и распределения внимания выше, чем уровень продуктивности и устойчивости внимания в данной группе. 3 детей имеют средний уровень переключения и распределения внимания; 1 имеет достаточно низкий уровень, 2 — очень низкий уровень. 3 детей имеют высокий уровень переключения и распределения внимания и 1 — очень высокий уровень переключения и распределения внимания.

Хороший уровень распределения внимания говорит о том, что большинство детей — 7 человек одновременно могут держать в сфере внимания много разных объектов и воспринимать их с примерно одинаковым вниманием.

Кроме того, они способны удерживать в сфере внимания большое пространство или значительную часть площади некоторого объекта.

У 3 человек более развито переключение внимания , т.е. эти дошкольники могут переключать внимание с одного объекта на другой, отвлекаться от первого и сосредоточиваться на втором. Здесь учитываются скорость такого переключения, а также время, необходимое для концентрации внимания на новом объекте.

Таблица 4- Результаты исследований переключения и распределения внимания в контрольной группе детей

№	Ф.И.О.	S	Оценка результатов	Уровень развития	
				баллы	оценка переключения и разпред. внимания
1	Ребенок 1	1.0	9	9	высокая
2	Ребенок 2	0.40	4	4	низкая
3	Ребенок 3	0.35	4	3	очень низкая
4	Ребенок 4	0.55	6	6	средняя
5	Ребенок 5	0.2	2	2	очень низкая
6	Ребенок 6	0.8	8	4	низкая
7	Ребенок 7	0.40	4	4	низкая
8	Ребенок 8	0.76	8	8	высокая
9	Ребенок 9	0.35	4	2	очень низкая
10	Ребенок 10	0.65	6	6	средняя

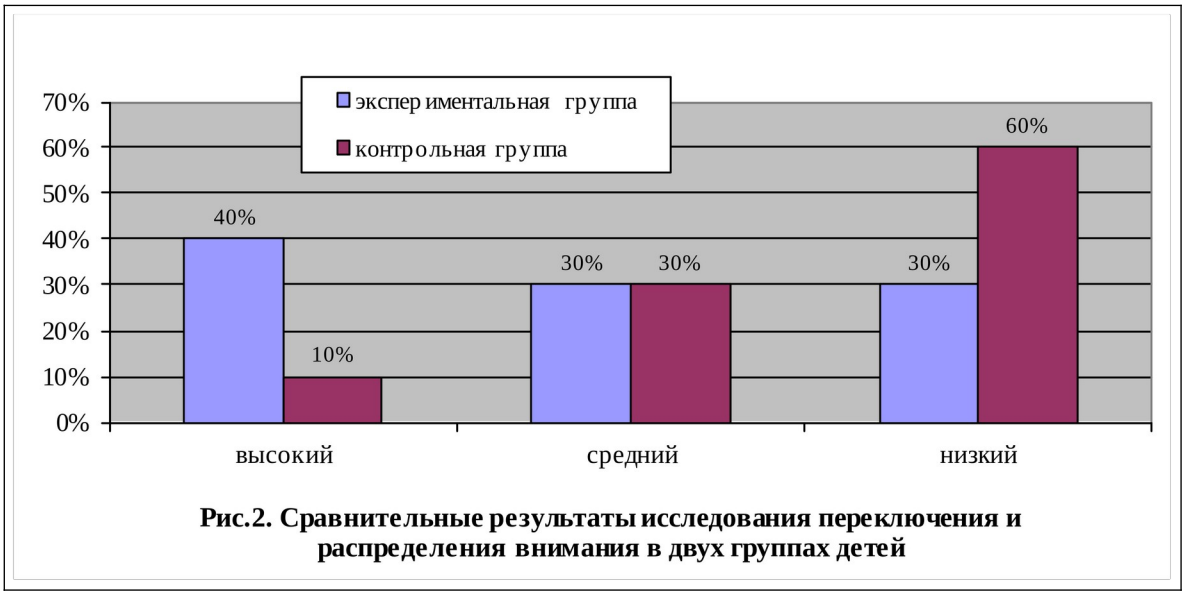


Рис.2. Сравнительные результаты исследования переключения и распределения внимания в двух группах детей

Как видно по результатам исследования переключения и распределения внимания в контрольной группе дошкольников результаты несколько хуже: высокий уровень распределения и переключения внимания ниже на 30%, а низкий уровень дети контрольной группы показывают на 30% больше.

Для диагностики группы детей была использована Методика 3. Определение объема внимания (См. Приложение В.)

Результаты исследований представлены в таблице 5.

Таблица 5- Результаты исследований объема внимания

№	Ф.И.О.	Кол-во воспроизв. точек	Уровень развития	
			баллы	определение объема внимания
1	Ребенок 1	3	6	средний
2	Ребенок 2	5	9	высокий
3	Ребенок 3	3	6	средний
4	Ребенок 4	2	4	низкий
5	Ребенок 5	2	4	низкий
6	Ребенок 6	5	8	высокий
7	Ребенок 7	9	10	очень высокий
8	Ребенок 8	4	8	высокий
9	Ребенок 9	7	10	очень высокий
10	Ребенок 10	3	6	средний

В ходе исследования выяснилось следующее: также, как и ранее 2 детей – ребенок 7, ребенок 9 показали очень высокие результаты. Задание им было очень интересно, на протяжении минуты они очень точно выставляли точки. Задание выполняли достаточно быстро. Также высокие результаты показали еще трое мальчиков – ребенок 2, ребенок 6, ребенок 8. Это задание давалось детям достаточно легко. Можно отметить, что при индивидуальном подходе, а исследование проводилось с каждым ребенком отдельно, дети старались выполнить задание как можно лучше.

3 ребенка, имеющие более низкие результаты при предыдущих исследованиях внимания, показали средние результаты при оценке объема

внимания – ребенок 1, ребенок 3, ребенок 10. Внимание к показываемым карточкам у них было на достаточно высоком уровне, они старались все сделать правильно.

И по-прежнему низкие результаты у ребенка 4 и ребенка 5. Данная методика подтверждает, что эти дети не умеют концентрировать свое внимание, ленятся, не стараются.

Как видно из таблицы 2, 3 детей получили оценку — средний уровень объема внимания. По данной методике высокий уровень объема памяти оценивался как высокий только у тех детей, которые смогли за отведенное время на каждую карточку воспроизвести 6 точек и более. Таких учащихся 2 человека.

Близок к высокому уровню объема внимания уровень у 3 детей. У двоих низкий уровень объема внимания.

Воображение ребенка оценивается по степени развитости у него фантазии, которая в свою очередь может проявляться в рассказах, рисунках, поделках и других продуктах творческой деятельности. Ребенку в связи с этим предлагается выполнить рисунки.

Таблица 6- Результаты исследований объема внимания в контрольной группе детей

№	Ф.И.О.	Кол-во воспроизв. точек	Уровень развития	
			баллы	определение объема внимания
1	Ребенок 1	9	10	оч.выс.
2	Ребенок 2	8	9	высок.
3	Ребенок 3	6	6	средний
4	Ребенок 4	3	4	низкий
5	Ребенок 5	4	4	низкий
6	Ребенок 6	9	9	высок.
7	Ребенок 7	9	9	высок.
8	Ребенок 8	7	8	высок.
9	Ребенок 9	4	4	низкий
10	Ребенок 10	6	6	средний

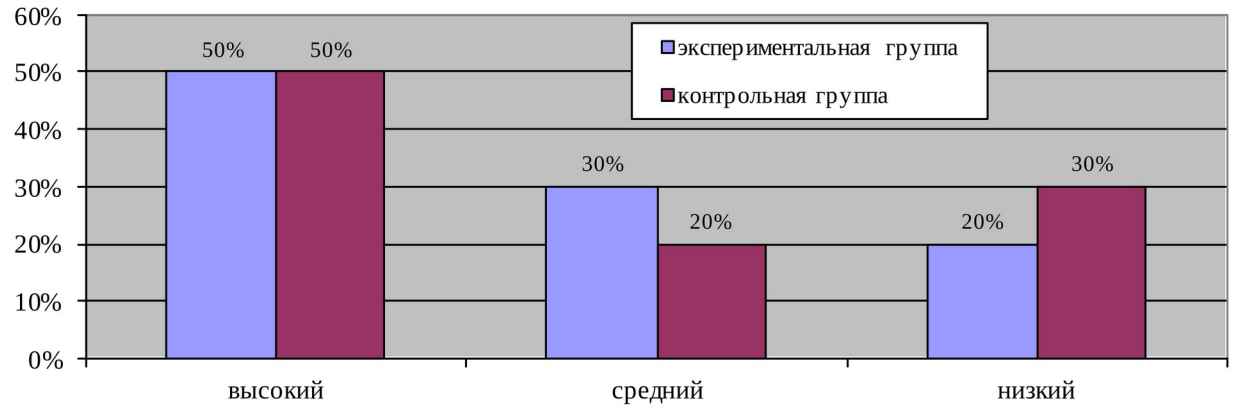


Рис.3. Сравнительные результаты исследования объема внимания в двух группах детей

В обеих группах дети в основном показали одинаковые результаты уровня развития объема внимания: высокий уровень – по 5 детей в каждой группе; низкий уровень – в контрольной группе несколько ниже (на 10%).

