

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
Кафедра психології**

На правах рукопису

СЕРГІЄНКО ДАНІЛА ВІКТОРІВНА

**ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ**


Спеціальність 053 Психологія

Освітня програма Психологія

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня бакалавра

Науковий керівник:
Агарков Олег Анатолійович,
доктор політичних наук,
професор




РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ
Протокол засідання кафедри психології
№ 15 від 06.06.2024
Завідувач кафедри психології
Людмила ПРІСНЯКОВА
Нормоконтроль
 Наталія СЕРГІЄНКО

Дніпро, 2024

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра психології
Освітній ступінь бакалавр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

 Завідувач кафедри психології
Людмила ПРИСНЯКОВА

«12» 06. 2024 року

**ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ
СЕРГІЄНКО ДАНИЛА ВІКТОРІВНА**

- (прізвище, ім'я, по батькові здобувача вищої освіти)
1. Тема роботи: **Формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичної гри»**
2. Науковий керівник: доктор політичних наук, професор Агарков Олег Анатолійович
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)
3. Термін подання роботи на кафедру 07.06.2024
4. Мета кваліфікаційної роботи: вивчення ефективності використання дидактичної гри у розвитку пізнавальної активності старших дошкільників
5. Завдання випускної кваліфікаційної роботи: писати специфіку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку;
озкрити психологічні підходи до аналізу дидактичної гри;
організувати та провести дослідження;
роаналізувати результати дослідження.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Термін виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вступ	2024 р.	виконано
2.	I Розділ	2024 р.	виконано
3.	II Розділ	2024 р.	виконано
4.	Робота в цілому	р.	виконано

Науковий керівник



Олег АГАРКОВ

(підпис)

Здобувач вищої освіти



Данііла СЕРГІЄНКО

(підпис)

Дата видачі завдання 13.09.2023 р.

АНОТАЦІЯ

Інноваційні процеси на етапі розвитку суспільства зачіпають насамперед систему дошкільної освіти як початкову щабель розкриття потенційних здібностей дитини. Інновації визначають нові методи, форми, засоби, технології, що використовуються в педагогічній практиці, орієнтовані на особистість дитини з порушеннями слуху, на розвиток її пізнавальної активності.

Проблема активізації пізнавальної діяльності дошкільнят всіх етапах розвитку є однією з актуальних, оскільки активність є необхідною умовою розумового розвитку особистості. Останнім часом у психології, так само як і в багатьох інших галузях науки, відбувається перебудова практики та методів роботи, зокрема, все ширше поширення набувають різноманітних ігор.

Підвищений інтерес психологів до застосування ігрових методів у навчальному процесі пов'язані з такими явищами. Насамперед, впровадження у практику ігрових методик безпосередньо пов'язані з низкою загальних соціокультурних процесів, вкладених у пошук нових форм соціальної організованості та культури взаємовідносин між педагогом і дитиною. Необхідність підвищення рівня культури спілкування дітей у дидактичному процесі диктується необхідністю підвищення пізнавальної активності дошкільнят, стимулювання їхнього інтересу до предметів, що вивчаються.

На сучасному етапі важливою ланкою суспільного розвитку є система освіти в цілому, і дошкільна освіта як етап навчання підростаючих членів суспільства, на якому формуються основні вміння та навички, необхідні у подальшому навчанні. Темпи зростання обсягів навчального матеріалу диктують свої умови застосування методів навчання старших дошкільнят. І ці методи часто спрямовані на кількість засвоюваного матеріалу, а аж ніяк не на його якість.

Такий підхід, природно, не сприяє успішному засвоєнню програмного матеріалу та підвищенню рівня кількості знань. Навпаки, матеріал, погано засвоєний дітьми, неспроможна бути надійною опорою засвоєння нових знань. Вирішення проблеми криється у використанні методів навчання старших дошкільнят, що базуються на передових уявленнях дитячої психології. Одним із актуальних методів навчання дітей дошкільного віку гра.

Задовго до того як гра стала предметом наукових досліджень, вона широко використовувалася як один з важливих засобів виховання та навчання дітей. У різних системах навчання грі відводиться особливе місце. Ігри, що сприяють розвитку сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, розвитку творчих здібностей, спрямовані на розумовий розвиток дошкільника загалом. Потреба у грі та бажання грати у дошкільнят необхідно використовувати та спрямовувати з метою вирішення певних освітніх завдань. Гра буде засобом виховання та навчання, якщо вона включатиметься у цілісний педагогічний процес. Керуючи грою, організуючи життя дітей у грі, педагог впливає попри всі боки розвитку дитині: почуття, свідомість, волю і поведінка загалом.

Проблематикою формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичної гри у своїх працях досліджували Барнінець О. [1], Воробйова С. [2], Даниленко Н. [3], Жижко Т. [4], Жорник О. Москаленко Ю. Є. [9], Стадник Г. А. [10].

Таким чином, важливість та актуальність розглянутої проблеми, її недостатня розробленість у практиці, визначили вибір теми дослідження.

Об'єктом дослідження є пізнавальна активність дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – розвиток пізнавальної активності старших дошкільників засобами дидактичної гри.

Виходячи з актуальності проблеми, було визначено мету дослідження: вивчення ефективності використання дидактичної гри у розвитку пізнавальної активності старших дошкільників.

Гіпотеза: включення до педагогічного процесу дидактичних ігор сприятиме розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.

Завдання:

писати специфіку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку;

озкрити психологічні підходи до аналізу дидактичної гри;

організувати та провести дослідження;

роаналізувати результати дослідження.

Методики дослідження: аналізу рівня сформованості інтелектуальних умінь, «мотиви розумової діяльності», «визначення мотиваційного компонента», вивчення пізнавальної потреби, «визначення практичного компонента за допомогою анкети», спостереження проявом навчально-пізнавальної активності.

База дослідження: дослідження проводилося на базі дитячих садків №20, №43, №68, №47, №73, №104.

Дослідження проводилося у три етапи.

Перший етап: вивчення та аналіз науково-теоретичної літератури з проблеми, формування мети, завдання робочої гіпотези, підбір та адаптація методів та методик.

Другий етап: проведення експерименту: констатуючий етап, мета якого – виявити особливості пізнавальної активності старших дошкільнят.

Третій етап: формуючий етап – розробка та реалізація експериментальної програми з метою створення умов, що сприяють розвитку пізнавальної активності старших дошкільнят засобами дидактичної гри; контрольний етап – порівняльний аналіз показників констатуючого та контрольних етапів експерименту з метою визначення ефективності проведеної роботи.

Теоретична значущість роботи полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані у викладанні дисциплін: «дитяча психологія», «вікова психологія», «психологія особистості».

Практична значимість роботи полягає в тому, що запропонована програма і рекомендації можна використовувати у процесі подальшого вдосконалення психологічної роботи у закладах дошкільного освіти.

Агарков О. А., Сергієнко Д. В. Розвиток пізнавальної активності дітей: психологічний аналіз // Глобалізація наукових знань: міжнародна співпраця та інтеграція галузей наук: матеріали VI Міжнародної студентської наукової конференції, м. Біла Церква, 7 червня, 2024 рік / ГО «Молодіжна наукова ліга». Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2024. С. 333-335.

Структура роботи: робота складається із вступу, двох розділів, висновків, переліку джерел, додатка.

ABSTRACT

Innovative processes at the stage of society's development primarily affect the system of preschool education as the initial stage of revealing a child's potential abilities. Innovations define new methods, forms, means, technologies used in pedagogical practice, focused on the personality of a child with hearing impairment, on the development of his cognitive activity.

The problem of activating the cognitive activity of preschoolers at all stages of development is one of the most urgent, since activity is a necessary condition for the mental development of an individual. Recently, in psychology, as well as in many other fields of science, there is a restructuring of practice and work methods, in particular, various games are becoming more and more widespread.

The increased interest of psychologists in the use of game methods in the educational process is related to such phenomena. First of all, the implementation of game methods in practice is directly related to a number of general socio-cultural processes invested in the search for new forms of social organization and culture of relationships between the teacher and the child. The need to increase the level of children's communication culture in the didactic process is dictated by the need to increase the cognitive activity of preschoolers, to stimulate their interest in the subjects being studied.

At the present stage, an important link of social development is the education system as a whole, and preschool education as a stage of education for growing members of society, which forms the basic skills and abilities necessary for further education. The rate of growth in the volume of educational material dictates the conditions for the use of teaching methods for older preschoolers. And these methods are often aimed at the amount of learned material, and not at all its quality.

Naturally, this approach does not contribute to the successful assimilation of the program material and increasing the level of the amount of knowledge. On the contrary, the material poorly learned by children cannot be a reliable support for the assimilation of new knowledge. The solution to the problem lies in the use of

teaching methods for older preschoolers based on advanced concepts of child psychology. And one of the relevant methods of teaching preschool children is play.

Long before the game became the subject of scientific research, it was widely used as one of the important means of raising and teaching children. In various educational systems, play has a special place. Games that contribute to the development of perception, attention, memory, thinking, and the development of creative abilities are aimed at the mental development of preschoolers in general. The need to play and the desire to play in preschoolers must be used and directed in order to solve certain educational tasks. The game will be a means of education and learning, if it is included in a holistic pedagogical process. Managing the game, organizing the children's life in the game, the teacher affects all aspects of the child's development: feelings, consciousness, will and behavior in general.

Thus, the importance and relevance of the considered problem, its insufficient development in practice, determined the choice of the research topic.

The object of the study is the cognitive activity of older preschool children.

The subject of the research is the development of cognitive activity of older preschoolers by means of didactic games.

Based on the relevance of the problem, the purpose of the study was determined: to study the effectiveness of using a didactic game in the development of cognitive activity of older preschoolers.

Hypothesis: the inclusion of didactic games in the pedagogical process will contribute to the development of cognitive activity of older preschool children.

Task:

1. Describe the specifics of the cognitive activity of older preschool children;
2. To reveal psychological approaches to the analysis of a didactic game;
3. Organize and conduct research;
4. Analyze the research results.

Research methods: analysis of the level of formation of intellectual skills, "motives of mental activity", "determination of the motivational component", study of cognitive needs, "determination of the practical component using a

questionnaire", observation of the manifestation of educational and cognitive activity.

Research base: the research was conducted on the basis of kindergartens No. 20, No. 43, No. 68, No. 47, No. 73, No. 104.

The research was conducted in three stages.

The first stage: study and analysis of scientific and theoretical literature on the problem, formation of a goal, task of a working hypothesis, selection and adaptation of methods and techniques.

The second stage: carrying out the experiment: ascertaining stage, the purpose of which is to reveal the peculiarities of the cognitive activity of older preschoolers.

The third stage: the formative stage - the development and implementation of an experimental program in order to create conditions that contribute to the development of cognitive activity of older preschoolers by means of didactic games; control stage - comparative analysis of the indicators of the ascertaining and control stages of the experiment in order to determine the effectiveness of the work performed.

The theoretical significance of the work is that the research results can be used in the teaching of disciplines: "child psychology", "age psychology", "personality psychology".

The practical significance of the work is that the proposed program and recommendations can be used in the process of further improvement of psychological work in preschool education institutions.

ЗМІСТ

ВСТУП	11
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ	15
пецифіка пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку	15
1.2. Психологічні підходи до аналізу дидактичної гри	25
Висновки до розділу 1	39
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ	45
Організація та проведення дослідження	45
Аналіз результатів дослідження	51
Висновки до розділу 2	61
ВИСНОВКИ	65
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ	73

ВСТУП

Інноваційні процеси на етапі розвитку суспільства зачіпають насамперед систему дошкільної освіти як початкову щабель розкриття потенційних здібностей дитини. Інновації визначають нові методи, форми, засоби, технології, що використовуються в педагогічній практиці, орієнтовані на особистість дитини з порушеннями слуху, на розвиток її пізнавальної активності.

Проблема активізації пізнавальної діяльності дошкільнят всіх етапах розвитку є однією з актуальних, оскільки активність є необхідною умовою розумового розвитку особистості. Останнім часом у психології, так само як і в багатьох інших галузях науки, відбувається перебудова практики та методів роботи, зокрема, все ширше поширення набувають різноманітних ігор.

Підвищений інтерес психологів до застосування ігрових методів у навчальному процесі пов'язані з такими явищами. Насамперед, впровадження у практику ігрових методик безпосередньо пов'язані з низкою загальних соціокультурних процесів, вкладених у пошук нових форм соціальної організованості та культури взаємовідносин між педагогом і дитиною. Необхідність підвищення рівня культури спілкування дітей у дидактичному процесі диктується необхідністю підвищення пізнавальної активності дошкільнят, стимулювання їхнього інтересу до предметів, що вивчаються.

На сучасному етапі важливою ланкою суспільного розвитку є система освіти в цілому, і дошкільна освіта як етап навчання підростаючих членів суспільства, на якому формуються основні вміння та навички, необхідні у подальшому навчанні. Темпи зростання обсягів навчального матеріалу диктують свої умови застосування методів навчання старших дошкільнят. І ці методи часто спрямовані на кількість засвоюваного матеріалу, а аж ніяк не на його якість.

Такий підхід, природно, не сприяє успішному засвоєнню програмного матеріалу та підвищенню рівня кількості знань. Навпаки, матеріал, погано

засвоєний дітьми, неспроможна бути надійною опорою засвоєння нових знань. Вирішення проблеми криється у використанні методів навчання старших дошкільнят, що базуються на передових уявленнях дитячої психології. І одним із актуальних методів навчання дітей дошкільного віку гра.

Задовго до того як гра стала предметом наукових досліджень, вона широко використовувалася як один з важливих засобів виховання та навчання дітей. У різних системах навчання грі відводиться особливе місце. Ігри, що сприяють розвитку сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, розвитку творчих здібностей, спрямовані на розумовий розвиток дошкільника загалом. Потреба у грі та бажання грати у дошкільнят необхідно використовувати та спрямовувати з метою вирішення певних освітніх завдань. Гра буде засобом виховання та навчання, якщо вона включатиметься у цілісний педагогічний процес. Керуючи грою, організуючи життя дітей у грі, педагог впливає попри всі боки розвитку дитині: почуття, свідомість, волю і поведінка загалом.

Проблематикою формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичної гри у своїх працях досліджували Барнінець О. [1], Воробйова С. [2], Даниленко Н. [3], Жижко Т. [4], Жорник О. Москаленко Ю. Є. [9], Стадник Г. А. [10].

Таким чином, важливість та актуальність розглянутої проблеми, її недостатня розробленість у практиці, визначили вибір теми дослідження.

Об'єктом дослідження є пізнавальна активність дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – розвиток пізнавальної активності старших дошкільників засобами дидактичної гри.

Виходячи з актуальності проблеми, було визначено мету дослідження: вивчення ефективності використання дидактичної гри у розвитку пізнавальної активності старших дошкільників.

Гіпотеза: включення до педагогічного процесу дидактичних ігор сприятиме розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.

Завдання:

писати специфіку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку;

озкрити психологічні підходи до аналізу дидактичної гри;

рганізувати та провести дослідження;

роаналізувати результати дослідження.

Методики дослідження: аналізу рівня сформованості інтелектуальних умінь, «мотиви розумової діяльності», «визначення мотиваційного компонента», вивчення пізнавальної потреби, «визначення практичного компонента за допомогою анкети», спостереження проявом навчально-пізнавальної активності.

База дослідження: дослідження проводилося на базі дитячих садків №20, №43, №68, №47, №73, №104.

Дослідження проводилося у три етапи.

Перший етап: вивчення та аналіз науково-теоретичної літератури з проблеми, формування мети, завдання робочої гіпотези, підбір та адаптація методів та методик.

Другий етап: проведення експерименту: констатуючий етап, мета якого – виявити особливості пізнавальної активності старших дошкільнят.

Третій етап: формуючий етап - розробка та реалізація експериментальної програми з метою створення умов, що сприяють розвитку пізнавальної активності старших дошкільнят засобами дидактичної гри; контрольний етап – порівняльний аналіз показників констатуючого та контрольного етапів експерименту з метою визначення ефективності проведеної роботи.

Теоретична значущість роботи полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані у викладанні дисциплін: «дитяча психологія», «вікова психологія», «психологія особистості».

Практична значимість роботи полягає в тому, що запропонована програма і рекомендації можна використовувати у процесі подальшого вдосконалення психологічної роботи у закладах дошкільного освіти.

Агарков О. А., Сергієнко Д. В. Розвиток пізнавальної активності дітей: психологічний аналіз // Глобалізація наукових знань: міжнародна співпраця та інтеграція галузей наук: матеріали VI Міжнародної студентської наукової конференції, м. Біла Церква, 7 червня, 2024 рік / ГО «Молодіжна наукова ліга». Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2024. С. 333-335.

Структура роботи: робота складається із вступу, двох розділів, висновків, переліку джерел, додатка.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ
АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

пецифіка пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку

Дошкільний період (3–6 років) – це період бурхливого росту, під час якого у розвитку дітей відбувається багато змін. У цей період діти освоюють нові навички, що належать до фундаментальних сфер, таких як соціальні та емоційні здібності та когнітивний розвиток [43]. Когнітивний розвиток стосується процесу зростання та зміни інтелектуальних/розумових здібностей, таких як мислення, міркування та розуміння, включаючи отримання та закріплення знань. Діти цього віку починають вчитися питанню, просторовим зв'язкам, вирішенню проблем, наслідуванню, розумінню чисел і гри з символами. Така сукупність функцій життєво важлива для загального росту та розвитку дитини [108]. Таким чином, раннє та ефективне навчальне втручання, яке, можливо, буде впроваджене в повсякденне життя, є одним із основних викликів для психологів розвитку та вчителів [36; 37; 61].

У ранньому дитинстві розвивається широкий спектр когнітивних компетенцій. Серед них ми зосередили нашу увагу на текучому мисленні (FR), зорово-просторових, лінгвістичних і моторних здібностях, маючи намір запропонувати дітям дошкільного віку втручання, яке одночасно стосується всіх цих компетенцій.

Розв'язання проблеми – це когнітивний процес для досягнення мети, коли метод розв'язання не є очевидним для того, хто вирішує проблему [68; 72]. Це частина більш загального домену, який називається рідинним інтелектом (PI). Відповідно до теорії Кеттелла–Хорна–Керролла, FR визначається як навмисний, але гнучкий контроль уваги для вирішення нових проблем на місці, які неможливо вирішити, покладаючись виключно на

звички, раніше вивчені схеми та сценарії [95]. Це важливий компонент когнітивного розвитку [36], оскільки ця здатність служить опорою для дітей, допомагаючи їм набути інших здібностей [22; 23].

PI передбачає продуктивність у широкому діапазоні когнітивних дій, включаючи успішність у школі, університеті та когнітивно вимогливих професіях [38], а деякі дослідження продемонстрували, що низький FR у дітей є предиктором академічних труднощів [70].

Чи можна покращити PI за допомогою тренувань, досліджували різні стратегії протягом усього життя [86]. У той час як дослідження на здорових дорослих дали невтішні результати [32], PI успішно навчали дітей [56; 82], сприяючи ранньому розвитку математичних навичок у дитячому садку та молодшому шкільному віці. Зокрема, Бергман Нутлі [16] провели для 4-річних дітей комп'ютеризоване навчання або невербального мислення, робочої пам'яті, поєднання обох, або плацебо-версію комбінованого навчання. Лише тренування з невербального мислення суттєво впливає на PI, тоді як в інших групах було помічено менші переваги в тестах на вирішення проблем. Подібним чином Макі [71] порівнювали у дітей (віком 7–9 років) ефекти двох комп'ютеризованих навчальних програм, зосереджених на PI і швидкості обробки (ШО). Обидві навчальні програми призвели до значних покращень у когнітивній сфері, на яку безпосередньо спрямовано навчання, без перехресних перешкод між PI та ШО. Загалом було надано докази щодо можливості покращення PI [19] у дітей [98], дорослих [13] та популяції, що нетипово розвиваються [58; 59]. Однак на сьогоднішній день не було вказано, як довго тривають ці тренувальні ефекти [51; 52]. Крім того, комп'ютеризоване навчання здійснюється дітьми індивідуально [71], позбавленим мотиваційних і наслідувальних потягів, типових для соціального середовища, в якому діти навчаються разом зі своїми однолітками.

Просторові навички, тісно пов'язані з PI, є ще одним важливим компонентом когнітивного розвитку дітей. Вони вважаються загальним терміном для сукупності взаємопов'язаних здібностей, як, наприклад,

здатність подумки маніпулювати інформацією про об'єкт або візуалізувати, як об'єкти поєднуються один з одним [104]. Ті, хто краще виконує просторові завдання, як правило, мають вищі математичні здібності, що підтверджено поведінковими та нейропсихологічними показниками [112].

Раніше було показано ефективність тренінгових втручань щодо просторових навичок [55]. Час, проведений за іграшками для збирання, відіграє ключову роль [104; 106]. Цікаво, що контекстуальні елементи виявилися актуальними для результатів навчання поза межами просторового змісту цих видів діяльності. Кейсі поєднав втручання з створення блоків із процедурами розповіді, продемонструвавши, що розповідь покращує просторове навчання [21]. Обґрунтування просторових завдань у контексті розповіді може сприяти кращому запам'ятовуванню та запам'ятовуванню інформації [18] і залучати дітей до мотивації вирішення просторового завдання [21].

Піддаючись оповіді, діти відчують своєрідний континуум, починаючи від дискурсивного викладу в розповіді і закінчуючи розігруванням у ігровій ситуації [79]. Серія досліджень показала, що набуття дітьми усних мовних навичок у дошкільному віці, в тому числі наративних, є основою для таких академічних здібностей, як розуміння прочитаного, написання доповідей і формулювання усних презентацій [54]. Таким чином, навчання наративним здібностям на ранній стадії допоможе людям у кращому випадку використовувати свої мовні навички пізніше.

Навіть якщо поза традиційними когнітивними областями, десятиліття психологічної теорії та досліджень встановили, що рухові здібності тісно переплетені з когнітивним розвитком у дитинстві та ранньому дитинстві [11; 29; 84; 85]. Починаючи з найбільш ранніх етапів розвитку, на розкриття когнітивних здібностей впливає поява відповідних рухових навичок [64]. Цей зв'язок, однак, не обмежується ранніми термінами, оскільки два домени дотримуються порівнянного та прогресивного графіку [20] також протягом пізнішого розвитку. Позитивний зв'язок між моторною та когнітивною

сферами також підтверджується нейропсихологічними та нейровізуалізаційними дослідженнями [109].

Патологічний аналог цієї взаємодії представлений когнітивними порушеннями після затримки або відхилення в націлюванні на віхи моторного розвитку. Наприклад, ідіопатична ходьба на носках вважається передвісником розвитку мови та проблем з навчанням [94]. Порушення рухової функції є передвісником проблем із засвоєнням мови, а потім і навичок уваги [46].