Таким образом, в обеих группах в целом наблюдается средний уровень устойчивости, продуктивности, распределения, переключения и объема внимания у дошкольников.

Для диагностики группы детей была использована Методика 4. «Рисунок» (исследование воображения) (См. Приложение Г.)

Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7- Определение уровня воображения по методике «Рисунок»

№	Ф.И.О.	баллы	определение уровня воображения
1	Ребенок 1	5	средний
2	Ребенок 2	6	средний
3	Ребенок. 3	4	низкий
4	Ребенок 4	2	низкий
5	Ребенок 5	3	низкий
6	Ребенок. 6	4	низкий
7	Ребенок 7	7	средний
8	Ребенок 8	6	средний
9	Ребенок 9	8	высокий
10	Ребенок 10	6	средний

Способы оценивания развитости воображения ребенка дошкольника через его рассказы, рисунки, поделки выбраны не случайно. Данный выбор соответствует трем основным видам мышления, имеющимся у ребенка этого возраста: наглядно-действенному, наглядно-образному и словесно-логическому. Фантазия ребенка наиболее полно проявляется как раз в соответствующих видах творческой деятельности.

Как видим из таблицы 4, уровень воображения у дошкольников развит недостаточно. В основном, дети неординарно мыслят на уровне сказок, космического пространства и т.д. Так, например, очень хорошие рисунки представили ребенок 9, ребенок 7. У них красочные рисунки, много деталей, фигуры нарисованы четко. Дети фантазируют, придумывают, раскрывают свое видение мира. Более слабые рисунки у ребенка 7, ребенка 8, ребенка 1, ребенка

2. У них рисунки также с фантазией, но детали прорисованы хуже. У четырех детей – ребенка 4, ребенка 5, ребенка 3 и ребенка 6. Фантазия и воображения находятся на низком уровне. Дети не могли придумать ничего оригинального. Рисовали то, что придет в голову.

Таким образом, оценивая уровень воображения можно отметить, что оценка в 10 баллов (ее не получил никто) свидетельствует о наличии у ребенка задатков к тому виду деятельности, для которого существенно развитие соответствующего вида воображения.

Оценка, находящаяся в пределах от 8 до 9 баллов, говорит о том, что ребенок вполне готов к обучению в школе. Этот балл получил 1 ребенок.

Оценка в интервале от 5 до 7 баллов является признаком того, что в целом данный ребенок удовлетворительно интеллектуально развит. В данном интервале оценки находятся 5 детей.

Оценка в 3-4 баллов говорит о том, что интеллектцальное развитие является недостаточным. 3 балла получил ребенок 5.

Оценка, равная 2 и меньше баллам, чаще всего выступает в качестве признака неподготовленности ребенка к обучению в начальной школе. Это показатель у ребенка 4.

Таблица 8- Определение уровня воображения по методике «Рисунок» в контрольной группе детей

№	Ф.И.О.	баллы	определение уровня воображения
1	Ребенок 1	7	средний
2	Ребенок 2	6	средний
3	Ребенок. 3	4	низкий
4	Ребенок 4	2	низкий
5	Ребенок 5	3	низкий
6	Ребенок. 6	6	средний
7	Ребенок 7	6	средний
8	Ребенок 8	6	средний
9	Ребенок 9	3	низкий
10	Ребенок 10	6	средний

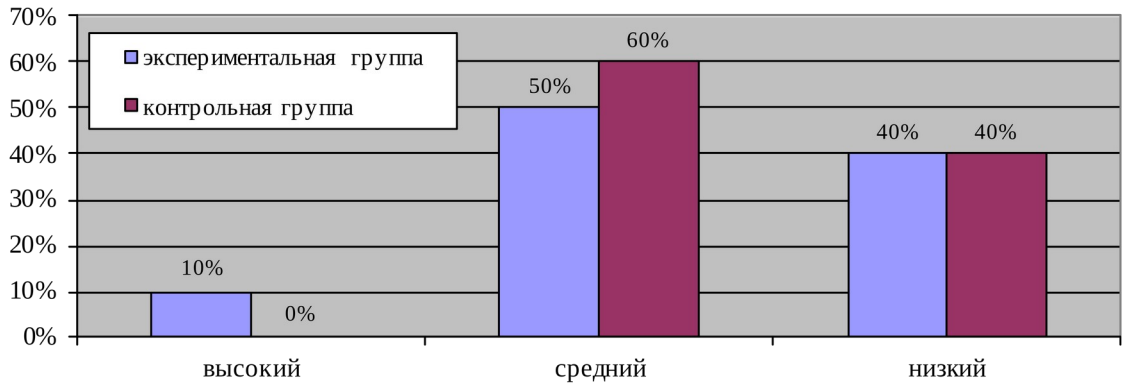


Рис.4. Сравнительные результаты исследования уровня развития воображения в двух группах детей

Уровень развития воображения в контрольной группе несколько ниже (на 10%), чем в экспериментальной группе. В обеих группах дети показали примерно одинаковые результаты развития уровня воображения. Рисунки в обеих группах были с низким уровнем фантазирования.

Для диагностики группы детей была использована Методика 5. Определение объема кратковременной зрительной памяти.

(См. Приложение Д.)

Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9- Определение объема кратковременной зрительной памяти

№	Ф.И.О.	Количество воспроизведенных линий				Вывод об ур. Развития	
		А	баллы	Б	баллы	Балл	Уровень
1	ребенок 1	3	3	4	4	3,5	низкий
2	ребенок 2	8	8	8	8	8	высокий
3	ребенок 3	6	6	7	7	6,5	средний
4	ребенок 4	2	2	3	3	2,5	низкий
5	ребенок 5	4	4	5	5	4,5	средний
6	ребенок 6	3	3	5	5	4	низкий
7	ребенок 7	8	8	9	9	8,5	высокий
8	ребенок 8	6	6	9	9	7,5	высокий
9	ребенок 9	9	9	8	8	8,5	высокий
10	ребенок 10	6	6	5	5	5,5	средний

У 2 детей – ребенка 4, ребенка 1 - низкие показатели кратковременной памяти. Эти дети, хоть и стремились запомнить расположение линий на рисунках, но не смогли их воспроизвести точно.

У остальных детей - средние баллы. Они невнимательно отнеслись к выполнению задания, при показе карточек не особо старались запомнить расположение линий. Считаю, это произошло потому, что дети не хотели выполнять данное задание. Возможно, при других условиях, они могли бы показать лучшие результаты.

Итак, по результатам исследований в группе детей у 4 достаточно высокий уровень — из 9 воспроизведено по 7, 8 и 9 линий; у 3 средний — 5-6 линий, и еще у 3 - низкий уровень объема памяти — воспроизведено 3-4 линии по рисунку.

Результаты исследования детей контрольной группы представлены в таблице 10.