Хоча спроби тренувати вищезазначені здібності проводилися в основному ізольовано, тобто зверталися до однієї конкретної сфери за раз, ми намагалися розробити втручання, що торкалося б усіх цих областей. Ми залучили 157 дошкільнят (3–5 років) і провели з ними тренувальну процедуру, що стимулює ФР, зорово-просторові та моторні навички, а також наративні здібності. Діти були розділені на три групи, які відрізнялися за видами діяльності, яким вони піддавалися під час навчання. Нейропсихологічна батарея застосовувалася до та після тренінгу та через 1 рік спостереження для оцінки короткострокових впливів та підтримки протягом тривалого часу. У той час як перший аналіз можна вважати підтверджуючим, оскільки очікується негайний вплив тренінгу на деякі сфери, останній можна вважати більш дослідницьким, оскільки далеко не припустимо, що ефект тренінгу може протистояти через 1 рік. Результати обговорюватимуться в світлі потенціалу щоденної практики дошкільного віку для посилення нових навичок і спонукання до набуття нових, важливих для майбутнього навчання та відкриттів дітей.

У цьому дослідженні було розроблено втручання для дітей дошкільного віку, яке одночасно стосується різних когнітивних і моторних сфер, але містить функції, які легко перенести в повсякденну практику дитячого садка. Оскільки запропоноване втручання було зосереджено на розв'язанні проблем, наративних компетенціях та зорово-моторних здібностях, ми спочатку дослідили, чи може його адміністрування покращити ці сфери. Результати показали, що ФІ і рухові здібності були посилені в обох експериментальних

групах (тобто, незалежно від типу іграшки, з якою вони взаємодіяли), тоді як тільки взаємодія з модульними іграшками визначала збільшення зорово-просторових здібностей. Нарешті, лінгвістична/розповідна сфера не скористалася перевагами навчання для жодної групи.

Друга мета полягала в тому, щоб визначити, чи тренувальний ефект був стабільним з часом. Для цього всі діти були оцінені через 2 роки від початку дослідження. Примітно, що всі збільшення РІ (для обох експериментальних груп) і зорово-просторових здібностей (тільки для групи збирання) продемонстрували ефект підтримки, причому суттєві ефекти протистояли, незважаючи на 1 рік ненавчання. Іншими словами, наше навчання вплинуло на поточні когнітивні здібності та створило кращі передумови для майбутнього розвитку. Помірний розмір ефекту на Т2 ще більше підсилює цінність висновків. Порівняно з двома типами тренінгу значна та довготривала модуляція зорово-просторових здібностей вказує на те, що збірка тренувань стосується більшого набору когнітивних навичок. У наступних параграфах ми обговоримо кожен домен окремо.

Рідке міркування вважається одним із найважливіших факторів у навчанні, вирішальним для широкого спектру когнітивних завдань [100]. Однак питання про те, чи можна тренувати РІ, є дискусійним. Хоча традиційно вважається ознакою з сильним спадковим компонентом [39] і, отже, досить несприйнятливим до навчання, нещодавні дослідження досягли успіху в навчанні РІ [56; 57]. Наше дослідження підтверджує, що залучення дітей до завдань із розв'язання проблем покращує навички РІ протягом принаймні 12/24 місяців. Цей аспект набуває фундаментального значення в дискусії про те, наскільки тривалим є тренування РІ, оскільки збільшення, отримане за допомогою навчальних програм, часто виявляється швидкоплинним [97]. Вплив нашого тренінгу на FR був тривалим, не зникаючи незабаром після закінчення тренінгу, створюючи потенційно кращі передумови для розвитку інших когнітивних здібностей і подальшого професійного та освітнього успіху [30].

Хоча детальне порівняння нашого втручання щодо процедур, про які раніше повідомлялося в літературі, практично неможливо, два особливі аспекти могли сприяти його успіху в модулюванні РІ. Перший представлений соціальним контекстом, у якому проходило навчання, на відміну від комп'ютеризованих навчальних програм, які повинні виконуватися індивідуально [16; 71]. Соціальний контекст міг спричинити імітаційну поведінку та підвищити мотивацію брати участь у діяльності. Процеси стосунків, які відбуваються, коли маленькі діти спілкуються з іншими, становлять платформу для розвитку когнітивних здібностей дітей. Другий аспект представлений ігровою обстановкою, дуже віддаленою від лабораторії чи середовища, подібного до класу, втіленою іграшками та їх втіленням у спільну розказану історію.

Наші тренування також покращили дрібну моторику. Специфічний ефект очікувався лише для групи «Збирання», діти якої проводили час за діяльністю (наприклад, збирання іграшки), яка потребувала розвитку дрібної моторики. Після тренування було виявлено покращення в обох експериментальних групах, але цей ефект зник на Т2. Неспецифічність і швидкоплинність цих знахідок може бути пов'язана з недостатнім часом експозиції або недостатньою чутливістю тесту, який використовується для оцінки. Дійсно, 32 ігрових сеансів може бути недостатньо, щоб збільшити дрібну моторику в групі, яка має модульні іграшки. Хоча обсяг тренувань спочатку здавався доречним, молодий вік експериментальних груп, а також довший час, необхідний для розвитку дрібної моторики порівняно з великою моторикою [35], могли бути розмитими очікуваний результат. Додаткове пояснення стосується тесту, прийнятого для оцінки моторики. Субтест «Імітація позиції рук» призначений для оцінки здатності імітувати статичні конфігурації рук і пальців. Таким чином, він, ймовірно, більш чутливий до навичок постуральної імітації, ніж до здібностей, що лежать в основі тонких і послідовних рухів. Незважаючи на цей глобально негативний результат, індексація дрібної моторики у дітей дошкільного віку є фундаментальною,

враховуючи її важливість для стимулювання подальшого розвитку. З цієї причини в майбутніх дослідженнях слід розглянути можливість використання більш тривалого або більш інтенсивного тренування та застосування нейропсихологічних або нейромоторних тестів, більш чутливих до ледь помітних посилень рухової активності [47].

Чітка різниця між експериментальними групами виявилася після навчання в зорово-просторовій області. Дійсно, щоб сконструювати свої іграшки, діти групи «Складання», але не діти групи «Плюш», повинні були слідувати візуальним інструкціям, перетворюючи 2D візуальні зображення в 3D іграшки. Ця діяльність вибірково передбачає здатність індивіда маніпулювати та перетворювати візуальну інформацію для досягнення кінцевої мети. Специфіка підвищення для групи збирання підтверджує ідею пластичності та можливості вдосконалення зорово-просторових навичок після спеціального навчання. Подібних висновків дійшов Кейсі [21], досліджуючи використання втручань із створення блоків для розвитку навичок просторового мислення у дітей того ж віку, що й у цьому дослідженні.

Хоча переказ являв собою один важливий елемент нашого втручання, не було виявлено значного впливу в мовній/розповідній сфері. Дійсно, показники збільшувалися разом із часом спостереження, але без модуляції між групами. Цей висновок може бути пов'язаний із низькою дозою наративного тренінгу для дітей. Іншими словами, 32 заняття на рік могли бути неспроможними значно покращити фізіологічний розвиток лінгвістичних здібностей, які щодня тренуються в освітньому та соціальному середовищах.

Підсумовуючи, наше навчання в дошкільні роки підтримує появу РІ і зорово-просторових здібностей і їх підтримку з часом. Використовуючи кореляційний підхід, ми виділили позитивні кореляції цих балів із математичними навичками та оперативною пам'яттю.

Зв'язок між просторовими здібностями та математикою добре встановлений [31], навіть якщо були запропоновані різні ієрархії. З одного боку, просторові міркування можуть накладатися і служити передумовою для

навичок математичних міркувань [103]. З іншого боку, просторові здібності та математика базуватимуться на спільних основних процесах [50]. Велика серія попередніх досліджень показала, що діти та дорослі, які краще справляються з просторовими завданнями, також краще виконують тести на математичні здібності [111]. Зосереджуючись на маленьких дітей, Мікс [75; 76] взяли участь 854 дитини (5–13 років), виявивши, що різні просторові здібності пов'язані з кращими математичними показниками залежно від часу в ранньому та пізньому дитинстві. Дійсно, у той час як розумова ротація є найкращим показником математичної успішності в дитячому садку, зорово-просторова робоча пам'ять є найкращою в шостому класі (тобто 11–12 років). Проте зв'язок між просторовими здібностями та математикою є міцним протягом усього шкільного віку, від дитячого садка до 12-го класу (тобто 17–18 років), причому результативність у завданнях розумового обертання є найкращим показником математичних навичок [63]. Сила такого зв'язку змусила дослідників дослідити, чи впливають втручання на зорово-просторові здібності на математичні навички. Вольфганг виявив [110], що діти дошкільного віку, які більше займаються блок-іграми, кращі в шкільній математиці, навіть якщо цей ефект проявляється лише в середній школі. Подібні висновки також повідомили Мікс і Ченг [75].

Між ФР і математикою також існує тісний зв'язок. Це не дивно [99], враховуючи, що РІ і математичні проблеми залучають спільні когнітивні процеси, що лежать в їх основі, і підтримують здатність враховувати численні зв'язки між компонентами проблеми [44].

Кореляційний аналіз, проведений на Т2, показав, що основні результати нашого навчання були значною мірою пов'язані з математикою та оперативною пам'яттю. Його зв'язок із зорово-просторовими здібностями засвідчили попередні звіти про поведінку та нейровізуалізацію [62], а аналогові паралелізми були показані між робочою пам'яттю та РІ [113]. Кореляційний аналіз мав на меті підтвердити існування вищезазначеного

зв'язку в нашій вибірці. Оскільки це було так, ми можемо припустити, що це спричинило непрямий, але сприятливий вплив на ці домени.

Ми розробили втручання, здатне покращити нові когнітивні функції, такі як РІ і зорово-просторові здібності, і далі підтримувати їхню підтримку з часом. Крім того, кореляції із зорово-просторовою робочою пам'яттю та математичними навичками свідчать про вторинний вплив на інші когнітивні сфери. Запропоноване втручання відносно легко проводити з дітьми дошкільного віку; воно підкреслює їхнє природне ставлення до співпраці, вбудоване в ігровий контекст, що сприяє мотивації та поступливості, і, що більш важливо, одночасно стимулює різні когнітивні сфери. Таким чином, навіть у повсякденній дошкільній практиці, здається, він добре підходить для супроводу маленьких дітей у напрямку потенціалізації нових навичок і набуття нових, важливих для їхнього майбутнього навчання та відкриттів.

Сильна сторона нашого дослідження полягала в тому, що вибірка не обмежувалася планом до-пост, а радше передбачала поздовжнє оцінювання, проведене тричі (Т0, Т1 і Т2) для всіх дітей. Однак результати також слід розглядати з урахуванням обмежень дослідження. Перше обмеження нашого дослідження стосується низької чутливості субтесту імітації положення руки (ІН) у вимірюванні дрібної моторики. Вибір кожного тесту керувався необхідністю підтримувати розумну загальну тривалість тестування. Для проведення класичної нейромоторної оцінки зазвичай потрібен тривалий час. Проте індексація дрібної моторики у дітей дошкільного віку є фундаментальною, враховуючи їхню актуальність у подальшому розвитку. З цієї причини в майбутніх дослідженнях слід розглянути можливість застосування нейропсихологічних або неврологічних тестів, більш чутливих до дрібної моторики [47].

Друге обмеження стосується відсутності оцінки математичної та робочої пам'яті на Т0 і Т1, що заважає нам дослідити, чи наше навчання опосередковано покращило ці функції. Можна було б запитати, чи більший розмір вибірки дав би сильніші результати. Хоча ми не можемо відкинути цю

думку, більшість статистичних порівнянь показали значні ефекти та принаймні помірні розміри ефекту. Навпаки, негативні висновки пов'язані не з недостатнім розміром вибірки, а з упередженнями в плані експерименту. Натомість вагомим аргументом було б те, що всі діти були завербовані в одному місті. Більший набір, можливо, включаючи дітей з різних регіонів, може надати більш надійні та узагальнені результати. Проте жодні упередження не заперечують застосовність наших висновків до інших регіонів, що вказує на хорошу можливість узагальнення для різних географічних контекстів. Навпаки, у більшій вибірці, ймовірно, будуть учасники з різним соціально-демографічним походженням (інформація не зібрана в нашому дослідженні), що підкреслює його потенційно модуляційну роль у ефективності навчання. Підводячи підсумок, ми не можемо нехтувати тим, що ми набрали хороший розмір вибірки, але звузили кілька факторів, що впливають на когнітивний розвиток дітей. Набагато більша вибірка, що вивчає різні походження, різні рівні IQ (наприклад, нижче середнього, середній і вище середнього), і соціально-демографічні умови була б фундаментальною для того, щоб зробити наші висновки узагальненими для дітей дошкільного віку.

Оскільки оцінювання потрібно було застосовувати до дітей віком від 3 років, було визначено невербальний тест IQ. Крім того, він мав відрізнятись від тесту Равен, який слугував би пізніше для оцінювання. Однак добре задокументовано, як тест Лейтер-Р завищує показники IQ порівняно з іншими стандартними тестами [41], можливо, через невербальний характер запитуваних завдань. Цей аспект необхідно ретельно враховувати під час аналізу даних та їх інтерпретації порівняно з еталонними значеннями.

Нарешті, два втручання дозволили нам виділити ефекти, які викликані саме модульними іграшками. І все-таки взаємодія з модульними чи плюшевими іграшками могла зацікавити дітей інакше. Увесь дизайн експерименту був ідентичним для двох груп, включаючи персонажів іграшок, щоб мінімізувати цей потенційно змішуючий ефект. Для майбутніх

застосувань було б рекомендовано збирати дані щодо участі дітей у різних частинах втручання, таким чином перевіряючи їх суттєву однорідність.

1.2. Психологічні підходи до аналізу дидактичної гри

Гра є невід'ємною частиною життя кожної дитини. Гра подобається і дітям, і дорослим, адже гра є природною потребою людини. Воно приносить радість і щастя, воно пропонує задоволення, і в той же час це спосіб, за допомогою якого діти пізнають себе, інших і світ, який їх оточує; вони набувають навичок і створюють соціальні відносини. Тому надзвичайно важливо, щоб кожна дитина мала достатньо часу для ігор і щоб гра була невід'ємною частиною її життя. Те, як дитина грає, і людина, з якою вона грає, змінюють шлях розвитку дитини.

Ігри діти створювали дуже давно. Вони створюють їх сьогодні, для себе та під свої потреби. Ігри є їхньою природною потребою і одним із основних занять. Тепер виникає питання, які ігри діти люблять найбільше і чому.

Ігри, які пропонують рольову гру, головний герой, який дозволяє самостверджуватися та самовизнання. Ігри динамічні, у змісті яких достатньо дії (моторика) і швидка інтелектуальна реакція на вирішення завдання.

Ігри, які дарують вогник дитячого здорового гумору та створюють гарний настрій. Найкорисніші ігри - це ті, які мають поєднання вищезгаданих якостей.

Численні дослідження вказують на роль і значення гри для розвитку фізичних, моральних, інтелектуальних, соціальних та емоційних якостей дитини. Через нього задовольняються інтереси дітей і дорослих, особливо в тих районах, де традиційні ігри століттями розглядалися як окремий заклад організованого спілкування та проведення дозвілля. Численні покоління виростили з традиційними іграми, які передавалися з покоління в покоління, плекалися, використовувалися та вдосконалювалися.

Ігри привертають та утримують увагу дітей своїм змістом, який виховує та створює гарний настрій.

Деякі з них пропонують різні шляхи та рішення, наприклад ті, які ведуть дітей до створення нового вмісту, призначеного для винахідливих дітей. Гра – це діяльність, яка домінує в житті дітей і має особливе значення в розвитку та вихованні дітей, особливо в дошкільний період. Тому у навчально-виховному процесі дітей велика увага приділяється створенню умов для спонтанного проведення ігор або спрямованих ігор, ігор з правилами, заздалегідь встановленими дорослими з метою досягнення певного педагогічного впливу.

Дидактичні та рухливі ігри є лише елементами цілеспрямовано організованого і спрямованого навчального процесу. Найчастіше дорослий дає дітям зміст дидактичних і рухливих ігор, а також правила їх проведення. Він організовує, веде і керує грою, але в народні ігри це завдання старшої дитини або одного з однолітків, який знає зміст гри і засвоїв спосіб гри.

У народні ігри грають найчастіше, коли діти мають вільний час. Сьогодні гра та навчальний процес пов'язані, враховуючи те, що гра не повинна втрачати своєї душі, адже гра як діяльність, яка дуже цікавить дітей і мотивує їх. Педагог повинен співпрацювати з дітьми в грі; він/вона повинен допомогти їм, пропонуючи проблему, а не даючи остаточні рішення. Крім того, він/вона має допомогти їм усвідомити свої можливості – стати партнером у грі. Виховання через гру означає спрямування психофізичних можливостей дитини, але в той же час гру слід розглядати як основу творчості та спонтанності дитини. За допомогою дидактичних ігор діти отримують організовану та творчу мотивацію відповідно до власних здібностей пізнати світ, який їх оточує, їхні розумові та інші здібності та характеристики.

Дидактична гра являє собою форму, за допомогою якої діти в цікавій формі поновлюють, поширюють, перевіряють і закріплюють свій досвід і свої здібності, а набуті знання, досвід і враження виражають і застосовують у нових життєвих і навчальних ситуаціях. Дидактичні ігри сприяють загальному розвитку дитини; вони спрямовують свою увагу, коли йдеться про сприйняття

та спостереження за об'єктом, порівнюючи подібності та відмінності, заохочуючи фантазію та творчість. Зміст дидактичних ігор розширює загальну картину світу дітей, спрямовує їхню допитливість, стимулює мовленнєву діяльність, збагачує словниковий запас, активізує усне спілкування. Застосовуючи спеціально побудовані ігри (логіко-математичні), дитина розвиває логічне мислення та створює спеціальні навчальні ситуації, де вона опановує інтелектуальні процеси: серіалізацію, класифікацію, числову побудову, побудову в часі та просторі тощо.

Говорячи про свої улюблені ігри дитинства, дорослі мають потребу розповісти про те, як вони їх переживали і наскільки це допомогло їм увійти в коло однолітків і показати свої фізичні та інтелектуальні досягнення, показати свою перевагу і любов до друга або подруги і добре провести час в дорозі. Цих ігор засвоювали діти старшого віку (в першу чергу від братів і сестер), а потім від дорослих (членів сім'ї та вчителів). Навіть сьогодні діти граються в старі традиційні ігри з радістю, незважаючи на появу комп'ютерних ігор (які можуть стримувати деякі сфери розвитку дітей та їх творчість).

Збереження народної традиції через ігри необхідне для збереження нашої нації, молодого покоління та наших нащадків, їх виховання на перевірених, добрих і збережених традиційних цінностях. Традиційні ігри - це а скарб, який повинні берегти. Вони є потужним інструментом для освіти, тому що через них можна здобувати знання, культурний досвід, розвивати звички та навички.

Через традиційні ігри діти реалізують свою потребу рухатися, набувають важливих вражень, розвиваються і відчують емоції, відчувати враження від того, що є красивим, потворним, що робить їх щасливими чи нещасними, активують усі органи чуття. Через ці ігри задовольняються соціальні потреби, такі як контакти з однолітками та дорослими; вони стають для них моделями для наслідування, гравцями, знайомими зі своєю групою чи суперниками, вони соціалізуються, самоорганізуються, обговорюють і домовляються в грі, вчать демократично обирати свого лідера (капітана), колективно радіють,

вписуються в групу, активізують всі свої органи чуття, розвивати уяву та абстрактні думки.

Після проведення певних психологічних досліджень отримані результати показали, що всі вихователі, які увійшли до вибірки, позитивно відповіли на запитання, чи спираються вони на план роботи дитячого садка при плануванні щоденної ігрової діяльності. Гра як діяльність включена в кожен освітню сферу (навколишнє середовище, математика, малювання, мовлення, музика та спортзал).

Усі вони сходяться на думці, що місця для гри та реалізації ігрової діяльності в дитячому садку достатньо. Більшість зійшлися на думці, що дидактичних матеріалів у дитсадку достатньо (щоб стимулювати розвиток дітей), і якщо щось потрібно, то виготовляють самостійно.

На запитання про вплив просторових умов у дитячому садку на застосування тих чи інших традиційних ігор на заняттях більшість педагогів (71%) відповіли маловпливово, тоді як 29% з них вважають, що просторові умови мають великий вплив на розміщення певних традиційних ігор на заняттях.

На питання, які види ігор використовуються в повсякденній навчальній практиці, всі вихователі дитячих дошкільних закладів відповіли, що однаково застосовують як традиційні, так і сучасні ігри, залежно від навчальної діяльності та мети.

Ці ігри є особливо важливим засобом розвитку та навчання дітей, оскільки розвивають рухові здібності та спритність; вони впливають на емоційний і соціальний розвиток, спілкування і особливо на розвиток мовлення дітей. У той же час ці ігри дозволяють як розвиток, так і здобуття знань, навчання, розваги, змагання, насолода, гумор, а також збереження та передача фольклору.

Для цих традиційних ігор важливо розвивати у дітей допитливість, змагальний дух, розвивати стратегії успіху в змаганнях (хоча елементи цього є і в сучасних іграх).

Завдяки їм вони нарощують м'язову масу (особливо спинної), щиколоток і рук, розвивають органи чуття – почуття рівноваги, витривалість і наполегливість, удосконалюють певні рухи, рівновагу, поставу.

Окрім традиційних ігор, вчителі щоденно використовують у своїй роботі сучасні ігри. На запитання, якими іграми вони користуються, вони відповіли такими: Пантоміма, Вгадай інструмент, Логіко-математичні ігри, Метелики та квіти, Комп'ютерні ігри, Інтелектуальні та творчі ігри, Пазли, Драматика, Хто перший, Вгадай голос, Альпіністи, Чарівний мішечок, Ігри з дидактичними іграшками та предметами, Ігри на стимулювання уваги, запам'ятовування та повторення.

Вихователі дитячих садків відповіли, що такі ігри однаково використовують у всіх навчальних заходах. Вони (ігри) дозволяють дітям розвивати дрібну моторику, точність і вміння визначати, вирішувати проблеми та їх подання. Вони підходять для розвитку мови та грамотності (особливо комп'ютерні ігри, які дозволяють вивчати англійську мову), вони розвивають у дітей змагальний дух, дітей ставлять у ситуацію для дослідження та пошуку вирішення проблеми.

Водночас ми хотіли визначити думку вихователів дитячих садків щодо того, які ігри (традиційні чи сучасні) більше потрібні дітям. На це питання всі вихователі дитячих садків погоджуються, що обидва типи ігор майже однаково потрібні і цікаві дітям.

Традиційні ігри актуальні, тому що окрім того, що в дитячому садку ці ігри можна проводити вдома з дорослими, вони розвивають навички гри і діти хочуть самостверджуватися через успішне її виконання. Ці ігри, як правило, включають рольові ігри, дітей сильно мотивує можливість бути кимось іншим (не дитиною) – метеликом, лікарем тощо.

Більшість традиційних ігор включають фізичні навантаження, вимагають співпраці та інтелектуальної активності (запам'ятовування). Це розшарування також спонукає дітей обирати ці ігри.