Таблица 10- Определение объема кратковременной зрительной памяти в контрольной группе детей

№	Ф.И.О.	Количество воспроизведенных линий				Вывод об уровне развития	
		А	баллы	Б	баллы	балл	уровень
1	Ребенок 1	8	8	9	9	8.5	высок.
2	Ребенок 2	8	8	8	8	8	высок.
3	Ребенок 3	6	6	7	7	6.5	средний
4	Ребенок 4	2	2	3	3	2.5	низкий
5	Ребенок 5	4	4	5	5	4.5	низкий
6	Ребенок 6	8	8	8	8	8	высок.
7	Ребенок 7	8	8	8	8	8	высок.
8	Ребенок 8	6	6	8	9	7.5	высок.
9	Ребенок 9	4	4	5	5	4.5	низкий
10	Ребенок 10	6	6	5	5	5.5	средний

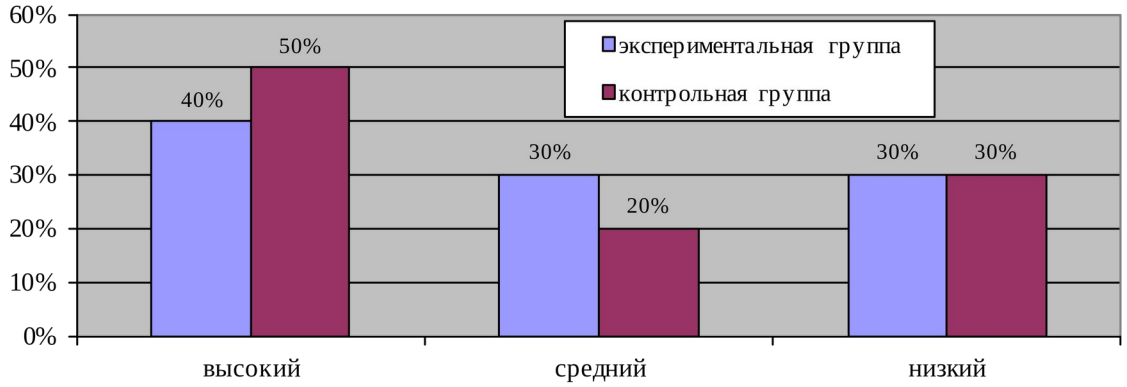


Рис.5. Сравнительные результаты исследования уровня развития кратковременной зрительной памяти

Как видно по рис.5, дети контрольной группы показывают несколько лучшие результаты, однако низкий уровень развития кратковременной зрительной памяти в обеих группах одинаков.

В целом дети обеих групп невнимательно отнеслись к выполнению задания, при показе карточек не особо старались запомнить расположение линий.

2.2. Методика формирования интеллектуальных способностей детей с помощью развивающих игр

Педагог, руководя играми воспитанников подготовительной группы, учитывает возросшие их возможности. В этом возрасте детям свойственна любознательность, наблюдательность, интерес ко всему новому, необычному: самому отгадать загадку, высказать суждение, найти правильное решение задачи. Дети 6-7 лет выполняют это с большим увлечением.

С расширением объема знаний меняется и характер умственной деятельности ребят. Возникают новые формы мышления. В основе выполнения ребенком умственной работы — понимание, процесс, который строится на анализе и синтезе. В результате развития мышления анализ становится все более детальным, а синтез все более обобщенным и точным. Дети способны

понять связь между окружающими предметами и явлениями, причины наблюдаемых явлений, их особенности. Главным в умственной деятельности становится стремление узнать новое: приобрести новые знания, новые способы умственных действий.

При отборе игр главное внимание обращается на степень трудности игровых правил и действий, чтобы при их выполнении дети проявляли усилия ума, воли. Отбирая предметы, материал для игр, воспитатель также учитывает изменение в мыслительных процессах детей, поэтому основные признаки различия предметов для игр менее заметны, иногда скрыты за внешней их схожестью. И наоборот, за внешними различиями предметов необходимо бывает обнаружить их сходство.

В играх детей большее место занимают мотивы соревнования, им предоставляется большая самостоятельность как в выборе игры, так и в творческом решении ее задач.

При проведении самой игры роль воспитателя тоже меняется. Но и здесь он четко, эмоционально знакомит детей с новой игрой, ее содержанием, правилами и действиями, уточняет их понимание играющими, вместе с ними участвует в игре, чтобы выяснить, насколько ее правила усвоены. Затем предлагает детям поиграть самостоятельно, при этом на первых порах следит за ходом игры, выступает в качестве арбитра в конфликтных ситуациях.

Однако не все игры требуют такого активного участия воспитателя. Иногда он может ограничиться лишь объяснением правил игры до ее начала. Дети старшей группы могут самостоятельно потом действовать, без участия воспитателя. Это относится, в частности, ко многим настольно-печатным играм.

В играх детей подготовительной группы правила становятся сложнее, их больше и по количеству. Поэтому воспитатель, прежде чем предложить детям игру, должен сам хорошо усвоить эти правила, последовательность игровых действий.

Как закончить игру? (Это важно для того, чтобы дети вновь захотели в нее играть.) Разыгрыванием фантов, чествованием победителей, сообщением о новом варианте игры, которая будет в следующий раз. Очень важно самому воспитателю проанализировать игру: удачно ли подобрана, есть ли у детей необходимые знания, представления, умения играть в нее, все ли было предусмотрено в организации обстановки и, самое главное, достаточно ли были активны в игре все дети, какие нравственные качества проявлялись и какие социальные, нравственные качества сформировались; например, радость не только от своих успехов, но и от удачных действий товарищей, умение подчинить свое поведение правилам игры, желание общаться со сверстниками.

В конце игры воспитатель обязательно оценит как правильные решения детьми игровых задач, так и их нравственные поступки, поведение, отметит успехи, поддержит тех, у кого еще что-то не получилось.

Руководство развивающими играми детей требует, таким образом, от воспитателя большой, продуманной работы и в процессе подготовки к их проведению: обогащение детей соответствующими знаниями, подбор материала, а иногда и его изготовление вместе с детьми, организации обстановки для игры (где будут сидеть и двигаться дети, где будут прятать предметы, куда положить материал для игр), и в процессе проведения самой игры, где нужно четко определить свою роль от ее начала и до конца.

При подборе материала для игры детей воспитатель предусматривает его использование в творческой, спортивной игре. Например, в игре «Магазин» продаются не просто игрушки, а спортивный инвентарь: ракетки, мячи, скакалки, воланчики, судейский свисток, сетка и пр. «Купив» такие предметы, ребята берут их с собой на прогулку и там организуют спортивные развлечения.

Дети седьмого и шестого года жизни готовятся к школьному обучению. Это выпускники, и от того, как они будут подготовлены к школе, зависит успех их дальнейшего усвоения знаний. Поэтому воспитатель при проведении дидактических игр особое внимание обращает на четкое, обязательное

выполнение детьми правил игры и поведения в процессе игровой деятельности: организованности, дисциплинированности, дружелюбия, уважения товарищей по игре, старших. Все эти качества крайне необходимы будущему школьнику.

Исходя из положения, что шестилетние (7-ми) дети самые старшие в детском саду, они должны быть социально активными, у них должно быть сформировано желание помочь младшим, сделать для них занимательную игру, поиграть с ними, научить их интересно играть. Все это воспитатель планирует и реализует, руководя играми своих воспитанников.

А теперь о некоторых правилах, которые надо стараться соблюдать, чтобы игры осваивались успешно.

Радоваться успехам, но не захваливать. Любые игры только тогда дают результаты, когда малыши играют с удовольствием. Так же и творчество -- это всегда интерес, увлечение и даже страсть. Вот этот интерес к развивающим играм, к интеллектуальному напряжению, какого они обязательно требуют, и надо развить у детей. Именно развить, так как сам он ниоткуда не появляется, и если иногда говорят: "Он сам интересуется", то только потому, что не знают, откуда интерес появился, кто принес его "семя" и удобрил почву для роста. Кроме того, здесь действует одна закономерность: чем больше развито какое-то качество -- тем сильнее жаждет оно проявления. Посмотрите на сильного, тренированного гимнаста, на его движения, походку, жесты. Особенно, если у него дня 2 -- 3 не было тренировки. Мышцы его играют, каждое движение доставляет ему видимое удовольствие, тело просто просит движения. Оно тоскует без него. Он ощущает тот самый избыток сил, который ищет выхода, -- как в старых сказках у богатырей, "силушка по жилушкам поигрывает". Да что там богатыри! Зайдите в школу перед концом урока и понаблюдайте, как почти вместе со звонком вырываются из класса школьники, истомившиеся на уроке без движения. Как просит их молодое тело движения после противоестественного в этом возрасте неподвижного сидения за партой и каких

усилии стоит учителям и дежурным удерживать в границах школьного приличия этот поток жаждущих мышечной работы молодых тел.

Так просит деятельности и творческий ум, и тем ощутимее, чем он развитее, чем он сильнее. Поэтому очень важно дать ему окрепнуть и познать радость успеха, радость преодоления трудности -- и как можно раньше. Как же это сделать? Обычно говорят: "Обстановка действует", но обстановку осознанно или чаще неосознанно создают сами люди, в первую очередь взрослые и старшие, окружающие ребенка.