Завдяки цим іграм діти активні в усі пори року (ігри в лузі, траві, лісі, на свіжому повітрі, катання на санчатах, ковзанах, ліплення сніговика). Це приносить дітям радість, відчуття щастя і задоволення, сприятливий вплив сонячних променів, а також довговічність і імунітет.

Діти розвивають відповідальність і зобов'язання зберігати свої речі та реквізити (палицю, мотузку, лук і стріли, санки, лижі ...), а також розуміти і приймати встановлені або узгоджені правила гри.

Сучасні ігри більш динамічні, дозволяють дітям вирішувати проблеми, зміцнюють впевненість, розвивають самосвідомість, а також критичне та творче мислення.

Слід заохочувати та допомагати розвитку грамотності (розвиток словникового запасу, розрізнення літер, слів і підготовка до читання). Ввести математичну символіку та питання через введення чисел, геометричних форм і фігур, вимірювання, представлення тощо. Дітей знайомлять із сучасною технікою; вони набувають умінь і навичок його використання (різні інструменти та їх застосування та переваги).

Завдяки цим іграм діти вчаться обробляти дані (спостерігати, вирішувати проблеми, організовувати, передавати та подавати дані).

Діти отримують можливість вибирати досліджувати, вчитися, дотримуючись своїх цілей та інтересів.

З отриманих відповідей легко встановити, що існує розбіжність у думках педагогів щодо того, які ігри більше підходять дітям. Є вчителі, які вважають, що старі традиційні ігри більш прийнятні для дітей цього віку, тому що вони більш розслаблюючі після певної спрямованої діяльності. З іншого боку, більшість вчителів вважають сучасні ігри більш прийнятними для дітей, тому що вони навчаються таким чином, вони думають, розвивають креативність, стимулюють дослідницький фактор у дітей у пошуку рішень і результатів, і в той же час зміцнюють їхню впевненість у собі та розвивають самосвідомість щодо себе та світу, який їх оточує.

Гра сприяє більш здоровому дитинству, інтелектуальному розвитку дітей і водночас стимулюванню мовленнєвих здібностей. Через ігри діти виявляють свої інтереси до того, що їх оточує, вони стимулюються продовжувати досліджувати та досліджувати, щоб знайти власні рішення в конкретній ситуації. Таким чином вони краще пізнають навколишнє середовище та людські стосунки, вибудовують власну поведінку, світо- і життєву позицію, отримують відповіді на багато запитань і підживлюють свою допитливість, збагачують уяву, розвивають точність і рефлексії тощо.

Ігри позитивно впливають на виховання і розвиток кожної особистості. Вони є формою розваги, яка позитивно впливає на соціалізацію (дружба, толерантність, близькі друзі...), моральний, емоційний, фізичний розвиток і здоров'я дітей.

Дидактична гра є специфічним типом діяльності, за допомогою якої дидактична основа консолідує, уточнює і навіть перевіряє знання, збагачує сферу знань, оцінює та тренує їхні творчі здібності. Мова є одним із найважливіших навичок, які набуває дитина дошкільного віку, а також ключовим елементом для отримання хорошої освіти в школі, а потім і в університетському середовищі.

Розвиток мови включає: фонетичну, лексичну, граматичну та семантичну еволюцію. Уже відомо, що діти дошкільного віку є прекрасними співрозмовниками, причому не просто задають багато запитань, але їм подобається багато розповідати. Ця функція дуже допомагає батькам і вихователям у розвитку словникового запасу та навичок спілкування дітей.

Нещодавнє дослідження, проведене Рейкс Х., Пан Б. А., Лузе Г., Теміс-ЛеМонда К. С., Брукс-Ганн Дж., Константін Дж., Тарулло Л. Б., Райкс Х. А. і Родрігес Е. Т. [87] викликало ефект читання матерями в перші три роки життя дітей. Батькам рекомендується читати своїм дітям казки, щоб сприяти розвитку мови та пізнавальних здібностей. Матері та діти брали участь у дослідженні. Було опитано понад 1100 жінок у віці 14, 24 і 36 місяців. Матерів запитали про те, як часто вони читають казки дітям. Також піднімалися

питання про сімейні ресурси та проблеми. Досвідчені дослідники провели стандартні вимірювання словникового запасу та когнітивних здібностей дітей. Майже половина матерів повідомили, що читали своїй дитині щодня у віці 14 років, і кількість матерів зростала в міру того, як дитина дорослішала. Частота, яку вони читали, була пов'язана з когнітивними та мовленнєвими результатами дитини в тому ж віці та в більш пізньому віці. Як правило, чим більше мами читають своїм дітям, тим більше словниковий запас і когнітивні навички здобуваються дітьми, щоб у віці 3 років (коли діти починають цікавитися заняттями перед читанням), діти, яким читали щодня протягом перших двох років життя мали значно вищі когнітивні та мовні показники.

Найважливішим результатом було те, що практика читання матері вплинула на мову дитини, створивши взаємний ефект «сніжної кулі», і таким чином довела, що раннє знайомство з читанням розвиває мовленнєві навички, що, у свою чергу, призвело до розвитку читання та словникового запасу. Іншими словами, немовлята, які читали в ранньому віці, починали говорити раніше і виявляли інтерес до книг, що викликало зростання інтересу до читання, таким чином розвиваючи їхні когнітивні навички та словниковий запас. Гра – це сукупність дій і операцій, які поряд із розслабленням, гарним настроєм і радістю переслідують цілі інтелектуальної, технічної, моральної, фізичної підготовки дитини. Ігровий елемент, включений у дидактичну діяльність, надає їй більш яскравого і привабливого характеру, вносить різноманітність і гарний функціональний настрій, радість і радість, розвагу і розслаблення, що запобігає появі одноманітності і нудьги, втоми. . Відновлюючи рівновагу в діяльності дошкільників, гра зміцнює їх інтелектуальну і фізичну енергію, породжуючи другорядну, але стимулюючу мотивацію, неодмінну присутність в ритмі шкільної роботи.

Тому при використанні гри в навчальному процесі вона набуває значних психопедагогічних функцій, забезпечуючи активну участь дітей у діяльності, підвищуючи інтерес знати про їх зміст. Інтегрована діяльність передбачає певний ступінь інтеграції між різними галузями знань і між різними

підходами, а також використання спільної мови, що дозволяє концептуальний і методологічний обмін. Інтегрована діяльність також передбачає перенесення методів з однієї дисципліни в іншу, передачу з різним ступенем залучення, завершення.

Інтеграція також може проявлятися шляхом співвіднесення інформації, характерної для окремих сфер, подолання бар'єрів між ними шляхом обміну методами, знаннями, засобами. Співвідношення знань, характерних для різних видів діяльності, істотно сприяє формуванню і розвитку гнучкості мислення, розвитку вміння дітей застосовувати знання на практиці – одна дисципліна допомагає краще засвоїти іншу, переносячи знання з однієї області в іншу.

Важливе місце в підготовці дитини до школи займає мовне навчання, яке має великий вплив як на розвиток усіх психологічних процесів, так і на особистість дітей. Як перший крок освіти, дошкільна освіта задумана а системне бачення, що має структуру, веде процес і генерує конкретний продукт. Раннє виховання стосується раннього дитинства (від народження до 8 років) і створює йому особливі умови для повноцінного розвитку з урахуванням індивідуального та вікового розвитку. Рання освіта починається з уявлення про те, що малий вік є основою особистості, і для успішного навчання дитини необхідно тренувати всі фактори, з якими вона взаємодіє, починаючи з членів сім'ї, вихователів, громади. Якщо дитина не отримує достатньо турботи, любові, уваги в перші роки свого життя, вона може залишитися з дефіцитом навчання, що може поставити під загрозу її подальший розвиток, у школі та в суспільстві. У перші два роки життя дитини з'являється самосвідомість і формується особистість дитини. У цьому сенсі для нього особливо важливо вперше побачити, як він думає, як він вважає, що інші повинні працювати з ним. Раннє навчання враховує деякі дуже важливі принципи розвитку особистості дитини: кожна дитина унікальна, має специфічні та особливі потреби; освіта безперервна; воно починається в перші моменти життя і триває доти; кожний акт піклування – це виховний прийом, а

активна взаємодія з дорослим – визначальна; розвиток дитини залежить від можливостей, які відкриває розпорядок дня

Навчання маленьких дітей здійснюється через дослідження та досвід в ігрових ситуаціях. Коли малюк вперше потрапляє в дитячий сад, він стикається з новим досвідом. Значний внесок у теорії освіти зробив відомий психолог Жан Піаже [84; 85]. Чотири етапи згадані ним є:

- Етап сенсомоторного розвитку (від народження до 2 років) – пізнання світу базується на фізичних взаємодіях і досвіді.

- Передопераційний етап (2-7 років) – інтелект дитини підвищується при використанні символів, пам'ять і інтелект розвиваються в тісному зв'язку з мовою і її використанням, мислення незворотне і егоцентричне.

Конкретний операційний етап (7-12 років) – інтелект дитини підвищується, демонструючи логічне і систематичне маніпулювання символами в тісному зв'язку з конкретними об'єктами, мислення оперативне, оборотне і менш егоцентричне.

- Статус формальних операцій (більше 12 років) інтелект відчувається через використання логіки символів, у тісному зв'язку з абстрактними поняттями, мислення є психоповедінковим, фундаментальним, якість якого значною мірою впливатиме на рівень адаптації та інтеграції дитини на пізніх етапах його еволюції та розвитку.

Дошкільний вік – це період відкриттів, дитина дізнається все через гру, що існує захоплюючий світ, і хоче долучитися до його пізнання. Гра – важливий вид діяльності, спочатку це так поодинокі, то паралельні гри інших і характеризуються імпульсивністю, переривчастістю. У цьому віці дитина не йде до оточуючих, навіть боїться їх, бувають моменти, коли у неї глибоке почуття незахищеності. Але попутно дитина вчиться довіряти йому, оскільки вони формують певну поведінку, і гра є його щоденним заняттям. Через гру він задовольняє свою потребу в русі, цікавість і навіть стикається зі своїми страхами. Багатий зміст діяльності стає доступним через мову та трансформується шляхом придбання навичок, навичок і корисних навичок на

наступних етапах еволюції, як фізична особа. Найбільш розробленою формою гри в дошкільному віці є дидактична гра, яка має в цьому віці високу формувальну цінність. Дидактична гра як основна діяльність у розвитку мовлення дошкільника відіграє вирішальну роль, реалізуючи одну з найважливіших вимог дошкільної освіти, а саме правильне засвоєння румунської мови, оскільки ця умова визначає розвиток мислення і мислення. інші психологічні та інтелектуальні процеси. Дитина, якій вдається виправляти свої помилки у вимові, яка буде заохочена шукати шляхи збагачення словникового запасу, стане більш впевненою у власних силах і з інтересом бере участь у заходах.

Психологи довели, що гра відіграє дуже важливу роль в еволюції дитини. Численні класифікації також включають ідею ігрових функцій. Гра має основні та другорядні функції.

Основна функція гри – дати можливість особистості усвідомити та окреслити свою особистість. Отже, п'єса за Клапаредом була б «заміною серйозної роботи». Кожен зобов'язаний використовувати гра з двох причин:

- Тому що він нездатний виконувати серйозну роботу через недостатній розвиток.