Для развития интеллектуальной сферы дошкольников была апробирована Программа с использованием игр, развивающих интеллектуальные способности детей дошкольного возраста на основе технологии Б.П.Никитина, которые проводились с детьми на протяжении последнего года пребывания в ДОУ.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком — четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Программа игровой деятельности состоит из набора *развивающих игр,* которые при всем своем разнообразии исходят из общей идеи и обладают характерными особенностями.

Каждая игра представляет собой набор задач, которые ребенок решает с помощью кубиков, кирпичиков, квадратов из картона или пластика, деталей из конструктора-механика и т.д. В своих книгах Никитин предлагает развивающие игры с кубами, узорами, рамками и вкладышами Монтессори, уникубом, планами и картами, квадратами, наборами «Угадай-ка», таблицами сотни, «точечками», «часами», термометром, кирпичиками, кубиками, конструкторами. Дети играют с мячами, веревками, резинками, камушками, орехами, пробками, пуговицами,

палками и т.д. и т.п. Предметные развивающие игры лежат в основе строительно-трудовых и технических игр, и они напрямую связаны с интеллектом.

Задачи даются ребенку в различной форме: в виде модели, плоского рисунка в изометрии, чертеже, письменной или устной инструкции и т.п., и таким образом знакомят его с разными способами передачи информации.

В развивающих играх - в этом и заключается их главная особенность - удалось объединить один из основных принципов обучения от простого к сложному с очень важным принципом творческой деятельности самостоятельно по способностям, когда ребенок может подняться до «потолка» своих возможностей.

Были использованы: игры с предметами, настольно-печатные игры, словесные игры, сюжетно-ролевые игры с математическим содержанием (Приложение 14).

В развивающих играх задания представлены «от простого к сложному».

Занятия проводились по 25-30 мин ежедневно.

Так, например, на 1 этапе были использованы следующие задания.

Задание 1. На столе разложены картинки, относящиеся к разным предметным темам. Ребенку предлагается разложить картинки по стопочкам: что мы едим, что надеваем и т. д.

Задание 2. Воспитатель выкладывает ряд картинок, в котором 3—4 картинки относятся к одной теме, а одна—лишняя. Например: лук, морковь, капуста и самолет. Ребенок должен выбрать и отложить ту картинку, которая не подходит к теме задания, и объяснить, почему она лишняя.

Далее задание усложняется: даются картинки из более близких групп. Например:

морковь, репа, редиска, яблоко;

шапка, шуба, панама, фуражка;

медведь, лиса, ежик, собака.

Затем можно предложить и такие ряды картинок:

шуба, летнее пальто, зимнее пальто;

смородина, земляника, яблоко, черника.

Задание 3. На столе разложены в беспорядке части одной разрезанной картинки. Надо собрать их так, чтобы получилась целая картинка. Сначала дается картинка, разрезанная на две части, потом — на три, четыре и т. д.

Работа с разрезанной картинкой помогает выяснить:

а) как ребенок справляется с комбинированием; б) как соотносит части и целое; в) действует ли он при составлении картинки методом проб и ошибок или же старается представить в уме картинку в целом.

Задание 4. Для складывания предлагается разрезанная на несколько частей двухсторонняя картинка (на одной стороне нарисована лошадь, на другой—корова).

Задание 5. Педагог показывает ребенку часть картинки, а тот должен угадать весь предмет, изображенный на ней. Здесь можно использовать материал игр, где даны картинки, разрезанные на две, четыре части.

Задание 6. На столе лежат карточки с изображениями различных действий, а орудия действия нарисованы на других карточках. Ребенок должен подобрать предметы, необходимые для выполнения заданных действий. Например:

девочка бежит за бабочкой сачок

девочка стоит лохматая расческа

мама подошла к сыну, у него иголка с ниткой и т. д.

дырка на рубашке

Задание 7. Даются фигуры, разные по форме, и коробка, закрытая крышкой. На крышке вырезаны отверстия, соответствующие форме данных фигур. Ребенок должен опустить фигуры в коробку, а для этого правильно подобрать соответствующий для фигуры „домик". При этом выясняют: 1) пытается ли ребенок соотнести формы фигур с формами отверстий, вырезанных на крышке коробки, или действует методом проб и ошибок; 2) как долго он

справляется с заданием; 3) насколько он заинтересован. в результатах работы; 4) пытается ли преодолеть трудности, с которыми встречается.

Для обучения ребёнка описывать различные свойства окружающих его детей. можно попросить описать любой предмет или игрушку. Какого цвета? Из чего сделана? Для чего предназначена?

Можно сделать игру более интересной, развивать не только речь, но и воображение, попросив ребёнка рассказать о данном предмете сказку или необычайную фантастическую историю. Например, яблоко. Какое оно? В каких сказках, известных тебе, речь идёт о волшебном яблоке? Расскажи эти сказки. Попробуй придумать какую-нибудь новую сказку или историю, где речь идёт тоже о яблоке или яблоках.

Для обучения ребёнка искать одинаковые свойства или признаки предметов можно использовать следующее задание:

А) В полотняный мешочек положите несколько мелких вещей: 2 катушки, пуговицу, резиновую игрушку, ложку. Попросите ребёнка на ощупь определить, что это за вещи. Пусть он опишет и назовёт их. Есть ли среди предложенных вещей одинаковые?

Б) среди нескольких игрушек или предметов ребёнку предложите отыскать два одинаковых.

На первом этапе дети экспериментальной группы достаточно быстро выполняли задания, играли весело, активно.

На 2 этапе развития интеллектуальных способностей использовались также следующие задания.

Для обучения детей отгадыванию загадок предлагалось алгоритмическое предписание:

прослушай (прочитай) загадку; запомни содержание текста;

выдели из него все названные там признаки (свойства) загаданного предмета;

мысленно представь этот предмет;

признаки (свойства), названные в загадке, соотнеси с этим предметом;

докажи, что загадка отгадана правильно.

Способ действия нужно формировать сознательно, а не формально, опираясь на управляемую самостоятельную деятельность детей. Поэтому в основу формирования способа отгадывания загадки положен не алгоритм — строгая последовательность элементарных умственных операций, выполнение которых приводит к однозначному решению проблемы, а алгоритмическое предписание, где система действий детерминирована, но не жестко. Формирование приема соотнесения признаков, названных в загадке, с реальным предметом или группой предметов должно быть направлено не на формальное заучивание системы действий, а на ее осознание как модели обобщенных действий при отгадывании любой загадки. Усвоение алгоритмического предписания проходит поэтапно. Пока дети не умеют читать, ознакомление с загадкой и признаками, названными в ней, проводит воспитатель. Он же нацеливает детей на поиск предмета, которому свойственны признаки, названные в загадке, помогая соотносить эти признаки с реальным предметом, учит доказательству. Доказывая, ребенок осознает новые связи и отношения между предметами и явлениями, приобретает умения оперировать усваиваемыми знаниями, приводит их в систему, учится обосновывать свои мысли.

Загадка вводится на всех занятиях, где содержание и логика изучаемого материала позволяют их использовать. Отгадывая загадки, дошкольники овладевают различными мыслительными приемами: анализом, синтезом, сравнением; находят обобщение в образе н обобщение в слове. По мере накопления, у детей опыта работы с алгоритмическими предписаниями задания усложняются.

Сначала должна быть передана детям функция выделения признаков, названных в загадке, затем их соотнесение с реальным предметом.

Для обучения детей приему сравнения в обучении используют следующее алгоритмическое предписание:

1. Внимательно рассмотри предметы или примеры и все, что знаешь о них, расскажи;
2. Внимательно посмотри и скажи, чем предметы (примеры) похожи;
3. Внимательно посмотри и скажи, чем предметы (примеры) отличаются.
4. Сделай вывод.

Данное алгоритмическое предписание сформулировано в виде общего правила — памятки (правила ориентира) и оформлено так, чтобы постоянно храниться в группе. В случае необходимости каждый ученик имеет возможность повторить порядок протекания сравнения. Этим же предписанием пользуется учитель во время уроков.

Алгоритмическое предписание для работы с сюжетной картиной.

1. Внимательно рассмотри картину.
2. Выдели в ней главное. Почему ты так думаешь?
3. Расскажи, где и когда происходит действие картины.
4. Назови главные и второстепенные действующие лица. Расскажи о них.
5. Расскажи, что произошло до события, изображенного на картине. Озаглавь эту часть.
6. Расскажи, что происходит на картине. Озаглавь эту часть.
7. Расскажи, чем закончилось событие. Озаглавь эту часть.
8. Составь план рассказа.
9. Расскажи по плану (опиши картину по плану). В алгоритмическом предписании система действий детерминирована, но не жестко.

Способ формируется поэтапно, формирование способов действия должно быть направлено не на формальное заучивание системы действий, а на ее осознание и обобщение дошкольниками.

Усвоение алгоритмического предписания проходит поэтапно.

1. Разбор картины по данной схеме проводит воспитатель. После анализа каждого шага воспитатель помогает детям осмыслить событие и выразить содержание в речи. Так постепенно усваиваются все предписания.

2. Работа идет под руководством воспитателя, дети называют требования предписания и действуют соответственно им. На данном этапе происходит обобщение системы действий при опоре на наглядный образ в плане громкой речи.

3. Переход к частично мыслительному обобщению системы действий без опоры на наглядные схемы. Анализ картины проводится про себя. Воспитатель только корректирует и уточняет аналитико-синтетическую деятельность детей при составлении ими рассказа по картине.

4. Перевод действия в план внутренней речи, перенос способа на основе обобщения его на новое, более сложное содержание. На этом этапе всю работу по анализу и составлению рассказа по картине дети выполняют самостоятельно.

Целью работы с алгоритмическими предписаниями является стремление не допустить пробелов в знаниях детей, развить у них устную и письменную речь, предупредить ошибки, укрепить уверенность в успехе каждого ребенка, пробудить радость учения, устойчивое желание учиться в соответствии со своими возможностями.

По мере учебных занятий дошкольникам был предложен ряд игровых заданий на развитие словесно-логического мышления, которые были использованы как на занятиях, так и в индивидуальной работе с детьми.

Особенно интересными на 2 этапе были для детей загадки.

На 3 этапе использовались игры с правилами, настольно-печатные игры, словесные игры.

Особенно понравились детям следующие игры:

ПОХОЖ — НЕ ПОХОЖ

Дидактическая задача. Учить детей сравнивать предметы, замечать признаки сходства по цвету, форме, величине, материалу; развивать наблюдательность, мышление, речь.

Игровые правила. Находить в окружающей обстановке два предмета, уметь доказать их сходство. Отвечает тот, на кого укажет стрелочка.

Игровые действия. Поиск похожих предметов. Ход игры. Заранее подготавливают различные предметы и незаметно размещают их в комнате.

Воспитатель напоминает детям о том, что их окружает много предметов, разных и одинаковых, похожих и совсем непохожих.

— Сегодня мы будем находить предметы, которые похожи друг на друга. Они могут быть похожими по цвету, форме, величине, материалу. Послушайте правила игры. Нужно пройти по комнате, выбрать два похожих предмета и сесть на место. Тот, на кого укажет стрелочка, расскажет, почему он взял эти два предмета, чем они похожи.

Чаще всего дети находят похожие предметы по цвету, по величине. Скрытое качество им трудно обнаружить. Эта игра помогает ребятам решить задачу. Например, взяв чайную ложку и самосвал, ребенок объясняет свой выбор тем, что они похожи, потому что сделаны из металла. Вначале такое объединение предметов вызывает у детей смех.

— Чем похожи ложечка и самосвал? — недоумевают дети и смеются.— Конечно, они не похожи.

Но тот ребенок, который назвал их похожими, доказывает правильность своего подбора.

Дети играя, постепенно учатся находить признаки сходства предметов, что значительно труднее, чем замечать признаки их различия.

ГОСТИ МОСКВЫ

Дидактическая задача. Уточнять, закреплять знания детей о столице нашей Родины Москве, воспитывать любовь к главному городу нашей страны, желание больше узнать о ее достопримечательностях.

Игровые правила. Описывать картинку с видами Москвы^ отгадывать по описанию часть города, находить одинаковую картинку.

Игровые действия. Выбор гидов, имитация поездки туристов на машине по Москве.

Ход игры. Воспитатель рассказывает детям о том, как много гостей приезжает в Москву из других городов, союзных республик и других стран. Все хотят увидеть наш красивый город, его достопримечательности.

— Мы сегодня поиграем в гидов. Гид — это человек, который сопровождает гостей, 'показывает им, рассказывает интересно о том, что они увидят. У меня в руках машина (игрушечная «Волга»). Вот на ней вы и будете возить гостей. Каждый гид покажет только одно место, а в другое повезет гостей другой гид. Посмотрите, дети, у меня в руках кубик. На нем есть цифры: I, 2, 3, 4, 5, 6. И на игровом поле картинки тоже имеют свой номер. Если кубик упадет так, что сверху будет цифра 3, то надо будет везти гостей к этому месту, на картинке вы увидите цифру 3. Ехать по улице на машине надо так, как указано стрелками. Остановившись, надо рассказать, что это за здание или место в Москве, что могли там гости увидеть. А все остальные внимательно слушают- Кто первым отгадал это место, находит такую же картинку у себя на столе и показывает ее. Если ответ правильный, он становится гидом; так же с помощью кубика определяет, куда ему повезти гостей, что показать о чем рассказать.

Для данной игры необходимо иметь два комплекта одинаковых картинок (открыток), из числа которых подбираются знакомые детям виды, места, сооружения. Воспитатель в конце игры благодарив гидов за хорошую работу, выражает уверенность, что гости столицы были довольны своей экскурсией.

Усложнение в игре возможно за счет увеличения картинок на игровом поле,

Эту игру можно проводить с целью закрепления знаний не только о Москве, но и родном городе, селе- Воспитатель использует наборы открыток о многих городах. Если будет два комплекта открыток о своем городе, он сможет с успехом проводить игру-путешествие с детьми по родному городу, селу, совхозу. . Необходимо только из наборов картинок отбирать сюжеты, отражающие знакомые детям достопримечательности родного города.

ЗООЛОГИЧЕСКОЕ ДОМИНО

Дидактическая задача. Закреплять знания детей о диких и домашних животных; воспитывать сообразительность, внимание.

Игровые правила. Кто первым положит все свои карточки, тот и считается выигравшим.

Игровые действия. Быть внимательным, не пропускать хода, вовремя класть свою карточку.

Ход игры. На карточках изображены дикие и домашние животные. Играют по четыре человека. Карточки разложены изображением вниз. Детям предлагается отсчитать по 6 карточек. Затем воспитатель напоминает правила игры: положить рядом можно только одинаковую картинку. Если нужной картинки нет, ребенок пропускает ход. Если кто-то из играющих остается без карточек, он считается победившим в игре- Игра повторяется, но при этом надо перемешать карточки и взять другие.

По такому же принципу проводится игра «Ботаническое лото», в процессе которой усваиваются, систематизируются знания детей о растениях-

ПРИРОДА И ЧЕЛОВЕК

Дидактическая задача. Закреплять, систематизировать знания детей о том, что создано человеком и что дает человеку природа.

Игровые правила и игровые действия те же, что и в предыдущей игре.

Ход игры. Воспитатель проводит с детьми беседу, в процессе которой уточняет их знания о том, что окружающие нас предметы или сделаны руками людей, или существуют в природе, и человек ими пользуется; например, лес, уголь, нефть, газ существуют в природе, а дома, заводы, транспорт создает человек.

«Что сделано человеком?» — спрашивает воспитатель и передает одному из играющих какой-либо предмет (или бросает мяч). После нескольких ответов детей он задает новый вопрос: «Что создано природой?»

В ходе игры воспитатель проводит с детьми небольшую беседу о том, что человек использует природу для того, чтобы лучше жилось людям, и в то же время люди бережно относятся к природе:

охраняют леса от пожаров, очищают пруды, озера и реки, охраняют животных и птиц.

А ЕСЛИ БЫ...

Дидактическая задача. Воспитывать сообразительность, находчивость, умение использовать знания в соответствии с обстоятельствами.

Игровые правила. Получив камешек, можно назвать только один вид транспорта. Повторять названное нельзя.

Игровые действия. Кто ошибся, тот будет в конце игры выполнять разные действия по заданию играющих.

Ход игры. Воспитатель начинает игру таким вступлением:

— Решили как-то ребята из детского сада отправиться в путешествие по родной стране. Все хотели путешествовать, но ничего у них не вышло, оказалось, что все они хотели путешествовать по-разному. Как вы думаете, что предлагали дети того детского сада? Куда и на чем они хотели поехать? Каждый может предложить только один маршрут и один подходящий вид транспорта, повторяться нельзя.