- Через обставини, які перешкоджають виконанню серйозної діяльності, яка це задовольняє бажання. Отже, перешкоди можуть бути двох видів: зовнішні (невідповідне середовище) або внутрішні (моральна цензура). Найпоширенішими функціями в літературі є:

когнітивна функція є функцією знання. Гра є улюбленим заняттям дитини, в дитячому садку його заохочують завжди грати. В основі навчально-виховного процесу, саме до цієї природної потреби грати;

адаптивна функція проявляється шляхом засвоєння фізичної та соціальної дійсності;

Завдяки грі дошкільник вражаюче переходить у фізичне та соціальне середовище, таким чином легше справляючись із вимогами реальності та навколишнього світу.

формуюча функція дуже важлива, і її підкреслювали такі педагоги, як Фробель і була розроблена сучасною педагогікою. Це здійснюється через гру-вправу, яка і є рухом розумової діяльності дитини. Зіткнувшись із реальними проблемами, які вимагає гра, діти вправляються в здатності аналізувати можливості вирішення проблем, щоб гра тривала. Гра стимулює творчість і творчу уяву дитини. Завдяки творчій уяві діти можуть зіткнутися з життєвими ситуаціями;

інформаційна функція – функція, під час якої через гру дитина засвоює інформацію, поняття, необхідні для інтеграції в реальний світ;

функція соціалізації відзначається постійно високою тенденцією дітей пристосовуватися один до одного, а також асимілювати свої стосунки з оточуючими. Ця особливість особливо присутня в грі за правилами та передбачає прийняття правил і правил ззовні, але після того, як вона виграна, вона стає благом, отриманим дитиною. Діти мають можливість досліджувати, експериментувати, дізнаватися нове. Схильність дитини до захисту індивідуальності разом із потребою інтегруватися в суспільство є важливим аспектом соціалізації через гру;

функція психічної релевантності стосується того факту, що дитина живе та транспонує почуття, почуття та страхи. Ці інтенсивні переживання дитини помітні через гру, спосіб, у який вони обирають свої матеріальні ресурси, предмет і партнерів гри. Вихователі разом з батьками можуть помітити будь-які порушення, які можуть виникнути в розвитку дитини. Елементи, які можуть впливати на характер дитини, це: рівень інтелектуального розвитку, життєвий досвід дитини, модель життя дорослого. Дитина засвоює контекст і життєве середовище, в якому вона живе;

навчальна функція полягає в тому, що гра сприяє як вдосконаленню когнітивних функцій, так і залученню внутрішньої мотивації, а також розвитку деяких навичок. Ми маємо на увазі ті завдання гри, які стосуються фізіологічного та психологічного розвитку дитини, розвитку в ній якостей і прийомів інтелектуальної праці, і дітям вдається легко інтегруватися в нове

соціальне середовище. В якості другорядних функцій дидактичної гри можна відзначити врівноважувальну і терапевтичну функцію.

Гра є основною діяльністю в дитячому садку. Через гру, як я вже говорив, дитина намагається пізнати навколишній світ і це вважається переднавчальною діяльністю. Діючи на оточуючі предмети і істоти, дитина пізнає навколишній світ, задовольняє свою потребу в русі і розумінні, набуває впевненості у власних силах, самовизначається як особистість. Гра повинна приносити відчуття задоволення та захоплення, оскільки вона завжди супроводжується насолодою, мотивацією та задоволенням. Таким чином, діти можуть залишатися залученими в гру, яка їм подобається, намагаючись «помилитися», «сміятися», «дурити», «говорити голосно», «взаємодіяти з дітьми, які їм приємні».

Гра переплітається з подивом і цікавістю; дітей завжди приваблює новизна всього нового. Усе це культивує їхню потребу в знаннях, стимулюючи їх пошукові зусилля.

Виховання допитливості надає ігрового характеру ситуаціям, в які потрапляють діти, змушує їх вирішувати проблеми, придумувати, пробувати, запитувати, спостерігати, досліджувати. Гра також передбачає свободу пересування, але це частіше зустрічається в рухливих іграх. Діти можуть самі обирати собі партнерів, грати скільки завгодно, ділитися ролями, змінювати правила самі, коли захочуть. Класифікація ігор займала багатьох дошкільних педагогів. «Упорядковуючи їхню класифікацію відповідно до функції, яку вони виконують, Едгар Клапаред класифікує ігри на дві основні категорії: ігри, які виконують загальні функції, та ігри, які виконують спеціальні функції» [102]. Піаже впорядковує ігри відповідно до еволюційних критеріїв і групує їх у такі категорії:

- ігри-вправи;
- символічні ігри;
- правила гри;
- будівельні ігри.

Роль гри в інтелектуальному розвитку дошкільника передбачає як засвоєння нових знань, так і розвиток уяви. Уява грає, як для дитини, так і для дорослого, середовище, сприятливе для його прояву та розвитку.

«Мимовільне запам'ятовування під час гри також є лише переходом до довільного запам'ятовування (правил гри). Узагальнення та класифікація як вимог дидактичної гри включають мисленнєві операції, і їх легше досягти, коли вони мотивовані грою вимог.

Основоположним у розвитку дитини є засвоєння мови, яка тісно пов'язана з мисленням і водночас виконує регулятивну та соціальну функцію» термінів, виправлення й удосконалення вимови, засвоєння окремих іменників, що вказують на предмети чи явища навколишнього середовища.

Вихователь повинен бути з дитиною, слідкувати за нею і непомітно направляти її протягом усього її розвитку. Це основне джерело стимулювання дитини, постійно її корекції, розширення її знань. Вихователь також заохочує його уяву, спонукає дитину висловлювати свої враження, думки, побажання.

Вербалізуючи, вихователь спонукає його до розвитку, але при цьому поважає його індивідуальність. У дошкільному віці дитина не може відрізнити добре від поганого і не вміє вибирати орієнтири. У дитини необхідно формувати позитивні цінності, а негативні повністю вилучати. Власне в цьому й полягає суть морального виховання. До вступу в дитячий садок, але також і до школи, сім'я є основним середовищем для морального виховання дитини.

Іграшка дуже важлива для маленької дитини. Це визначає характер гри та емоційні переживання дитини. Формотворчі валентності іграшки множинні. Завдяки цьому розвиваються операції мислення: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення (ігри-головоломки, розбірні іграшки, ляльковий будиночок, іграшкова кухня). Іграшка розвиває творчі здібності, уяву (ляльки для перевдягання, машинки-приналежності, тематичні ігри: ферма, пожежники, магазин тощо). Управління деякими іграшками розвиває у дітей здатність сприймати форму та просторові співвідношення: головоломка, набір

висхідних склянок, ілюстровані кубики, гойдалки тощо). Діти розвивають багато мови, розмовляючи та постійно спілкуючись зі своїми улюбленими іграшками (музичні іграшки, книжки з казками, інтерактивні ляльки тощо). Іграшка буде найважливішим предметом малюка, будучи безцінним і відіграючи дуже важливу роль у його житті. Завдяки цьому, характер майбутнього дорослого, це надає дитині впевненості та впевненості в собі.

Термін «дидактичний», пов'язаний з грою, підкреслює інструктивно-виховний аспект діяльності, який стає її невід'ємною частиною і конкретизується через певний рівень знань, спільних і розумових дій, яких вона вимагає. Незалежно від віку дитини дидактична гра має інформаційно-формулюючий аспект навчального процесу.

Особливу роль у розвитку мовлення дітей дошкільного віку відіграє навчання, оскільки ця ігрова форма привчає дитину до стимулювання та відпрацювання мови в запропонованому напрямку в кожній грі не усвідомлюючи цього зусилля. Дидактичні ігри ефективніші і привабливіші за інші заняття в дитячому садку, тому що всі діти в групі в них беруть участь з однаковим зусиллям мислення і виразності.

Висновки до розділу 1

1. Дошкільний період (3–6 років) – це період бурхливого росту, під час якого у розвитку дітей відбувається багато змін. У цей період діти освоюють нові навички, що належать до фундаментальних сфер, таких як соціальні та емоційні здібності та когнітивний розвиток. Когнітивний розвиток стосується процесу зростання та зміни інтелектуальних/розумових здібностей, таких як мислення, міркування та розуміння, включаючи отримання та закріплення знань. Діти цього віку починають вчитися питанню, просторовим зв'язкам, вирішенню проблем, наслідуванню, розумінню чисел і грі з символами. Така сукупність функцій життєво важлива для загального росту та розвитку дитини.

Таким чином, раннє та ефективне навчальне втручання, яке, можливо, буде впроваджене в повсякденне життя, є одним із основних викликів для психологів розвитку та вчителів.

У ранньому дитинстві розвивається широкий спектр когнітивних компетенцій. Серед них ми зосередили нашу увагу на текучому мисленні (PI), зорово-просторових, лінгвістичних і моторних здібностях, маючи намір запропонувати дітям дошкільного віку втручання, яке одночасно стосується всіх цих компетенцій.

Розв'язання проблеми – це когнітивний процес для досягнення мети, коли метод розв'язання не є очевидним для того, хто вирішує проблему. Це частина більш загального домену, який називається рідинним інтелектом (PI). Відповідно до теорії Кеттелла–Хорна–Керролла, FR визначається як навмисний, але гнучкий контроль уваги для вирішення нових проблем на місці, які неможливо вирішити, покладаючись виключно на звички, раніше вивчені схеми та сценарії. Це важливий компонент когнітивного розвитку, оскільки ця здатність служить опорою для дітей, допомагаючи їм набути інших здібностей.

PI передбачає продуктивність у широкому діапазоні когнітивних дій, включаючи успішність у школі, університеті та когнітивно вимогливих професіях, а деякі дослідження продемонстрували, що низький FR у дітей є предиктором академічних труднощів.

Чи можна покращити PI за допомогою тренувань, досліджували різні стратегії протягом усього життя. У той час як дослідження на здорових дорослих дали невтішні результати, PI успішно навчали дітей, сприяючи ранньому розвитку математичних навичок у дитячому садку та молодшому шкільному віці. Зокрема, Бергман Нутлі провели для 4-річних дітей комп'ютеризоване навчання або невербального мислення, робочої пам'яті, поєднання обох, або плацебо-версію комбінованого навчання. Лише тренування з невербального мислення суттєво впливає на PI, тоді як в інших групах було помічено менші переваги в тестах на вирішення проблем.

Подібним чином Макі порівнювали у дітей (віком 7–9 років) ефекти двох комп'ютеризованих навчальних програм, зосереджених на РІ і швидкості обробки (ШО). Обидві навчальні програми призвели до значних покращень у когнітивній сфері, на яку безпосередньо спрямовано навчання, без перехресних перешкод між РІ та ШО. Загалом було надано докази щодо можливості покращення РІ у дітей, дорослих та популяції, що нетипово розвиваються. Однак на сьогоднішній день не було вказано, як довго тривають ці тренувальні ефекти. Крім того, комп'ютеризоване навчання здійснюється дітьми індивідуально, позбавленим мотиваційних і наслідувальних потягів, типових для соціального середовища, в якому діти навчаються разом зі своїми однолітками.

Хоча спроби тренувати вищезазначені здібності проводилися в основному ізольовано, тобто зверталися до однієї конкретної сфери за раз, ми намагалися розробити втручання, що торкалося б усіх цих областей. Ми залучили 157 дошкільнят (3–5 років) і провели з ними тренувальну процедуру, що стимулює ФР, зорово-просторові та моторні навички, а також наративні здібності. Діти були розділені на три групи, які відрізнялися за видами діяльності, яким вони піддавалися під час навчання. Нейропсихологічна батарея застосовувалася до та після тренінгу та через 1 рік спостереження для оцінки короткострокових впливів та підтримки протягом тривалого часу. У той час як перший аналіз можна вважати підтверджуючим, оскільки очікується негайний вплив тренінгу на деякі сфери, останній можна вважати більш дослідницьким, оскільки далеко не припустимо, що ефект тренінгу може протистояти через 1 рік. Результати обговорюватимуться в світлі потенціалу щоденної практики дошкільного віку для посилення нових навичок і спонукання до набуття нових, важливих для майбутнього навчання та відкриттів дітей.

Гра є невід'ємною частиною життя кожної дитини. Гра подобається і дітям, і дорослим, адже гра є природною потребою людини. Воно приносить радість і щастя, воно пропонує задоволення, і в той же час це спосіб, за допомогою якого

діти пізнають себе, інших і світ, який їх оточує; вони набувають навичок і створюють соціальні відносини. Тому надзвичайно важливо, щоб кожна дитина мала достатньо часу для ігор і щоб гра була невід'ємною частиною її життя. Те, як дитина грає, і людина, з якою вона грає, змінюють шлях розвитку дитини.

Ігри діти створювали дуже давно. Вони створюють їх сьогодні, для себе та під свої потреби. Ігри є їхньою природною потребою і одним із основних занять. Тепер виникає питання, які ігри діти люблять найбільше і чому.

Ігри, які пропонують рольову гру, головний герой, який дозволяє самостверджуватися та самовизнання. Ігри динамічні, у змісті яких достатньо дії (моторика) і швидка інтелектуальна реакція на вирішення завдання.

Ігри, які дарують вогник дитячого здорового гумору та створюють гарний настрій. Найкорисніші ігри - це ті, які мають поєднання вищезгаданих якостей.

Численні дослідження вказують на роль і значення гри для розвитку фізичних, моральних, інтелектуальних, соціальних та емоційних якостей дитини. Через нього задовольняються інтереси дітей і дорослих, особливо в тих районах, де традиційні ігри століттями розглядалися як окремий заклад організованого спілкування та проведення дозвілля. Численні покоління виростили з традиційними іграми, які передавалися з покоління в покоління, плекалися, використовувалися та вдосконалювалися.

Окрім традиційних ігор, вчителі щоденно використовують у своїй роботі сучасні ігри. На запитання, якими іграми вони користуються, вони відповіли такими: Пантоміма, Вгадай інструмент, Логіко-математичні ігри, Метелики та квіти, Комп'ютерні ігри, Інтелектуальні та творчі ігри, Пазли, Драматика, Хто перший, Вгадай голос, Альпіністи, Чарівний мішечок, Ігри з дидактичними іграшками та предметами, Ігри на стимулювання уваги, запам'ятовування та повторення.

Вихователі дитячих садків відповіли, що такі ігри однаково використовують у всіх навчальних заходах. Вони (ігри) дозволяють дітям

розвивати дрібну моторику, точність і вміння визначати, вирішувати проблеми та їх подання. Вони підходять для розвитку мови та грамотності (особливо комп'ютерні ігри, які дозволяють вивчати англійську мову), вони розвивають у дітей змагальний дух, дітей ставлять у ситуацію для дослідження та пошуку вирішення проблеми.

Водночас ми хотіли визначити думку вихователів дитячих садків щодо того, які ігри (традиційні чи сучасні) більше потрібні дітям. На це питання всі вихователі дитячих садків погоджуються, що обидва типи ігор майже однаково потрібні і цікаві дітям .

Традиційні ігри актуальні, тому що окрім того, що в дитячому садку ці ігри можна проводити вдома з дорослими, вони розвивають навички гри і діти хочуть самостверджуватися через успішне її виконання. Ці ігри, як правило, включають рольові ігри, дітей сильно мотивує можливість бути кимось іншим (не дитиною) – метеликом, лікарем тощо.

Більшість традиційних ігор включають фізичні навантаження, вимагають співпраці та інтелектуальної активності (запам'ятовування). Це розшарування також спонукає дітей обирати ці ігри.

Завдяки цим іграм діти активні в усі пори року (ігри в лузі, траві, лісі, на свіжому повітрі, катання на санчатах, ковзанах, ліплення сніговика). Це приносить дітям радість, відчуття щастя і задоволення, сприятливий вплив сонячних променів, а також довговічність і імунітет.

Діти розвивають відповідальність і зобов'язання зберігати свої речі та реквізити (палицю, мотузку, лук і стріли, санки, лижі ...), а також розуміти і приймати встановлені або узгоджені правила гри.

Сучасні ігри більш динамічні, дозволяють дітям вирішувати проблеми, зміцнюють впевненість, розвивають самосвідомість, а також критичне та творче мислення.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Організація та проведення дослідження

На основі теоретичного аналізу проблеми було організовано експериментальне дослідження пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку, мета якого – вивчення особливостей розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичної гри.

Об'єкт дослідження: пізнавальна активність дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження: розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичної гри.

Гіпотеза дослідження: включення до педагогічного процесу дидактичних ігор сприятиме розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.

Завдання дослідження:

– На основі аналізу медико-педагогічної документації сформулювати дві групи дітей: контрольну, що складається з дітей з психофізичним розвитком у межах норми та експериментальну, що складається з дітей, які відстають у розвитку.

– Розробити критерії та підібрати методики для вивчення пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.

– Виявити рівень розвитку пізнавальної активності дітей контрольної та експериментальної груп.

– На основі отриманих результатів розробити та апробувати експериментальну програму розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичної гри.

- Проаналізувати ефективність проведеної роботи.

В основу дослідження лягли такі принципи:

- онтогенетичний принцип орієнтує нас на облік нормального темпу та рівня розвитку дитини, на оцінку особливостей розвитку пізнавальної активності у співвіднесенні з нормою;
- етіопатогенетичний принцип передбачає облік у процес дослідження причин та симптоматики даного порушення;
- принцип валідності та достовірності ґрунтується на обліку в процесі обстеження більш достовірних результатів.

Дослідження включає 3 етапи:

етап – констатуючий, метою якого було виявлення специфічних особливостей пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку;

етап – формуючий - розробка та апробація експериментальної програми з розвитку пізнавальної активності старших дошкільнят, що відстають у розвитку засобами дидактичної гри;

етап – контрольний, метою якого було виявлення ефективності проведеної роботи на основі позитивної динаміки пізнавальної активності дітей, що відстають у розвитку.

На констатуючому етапі експерименту проводилося дослідження рівня та специфічних особливостей пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.

Для реалізації цієї мети було розроблено критерії та здійснено підбір методик діагностики пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку з психофізичним розвитком у межах норми та дітей, які відстають у розвитку.

Як критерії оцінки рівнів пізнавальної активності виступили:

- інтелектуальний компонент (рівень сформованості інтелектуальних умінь),
- мотиваційний (виразність пізнавальної потреби, підпорядкування мотивів);

– практичний (прояви пізнавальної активності у реальній практичній діяльності).

У дослідженні були використані наступні методики:

Методика 1. Методика аналізу рівня сформованості інтелектуальних умінь.

Мета: визначити рівень розвиненості основних інтелектуальних умінь.

Обладнання: стандартні прогресивні матриці Равени (серія А, АВ).

Хід виконання: Дитині пропонуються малюнки з фігурами, пов'язані між собою певною залежністю. Однієї фігури не вистачає, а внизу вона дається серед 6 - 8 інших фігур. Завдання – встановити закономірність, що пов'язує між собою фігури малюнку, і вказати номер шуканої фігури з запропонованих варіантів.

Оцінка результатів проводиться за 3-бальною шкалою оцінок:

бала (високий рівень) - дитина встановлює закономірність, що пов'язує між собою фігури малюнку, вказує правильний номер шуканої фігури з запропонованих варіантів.

бала (середній рівень) - дитина встановлює закономірність, що пов'язує між собою фігури малюнку з допомогою педагога.

бал (низький рівень) - дитина не встановлює закономірність, що пов'язує між собою фігури на малюнку, вказує номер шуканої фігури з запропонованих варіантів навмання.

Загальна кількість балів – 18.

Методика 2. "Мотиви розумової діяльності"

Мета: виявити домінування мотиву розумової діяльності дошкільнят.

Обладнання: текст оповідання, 6 схематичних картинок, які відповідають змісту тексту та службовців опорою для запам'ятовування.

Експериментатор зачитує текст оповідання і по ходу читання викладає картинку відповідного змісту. Після прочитання запитують: Хто з них правий? Чому?

Обробка даних: відповіді аналізуються з урахуванням двох властивостей: 1. бажане судження; 2. обґрунтування відповіді.

Методика 3. «Визначення мотиваційного компонента»

Мета: виявити ступінь домінування пізнавального чи ігрового мотиву дитини.

Обладнання: стіл, на якому виставлені звичайні, не надто привабливі іграшки.

Дитину запрошують до кімнати, де на столику виставлені звичайні, не надто привабливі іграшки, і пропонують їй протягом хвилини розглянути їх. Потім експериментатор кличе його до себе і пропонує послухати казку. Дитині читають цікаву (для її віку) казку, яку він раніше не чув. На найцікавішому місці читання переривається і експериментатор запитує випробуваного, що йому зараз хочеться: пограти з виставленими на столі іграшками чи дослухати казку до кінця?

Обробка результатів:

Виявляють ступінь домінування пізнавального чи ігрового мотиву кожної дитини. Діти з вираженим пізнавальним інтересом зазвичай вважають за краще дослухати казку. Діти зі слабкою пізнавальною потребою вважають за краще пограти. Але гра їх, як правило, має маніпулятивний характер: то за одне візьмуться, то за інше.

Методика 4. Вивчення пізнавальної потреби (В. С. Юркевич)

Педагогам та батькам дошкільнят з психофізичним розвитком у межах норми та відстаючих у розвитку на основі спостереження пропонувалося відповіді на питання анкети (питання анкети у додатку).

Методика 5. "Визначення практичного компонента за допомогою анкети"

Мета: виявити рівень розвитку самостійності та пізнавальної активності дитини за допомогою даних анкети, запропонованої педагогу

Педагогу пропонується анкета, в якій необхідно відзначити з трьох найбільш виражених показників: пізнавальний, ігровий, виконання завдання за

допомогою дорослого, інтерес дитини. Далі оцінюється якість компонента за наведеними нижче критеріями, і на основі такої оцінки робиться висновок про особливості сформованості практичного компонента пізнавальної активності дитини.

Загальна кількість балів – 18.

Методика 6. Спостереження проявом навчально-пізнавальної активності.

Як одиниці прояви зовнішньої активності дітей можна назвати такі реакції на діяльність педагога:

- двостороння активність (дитина сама прагне відповісти на поставлене педагогом питання, і це прагнення виражається підняттям руки та задоволенням з боку педагога цього прагнення). При цьому активність дитини може завершитися правильною або неправильною відповіддю, яку ми позначаємо так: А1 – двостороння активність з правильним результатом, А2 – двостороння активність з неправильним результатом;

- одностороння активність (дитина сама не виявляє ініціативу, не піднімає руку, але її викликає педагог і вимагає від нього вирішення навчального завдання). Така активність також може завершитися правильною чи неправильною відповіддю і позначається: В1 – одностороння активність з правильним результатом, В2 – одностороння активність з неправильним результатом;

- активність лише на рівні мікрогрупи (дитина може проявляти активності лише на рівні, проте може вести активну роботу всередині групи).

З

- бере ініціативу до рук, організує виконання завдання всередині групи; С2 – бере ініціативу до рук і сам виконує, інші члени групи спостерігають над його роботою; С3 – дитина виконує дію, висловлює свою точку зору під час обговорення питання всередині групи, С4 – намагається уникнути роботи всередині групи;

– відхилення процесу навчання. Відволікання від заняття іншими заняттями, розмовою з товаришем за темою обговорення питання, сонливість на занятті. Такі прояви фіксувалися символом Д.