Дети сидят в кругу. Воспитатель передает одному из играющих какой-нибудь предмет (камешек, желудь, кубик). Получивший его говорит, куда бы он

отправился и на чем, и передает предмет рядом сидящему участнику. Так предмет переходит из рук в руки, пока не будут названы все средства передвижения. Дети вспоминают все: лодки, плоты, упряжки оленей, ракеты и др.

ИСПОРЧЕННЫЙ ТЕЛЕФОН

Дидактическая задача. Развивать у детей слуховое внимание. Игровые правила. Передавать слово надо так, чтобы рядом сидящие дети не слышали. Кто неправильно передал слово, т. е. испортил телефон, пересаживается на последний стул. Игровые действия. Шепотом передавать слово на ухо рядом сидящему игроку.

Ход игры. Дети выбирают ведущего при помощи считалочки-Все садятся на стулья, поставленные в ряд. Ведущий тихо (на ухо) говорит какое-либо слово рядом сидящему, тот передает его следующему и т- д. Слово должно дойти до последнего ребенка. Ведущий спрашивает у последнего: «Какое ты услышал слово?» Если тот скажет слово, предложенное ведущим, значит, телефон исправен. Если же слово не то, водящий спрашивает всех по очереди (начиная с последнего), какое они услышали слово.

Так узнают, кто напутал, «испортил телефон». Провинившийся занимает место последнего в ряду.

Игра проводится в свободное от занятий время. Она успокаивает детей после подвижных игр.

ИЯ

Дидактическая задача. Развивать у детей сообразительность, воспитывать выдержку, чувство юмора.'

Игровые правила. Можно добавлять предложения в рассказе воспитателя только двумя словами: «и я». Быть внимательным.

Игровые действия. Разыгрывание фантов.

Ход игры. Воспитатель объясняет детям правила игры:

— Я буду рассказывать вам какую-нибудь историю. Когда я остановлюсь во время рассказа, вы скажете слова «и я», если эти слова подходят по смыслу. Если же они не подходят по смыслу, Произносить их не надо (кто произнесет, тот заплатит фант).

Воспитатель начинает: «Иду н однажды к реке...» Дети:

«И я».

— Рву цветы, ягоды...

— И я.

— Но дороге попадается мне наседка с цыплятами.

(Дети молчат.)

— Они клюют зернышки... (Дети молчат.)

— Гуляют на зеленой полянке. - И я. Вдруг налетел коршун. Дети молчат.)

-- Цыплята и наседка испугались... {Дети молчат.) И убежали.

-- И я.

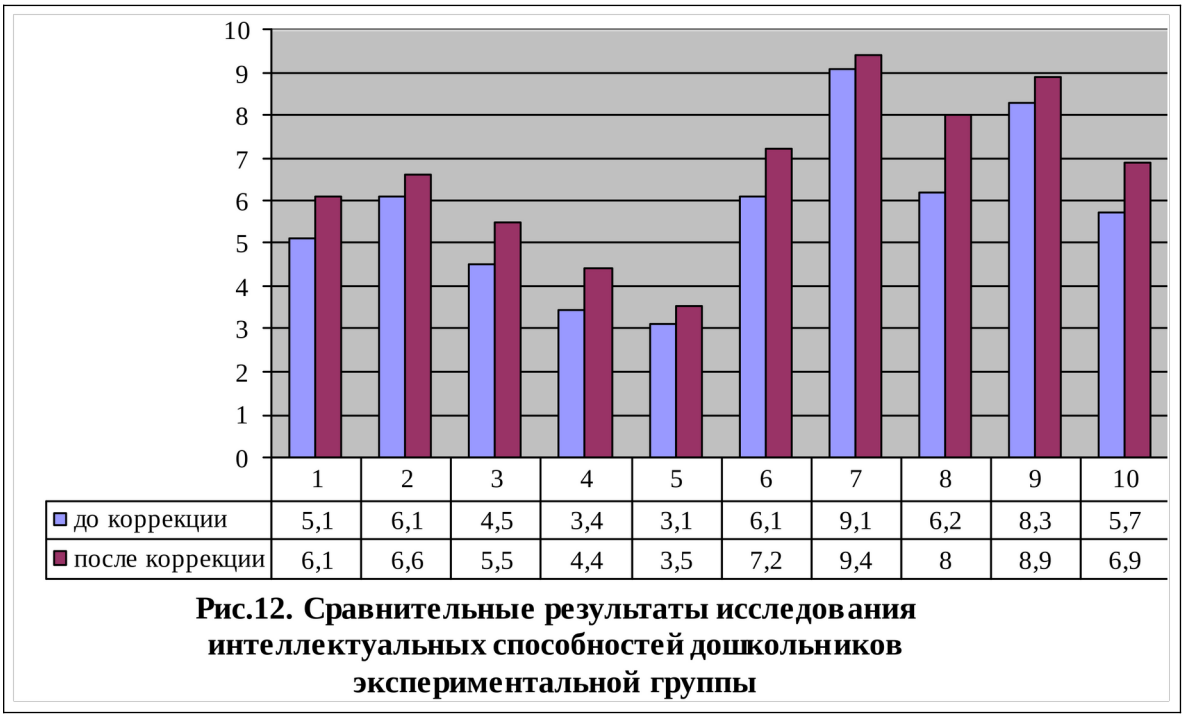
Гели кто-нибудь не вовремя произнесет слова «и я», это вызовет смех у детей, а ребенок, поспешивший с ответом, заплатит фант.

Когда ребята поймут правила игры, они сами будут придумывать короткие рассказы и выполнять роль ведущего.

На 4 этапе проходило дальнейшее развитие мыслительных процессов с усложением игровых заданий.

Кроме того, в занятия включались упражнения и игры на развитие воображения, памяти, внимания, речи.

После проведения развивающих мероприятий по вышеприведенным методикам были проведены повторные исследования уровня развития интеллектуальных способностей детей данной группы и детей контрольной группы, с которыми занятия проходили по обычной образовательной программе в ДОУ. Обобщенные результаты исследования представлены в таблицах, Приложение 15 и на рис. 12 и 13.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
до коррекции	5,1	6,1	4,5	3,4	3,1	6,1	9,1	6,2	8,3	5,7
после коррекции	6,1	6,6	5,5	4,4	3,5	7,2	9,4	8	8,9	6,9

Рис.12. Сравнительные результаты исследования интеллектуальных способностей дошкольников экспериментальной группы

Как видно по результатам исследования все дошкольники, принимавшие участие в исследовании, улучшили свои результаты в оценке уровня интеллектуального развития. Особенно динамичный результат выявлен у Ребенка 6., Ребенка1, Ребенка 8 ,Ребенка 2 ,Ребенка 3



	до коррекции	после коррекции	контрольная группа
высокий	20%	30%	10%
средний	60%	70%	60%
низкий	20%	10%	30%

Рис.13. Сравнительные результаты исследования уровня развития интеллектуальных способностей дошкольников

По результатам сравнительного исследования общего уровня интеллектуального развития дошкольники показывают в целом положительную

динамику развития интеллектуальных способностей на 20%, т.е. детей с высоким уровнем развития интеллекта стало больше на 10% и детей с низким уровнем интеллекта – на 10% меньше, детей со средним уровнем интеллектуальных способностей также стало на 10% больше. Кроме того, в группе дошкольников, не получивших дополнительных занятий с использованием развивающих игр выявлено больше детей с низким уровнем развития интеллектуальной сферы на 20%, а детей с высоким уровнем интеллектуальных способностей на 20% меньше, что подтверждает эффективность апробированной программы по технологии Б.П.Никитина с использованием развивающих игр.

Исходя из результатов исследования на каждого ребенка представлены индивидуальные карточки, на основании которых даны рекомендации воспитателям, родителям по развитию интеллектуальной сферы детей. (Приложение 16).

Очень важно заниматься воспитанием интеллектуальных способностей систематически, планомерно. Большое значение для развития интеллектуальных способностей имеет требовательность воспитателя или родителя. При этом она должна носить последовательный, систематический характер. Воспитатель никогда не должен забывать указаний, данных детям, и вообще отступать от тех требований, которые он им обычно предъявляет. Если дети привыкнут к определенному стилю работы на занятиях, это уже будет обеспечивать их внимание, память, мышление.

Воспитателям и родителям надо позаботиться о создании почвы для работы дошкольника над собой, стимула для его усилий. Здесь важное место должна занимать не только оценка работы дошкольника, похвала, порицание, но и обращение к его внутреннему убеждению.

Заставляя себя сосредотачиваться на неинтересной для него работе, ребенок укрепляет свою волю, — именно в этом заключается большая

воспитательная роль интеллектуального развития и психологической готовности к школьному обучению.

Таким образом, проведя диагностические исследования развития интеллектуальных способностей старших дошкольников, можно сделать следующие выводы:

- В исследовании принимали участие дети подготовительной группы в количестве 10 человек (экспериментальная группа) и 10 детей контрольной группы; исследование проводилось по 10 методикам, оценивающим уровень развития памяти, внимания, воображения, мышления;
- По результатам первого эксперимента было выявлено, что из 10 детей экспериментальной группы только у двоих (20%) высокий уровень развития интеллектуальных способностей, в основном в обеих группах дошкольники показали средний уровень интеллекта, хотя уровень развития интеллектуальных способностей в контрольной группе детей в целом на 10% ниже, поскольку ни один из детей не показал очень высокого уровня развития интеллектуальных способностей;
- Наиболее продуктивной в развитии познавательной сферы дошкольников является игровая деятельность, поэтому в работе представлены различные дидактические игры, содержащие обучающие задачи и оказывающие положительное влияние на динамику развития познавательных процессов детей.
- Для формирования и развития интеллектуальных способностей старших дошкольников экспериментальной группы была использована Программа, основанная на игровой технологии Б.П.Никитина, включающая в себя комплекс развивающих игр: дидактических, сюжетно-ролевых, сюжетно-дидактических, включающих обучающие задачи и направленных на развитие познавательных процессов. Развитие интеллектуальной сферы детей проходило «от простого к сложному» на протяжении года.
- После проведения развивающих мероприятий, включающих в себя различные развивающие игры, было проведено повторное исследование

интеллектуальных способностей детей подготовительной группы, в результате которого была отмечена значительная положительная динамика в развитии умственных способностей детей: детей с низкий уровнем развития при повторном диагностическом исследовании не выявлено, детей с низким уровнем развития стало на 10% меньше, а детей с высоким уровнем развития стало на 10% больше, что доказывает эффективность применения различных игр для воспитания и обучения старших дошкольников.

- В сравнении с детьми контрольной группы в экспериментальной группе уровень развития интеллектуальных способностей значительно выше – в целом на 30%.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в данной работе рассмотрены вопрос развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста. На основании изложенного исследования можно сделать вывод о том, развивающие игры способствуют формированию интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста.

1. Проблема интеллектуального развития дошкольников — одна из фундаментальных проблем современной детской психологии. Изучение этой проблемы наряду с научным значением представляет и практический интерес, поскольку нацелено в конечном счете на решение многих педагогических вопросов, связанных с организацией эффективного обучения и воспитания старших дошкольников. Результаты, полученные при исследовании указанной проблемы, помогут педагогам более профессионально подходить к изучению возрастных и интеллектуальных особенностях дошкольников и младших школьников и их потенциальных возможностей. Знание этих особенностей и возможностей важно использовать при усовершенствовании учебно-воспитательной работы с детьми.

В процессе исследования изучались следующие познавательные способности дошкольников: внимание, память, мышление, воображение. Определялся уровень их развития и проводилась оценка результатов.

2. Интеллектуальная готовность не предполагает наличия у ребенка каких-то определенных сформированных знаний или умений (например, чтения), хотя, конечно, определенные навыки у ребенка должны быть. Однако главное — это наличие у ребенка более высокого уровня психического развития, которое и обеспечивает произвольную регуляцию внимания, памяти, мышления, дает возможность ребенку быстро научиться читать, считать, решать задачи «про себя», то есть во внутреннем плане.

3. Проведены диагностические исследования некоторых интеллектуальных способностей группы детей детского сада. Проведение комплексной систематической психодиагностики позволяет оценить эффективность учебно-воспитательной работы в детском саду с точки зрения того, в какой мере она способствует продвижению детей вперед в своем психическом развитии.

4. В настоящее, время специалисты дошкольной педагогики единодушно признают, что игра как важнейшая специфическая деятельность ребенка должна выполнять широкие общевоспитательные социальные функции. Это наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении.

Выдающийся исследователь в области отечественной психологии Л. С. Выготский подчеркивал неповторимую специфику дошкольной игры. Она заключается в том, что свобода и самостоятельность играющих сочетается со строгим, безоговорочным подчинением правилам игры. Такое добровольное подчинение правилам происходит в том случае, когда они не навязываются извне, а вытекают из содержания игры, ее задач, когда их выполнение составляет главную ее прелесть.

Умственное развитие ребенка в игре тесно связано с той «пищей для ума», которую он получает вне игры. Игра представляет собой особую форму познания окружающей действительности. Как и всякая другая деятельность, она осуществляется в процессе решения определенных задач. Специфика игровых задач состоит в том, что в них цель представлена в мнимой, воображаемой форме, отличающейся от практической цели неопределенностью ожидаемого результата и необязательностью его достижения.

5. В развитии интеллектуальных способностей детей большое значение придается развивающим играм. Развивающие (дидактические, сюжетно-

ролевые, сюжетно-дидактические и др.) игры не случайно заняли прочное место среди методов обучения и воспитания детей, развития их самостоятельной игровой деятельности. В процессе таких игр дети учатся решать познавательные задачи вначале под руководством воспитателя, а затем и в самостоятельной игре.

Любая развивающая игра ставит целью обогатить чувственный опыт ребенка, развить его умственные способности (умение сравнивать, обобщать, классифицировать предметы и явления окружающего мира, высказывать свои суждения, делать умозаключения).

6. В результаты проведения исследований о роли развивающей игры в развитии интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста, выявлено, что в двух группах детей еще не у всех достаточно развиты такие познавательные процессы, как память, внимание, мышление, для дальнейшего развития необходимо было проведение корректирующих занятий воспитателем, родителями, индивидуальный подход, разработка коррекционных занятий. Так, интеллектуальные способности в экспериментальной группе были развиты очень слабо у 20% дошкольников, средний уровень показали 60% детей и у 20% не сформированы интеллектуальные способности. они показали низкий уровень развития интеллектуальных способностей. В контрольной группе примерно такие же результаты – очень высокий уровень развития интеллекта не показал никто, высокий – 10%, средний – 60% и низкий – 30%.

7. По результатам исследования с детьми экспериментальной группы на протяжении года проводились активные занятия, включающие в себя большое количество различных видов развивающих игр на основе педагогической технологии Б.П.Никитина: дидактических, сюжетно-ролевых, творческих, сюжетно-дидактических. В результате после проведения повторных исследований была выявлена положительная динамика в развитии познавательных процессов детей данной группы: детей с низким уровнем развития познавательной сферы стало 10%, что на 10% меньше, чем на

первоначальном этапе исследования; детей со средним уровнем 7 человек (70%) и с высоким уровнем развития - 3 человека (30%), что на 10% больше. В сравнении с контрольной группой старших дошкольников это более лучшие результаты, т.е. в группе дошкольников, не получивших дополнительных занятий с использованием развивающих игр выявлено больше детей с низким уровнем развития интеллектуальной сферы на 20%, а детей с высоким уровнем интеллектуальных способностей на 20% меньше, что подтверждает эффективность апробированной программы по технологии Б.П.Никитина с использованием развивающих игр.

8. Следовательно, гипотеза, выдвинутая в данной работе о положительном влиянии развивающих игр на развитие интеллектуальной сферы ребенка-дошкольника, подтвердилась. Цели и задачи достигнуты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. М.: Просвещение.-1991.-198 с.
2. Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие.— Иркутск.- 1989.-425 с.
3. Бабаева Т.И. У школьного порога. М.:Просвещение.— 1993.— 220 с.
4. Богуславская З. М., Смирнова Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада. - М., 1991.-114 с.
5. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. М.:Просвещение.-1985.- 190 с.
6. Буре Р.С. Готовим детей к школе. М.:Просвещение.— 1987.- 96 с.
7. Венгер Л.А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников // Дошкольное воспитание.–1979.–№5.–С.45-49
8. Венгер Л.А. Развитие общих познавательных способностей как предмет психологического исследования//Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. М.— 1986.- 177 с.
9. Венгер Л.А., Дьяченко О.М. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. - М., 1989. - 70 с.
10. Возрастная и педагогическая психология/Под ред. М. В. Гамезо и др.— М.: Педагогика- 1984.- 340 с.
11. Гаспарова Е. М. Режиссерские игры // Игры дошкольника. - М., 1989.
12. Давидчук А.Н. Конструктивное творчество дошкольника. М.:Наука. — 1973.-149 с.
13. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. - М., 1976.-187 с.
14. Давыдов В.В. Проблема развивающего обучения. М.:Педагогика.-1986.-190 с.

15. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей.- М. :Наука.- 1981.- 190 с.
16. Дошкольная педагогика./Под ред. В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохина. - М., 1986.- 260 с.
17. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Психология дошкольника. Хрестоматия. М.: Academia. — 1997.- 370 с.
18. Житникова Л.М. Учите детей запоминать. М.:Просвещение, 1989.-198 с.
19. Жуковская Е.А. Игра и ее педагогическое значение. - М.:Педагогика.- 1975.-112 с.
20. Запорожец А.В. Игра в развитии ребенка// Психология и педагогика игры дошкольника. М.:Просвещение.-1966
21. Запорожец А.В. Избр. психол. труды. Т.1. М.— 1986.
22. Игра дошкольника/Под ред. С.П. Новоселовой. - М., 1989.-187 с.
23. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста/Под ред. Н.Я. Михайленко. - М., 1978.
24. Истомина З.М. Развитие памяти. — М.: Просвещение, 1978. — 120 с.
25. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М.:Академия.-2000.-416 с.
26. Короткова Н.А., Михайленко Н.Я. Как играть с ребенком. М.:Просвещение.- 1990.-129 с.
27. Кравцова Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника. - М., 1996. –90 с.
28. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.:Педагогика.-1991.— 170 с.
29. Крупская Н.К. О дошкольном воспитании. М.:Педагогика.-1973.-190 с.
30. Лакуцневская Г.Г., Кожухова Н..Н и др. Для самых маленьких. //Дошкольное воспитание. - №.4,56. - 1978.
31. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст.-М.:Педагогика, 1971.- 120 с.

32. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т.-, 1983.- Т. 1.
33. Леонтьев А.М. Проблемы развития психики. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1981. - 584 с.
34. Лиштван З.В. Игры и занятия со строительным материалом. -М., 1971.- 109 с.
35. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей// Избр. Пед. чос. М.:Педагогика.-1977.-320 с.
36. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Ярославль: Академия развития.- 1997.- 240 с.
37. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре. - М., 1982.-340 с..
38. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком. М.:Педагогика.-1990.- 290 с.
39. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. М.:Просвещение.- 1986.-144 с.
40. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн.1. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1998. — 632 с.
41. Немов Р.С. Психология. Кн.3, М.ВЛАДОС.-1999.- 632 с.
42. Никитин Б. Развивающие игры. М.:Айрис.-пресс.-2000.-326 с.
43. Новоселова С.Л. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника. М., 1997.-19 с.
44. Общая психология/Под ред. А.В.Петровского. Изд-е 2. М.:Просвещение. — 1977.— 576 с.
45. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста.–М.: Педагогика.–1989.–198 с.
46. Память и ее развитие. [Сб.статей. Отв. ред. канд. пед. наук доц.Я.В.Большуков]. — Ульяновск, 1973. — 112 с.
47. Панько Е. А. и др. Развитие познавательных процессов дошкольников: Учебное пособие.— Минск, 1984.-391 с.

48. Пиаже Ж. Избр. психол. труды. М.:Наука.— 1969.-230 с.
49. Подготовка детей к школе в детском саду/Под ред. Ф.А.Сохина, Турунтаевой. М.:Педагогика.— 1978.— 116 с.
50. Поддъяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М.-1986.-50 с.
51. Сборник психодиагностических методик для психологов системы народного образования. / Научно-внедренческая фирма «Психолог». Сост.М.К.Бадретдинова, А.В.Иммуратов. —СПб.:Политехника.-1993.-95 с.
52. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль.: Гринго.— 1996.— 247 с.
53. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти.—М.:Просвещение.- 423 с.
54. Смирнов А.А. Психология запоминания.—М.:Просвещение,1948.-267 с.
55. Солсо Р.Л. Факторный анализ интеллекта//Школьные технологии.-1999.-№3.-С.12
56. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. М.:Педагогика.-1982.-87 с.
57. Спиваковская А.С. Игра - это серьезно. - М., 1981.-209 с.
58. Турунтаева Т.В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников. М.:НИИ АПН СССР.— 1980.— 23 с.
59. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. М.:Педагогика.-1976.-180 с.
60. Ушинский К.Д. Собр. соч. Т.10. — М.: Педагогика, 1950. — 414 с.
61. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. М.:Педагогика, 1967 .-118 с.
62. Флерина Е.А. Игра и игрушка. - М., 1973.
63. Цеханская Л.И. Диагностика уровня овладения некоторыми элементами предпосылок учебной деятельности. М.,1970.— 29 с.
64. Чего на свете не бывает? / Под ред. О. М. Дьяченко, Е. Л. Агаевой. -М.,1991.

65. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.:Педагогика.-1978.-304 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Методика 1. Определение продуктивности и устойчивости внимания

Цель: определение продуктивности и устойчивости внимания.

Ход исследования: Для диагностики уровня продуктивности и устойчивости внимания старших дошкольников нами использовалась методика Р.Немова «Найди и вычеркни». Стимульный материал находится в Приложении 1. В ходе исследования давался бланк с фигурками и инструкция (см. Приложение 2). Способ обработки результатов и формулы, по которым вычислялись показатели продуктивности и устойчивости внимания представлены в Приложении 2). Затем строятся графики работы ребенка над заданием и сравниваются с полученными результатами, на основе чего делается вывод об уровне продуктивности и устойчивости внимания у конкретного испытуемого

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Методика 2. Оценка переключения внимания.

Цель: определение переключения и распределения внимания.

Ход исследования: Здесь предлагается такой же бланк, как и в методике 1, но в сопровождении несколько иной инструкции.

На первом интервале времени детям необходимо было зачеркнуть кольца с разрывом в верхней части; затем кольца - с разрывом в нижней части кольца; затем - в правой части; в левой части; в верхней правой части; в нижней правой части; в верхней левой и нижней левой частей колец.

На каждый вид разрыва колец отводилось по 30 сек.

Практически аналогичные результаты получились и при проведении второй методики. Испытуемые вели себя аналогично: очень высокие результаты у Ребенка 4 высокие - у Ребенка5 и Ребенка 7. Они очень быстро смоги переключаться с одного вида колец на другие. Задание выполняли быстро и правильно. Некоторые дети получили результаты гораздо ниже, чем при проведении первой методики. Считаю, что это объясняется усталостью. В этом возрасте дети достаточно подвижны и не любят выполнять «рутинные» задания. Так, например, Ребенок 3 Откровенно старался выполнить задание плохо. Отвлекался. Как и в первой методике низкие результаты у Ребенка 8 Немного лучше поработали Ребенок 2., Ребенок 1. Имя более низкие баллы по первой методике, в данном случае их результаты выше. Переключение внимания с одного вида деятельности на другой у этих детей развито лучше. Они проявили определенный интерес к работе, старались при выполнении задания.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Методика 3. Определение объема внимания

Цель: исследование объема внимания

Ход исследования**:** Для диагностики уровня объема внимания детей нами использовалась методика Р.С.Немова "Запомни и расставь точки". Стимульный материал находится в Приложении 5. В ходе исследования детям давался бланк с матрицами и инструкция.

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Методика 4. «Рисунок» (исследование воображения)

Цель: Исследование уровня воображения и фантазии ребенка

Инструкция методики 4 представлена в приложении 6.

Ребенок получает задание придумать и нарисовать какую-нибудь картину.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Методика 5. Определение объема кратковременной

зрительной памяти

Цель: Определение объема кратковременной зрительной памяти

Тестовый материал: Два рисунка, карандаш, трафаретная сетка. Требования, инструкции испытуемым, стимульный материал представлены в Приложении 7. Результаты исследований представлены в Таблице 9.

В ходе исследования также, как и при оценке уровня развития внимания, интерес к заданию проявляли не все дети. Например, как и ранее, стремились правильно воспроизвести линии ребенок 7, ребенок 8. У них выявился хороший уровень развития памяти. Дети были внимательными и старались при выполнении задания.

Чуть хуже получились результаты у ребенка 2, ребенка 3, ребенка 9. Они старались хорошо выполнить задание, но при показе карточек проявили невнимательность и все-таки допустили ошибки.