Такий запис спостереження велася усім заняттях, проведених під час експерименту. Проводився аналіз зміни співвідношень між окремими видами активності дитини на занятті з урахуванням різних зовнішніх факторів, що впливають на цю активність.

Підсумкова оцінка результатів, отриманих за допомогою перерахованих вище методик, передбачає як кількісне, так і якісне їх узагальнення. Кількісний аналіз дозволив нам виділити три рівні сумарних показників:

- 18 балів – високий рівень розвитку пізнавальної активності;
- 15 балів – середній рівень розвитку пізнавальної активності;
- балів та нижче - низький рівень розвитку пізнавальної активності;

Якісна оцінка результатів, на нашу думку, передбачає виділення трьох основних компонентів (інтелектуальний, мотиваційний, практичний).

Рівні розвитку пізнавальної активності:

Високий рівень

Дошкільнята мають великий обсяг інформації, мають багатий словниковий запас, вміють розмірковувати. Використовують альтернативні шляхи пошуку потрібної інформації. У дошкільнят формуються потреби у знаннях, широкі та глибокі пізнавальні інтереси, потреба у безперервній самоосвіті та саморозвитку. Діти здатні переходити з одного виду діяльності до іншого без особливих труднощів та внутрішніх зусиль. Свідома постановка дітьми мети створює сприятливі умови для формування у них здатності до планування та виконання дій про себе (у внутрішньому плані), а також до довільного їх регулювання. Правильність виконання завдань здійснюється дитиною самостійно.

– Середній рівень

Дошкільнята здатні робити висновки, але відсутнє прагнення до самостійного добування інформації. Вони освоюють лише загальні методи вирішення деякого класу завдань. Виявляють інтерес та активність лише у певних випадках (цікавий зміст заняття, незвичайні прийоми викладання).

Діти не намагаються шукати нестандартні рішення, розуміння, схвалення педагога можна отримати не за щось «надурочне», а просто за якісно зроблену роботу, що не вимагає пошуку додаткової інформації. Діти легко піддаються страхам, недовірливі, вразливі. Їм властиво гостре переживання невдач, нерідко кидають практично вже виконану роботу через малозначні обставини. У роботі таким дітям потрібна постійна підтримка педагога

– Низький рівень

Слабка пам'ять, погане запам'ятовування матеріалу. Діти не здатні узагальнити інформацію. Діти пасивні, слабо реагують вимоги педагога, не виявляють зацікавленості, входять у діяльність лише під тиском педагога. Невпевненість у своїх силах та здібностях. Слабка наполегливість у роботі та у прагненні отримання знань. Дітям властива квапливість та незавершеність дій. Чи не розвинені навички самостійної роботи.

Аналіз результатів дослідження

Кількісний та якісний аналіз отриманих даних дозволив нам зробити такі висновки про розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку, що відстають у розвитку:

– Інтелектуальний компонент (методика 1, методика 2).

Високий рівень спостерігається у 20% дітей. Дошкільнята мають достатній обсяг інформації, вміють розмірковувати і коментувати правильність виконаного завдання, встановлюють закономірність, що пов'язує між собою фігури малюнку.

Середній рівень встановлено у 40% дітей, що пов'язано з відсутністю прагнення самостійного добування інформації, виконанням завдань за допомогою педагога.

Низький рівень спостерігається у 40% дітей. Це з нездатністю дітьми узагальнити що надходить інформацію, невмінням встановлювати закономірності, пов'язують між собою частини малюнку, ригідністю, важкою рухливістю розумових операцій.

– Мотиваційний компонент (методика 3, методика 4).

Високий рівень виявлено у 30% дітей. Це з тим, що з дошкільнят формуються потреби у знаннях, широкі і глибокі пізнавальні інтереси, потреба у безперервному самоосвіті і саморозвитку.

Середній рівень – у 50% дітей. Діти виявляють інтерес і активність лише у випадках (цікавий зміст заняття, незвичайні прийоми викладання). Вони намагаються шукати нестандартні рішення, розуміння, потребують пошуку додаткової інформації.

– Низький рівень – у 20% дітей. Діти пасивні, слабо реагують вимоги педагога, не виявляють зацікавленості, входять у діяльність лише під тиском педагога.

– Практичний компонент (методика 5, методика 6).

Високий рівень виявлено у 20% дітей. Діти здатні переходити з одного виду діяльності до іншого без особливих труднощів та внутрішніх зусиль. Свідома постановка дітьми мети створює сприятливі умови для формування у них здатності до планування та виконання дій про себе (у внутрішньому плані), а також до довільного їх регулювання. Правильність виконання завдань здійснюється дитиною самостійно.

– Середній рівень – у 60% дітей. Діти недовірливі, вразливі. Їм властиво гостре переживання невдач, нерідко кидають практично вже виконану роботу через малозначні обставини. У роботі таким дітям потрібна постійна підтримка педагога.

– Низький рівень – у 20% дітей. Дітям притаманна невпевненість у своїх силах і здібностях, слабка наполегливість у роботі та прагнення отримання знань. Дітям властива квапливість та незавершеність дій. Вони не розвинені навички самостійної роботи.

Далі було вираховано середнє значення по групі (середнє значення - статистичний показник являє собою середню оцінку психологічного якості, що вивчається в експерименті), яке склало 11,8 балів, що дозволило зробити висновок, що в цій групі дітей відзначається низький рівень розвитку пізнавальної активності.

Кількісний та якісний аналіз отриманих даних дозволив нам зробити такі висновки про розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку контрольної групи:

– Інтелектуальний компонент (методика 1, методика 2).

– Високий рівень спостерігається у 60% дітей. Дошкільнята мають достатній обсяг інформації, вміють розмірковувати і коментувати правильність виконаного завдання, встановлюють закономірність, що пов'язує між собою фігури малюнку.

– Середній рівень виявлено у 30% дітей. Це з відсутністю вони прагнуть самостійного добування інформації, виконанням завдань з допомогою педагога.

– Низький рівень – 10% дітей. Це з нездатністю дітьми узагальнити що надходить інформацію, невмінням встановлювати закономірності, пов'язують між собою постаті малюнку, ригідністю, важкою рухливістю розумових операцій.

– Мотиваційний компонент (методика 3, методика 4).

Високий рівень становив у 70% дітей. Це з тим, що з дошкільнят формуються потреби у знаннях, широкі і глибокі пізнавальні інтереси, потреба у безперервній самоосвіті і саморозвитку.

– Середній рівень – у 20% дітей. Діти виявляють інтерес і активність лише у випадках (цікавий зміст заняття, незвичайні прийоми викладання). Вони намагаються шукати нестандартні рішення, розуміння, потребують пошуку додаткової інформації.

– Низький рівень – у 10% дітей. Діти пасивні, слабо реагують вимоги педагога, не виявляють зацікавленості, входять у діяльність лише під тиском педагога.

– Практичний компонент (методика 5, методика 6).

– Високий рівень виявлено у 50% дітей. Діти здатні переходити з одного виду діяльності до іншого без особливих труднощів та внутрішніх зусиль. Свідома постановка дітьми мети створює сприятливі умови для формування у них здатності до планування та виконання дій про себе (у внутрішньому плані), а також до довільного їх регулювання. Правильність виконання завдань здійснюється дитиною самостійно.

– Середній рівень – 40% дітей. Діти недовірливі, вразливі. Їм властиво гостре переживання невдач, нерідко кидають практично вже виконану роботу через малозначні обставини. У роботі таким дітям потрібна постійна підтримка педагога.

– Низький рівень – 10% дітей. Дітям притаманна невпевненість у своїх силах і здібностях, слабка наполегливість у роботі та прагненні отримання знань. Дітям властива квапливість та незавершеність дій. Вони не розвинені навички самостійної роботи.

Було вираховано середнє значення по групі, яке становило 15,2 бали, що дозволило зробити висновок, що в цій групі дітей відзначається середній рівень пізнавальної активності.

Найбільші відмінності спостерігалися по інтелектуальному і практичному компоненту, найменші - по мотиваційному, що дозволило дійти невтішного висновку у тому, що з дітей, які відстають у розвитку виражена пізнавальна потреба, але не завжди сформовані можливості їх реалізації.

На основі отриманих результатів нами було розроблено та апробовано експериментальну програму з розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор.

На основі результатів проведеної діагностики було організовано та проведено третій етап експериментальної роботи – формуючий експеримент. На цьому етапі нами було розроблено та апробовано корекційно-розвивальну програму, метою якої стало розвиток пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичної гри.

Основними принципами психокорекційної роботи є:

Принцип єдності діагностики та корекції. Відбиває цілісність процесу надання психологічної допомоги, як особливого виду практичної діяльності психолога.

Принцип нормативності розвитку. У процесі корекційної роботи враховується поняття «вікова норма» та «індивідуальна норма», які дозволяють намітити в межах вікової норми розвитку програму оптимізації розвитку для кожної дитини, з урахуванням її індивідуальності та самостійного шляху розвитку.

Ієрархічний принцип корекції розкриває спрямованість корекційної роботи. У центрі уваги – завтрашній день розвитку. Отже, основна мета корекції – створення зони найближчого розвитку. Корекція носить випереджальний характер і будується як психологічна діяльність, спрямовану своєчасне формування психічного новоутворення.

Принцип корекції «знизу нагору». Цей принцип реалізується прибічниками поведінкового підходу, у розумінні яких корекція має будуватися як підкріплення (позитивне чи негативне) вже існуючих сторін поведінки із закріплення соціально бажаного поведінки чи гальмування соціально небажаних.

ринцип системності розвитку психологічної діяльності. Відображає взаємозв'язок різних сторін особистості та гетерохронність їх розвитку. Цей принцип забезпечує спрямованість корекційної роботи на усунення причин та джерел відхилень у психічному розвитку.

Діяльнісний принцип. Робота з різних розділів передбачає зв'язок із діяльністю дитини, її використання на вирішення корекційних завдань, тобто розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичної гри.

Принцип комплексності. Відбиває єдиний комплекс клініко-психолого-педагогічного впливу як системи заходів, необхідні всебічної комплексної корекції. Цей комплекс занять реалізується у системі корекційно - розвиваючого процесу, регламентованого програмою, прийнятої дошкільним установою. Це включення сприяє розвитку пізнавальної активності у структурі дитини і перенесення отриманих під час занять знань інші сфери діяльності.

аузальний принцип (принцип пріоритетності корекції каузального типу). Відбиває спрямованість корекції не так на симптоми порушення, але в його причини.

Програма спрямована на вирішення наступних завдань:

-) розвиток та корекція компонентів пізнавальної активності;
-) стимуляція пізнавального розвитку;
-) формування позитивної установки щодо участі в корекційних заняттях.

Напрями корекційної роботи:

Мотиваційний компонент – розвиток потреб, мотивів, інтересів, визначальних бажання дітей брати участь у занятті, грі.

Інтелектуальний – підвищення рівня розвитку інтелектуальної діяльності дітей.

Практичний включає визначення практичного компонента дітей, включення допомоги дорослого у процесі розумової діяльності дитини.

Дані завдання та напрямки реалізовувалися в комплексі занять, кожне з яких складалося з наступних етапів:

Підготовчий етап (мотиваційний). Мета-розвиток мотивації на заняття, встановлення контакту між учасниками та ведучим, створення позитивного емоційного фону, розвиток пізнавальної активності.

На цьому етапі були використані такі методики:

- психогімнастика – це курс спеціальних занять спрямованих на розвиток та корекцію різних сторін психіки дитини (як пізнавальної, так і емоційно – особистісної сфери);
- рухливі ігри – це організована діяльність дітей спрямовану позитивні емоції і ставлення до групи.

Основний (корекційний).

Мета – розвиток та корекція пізнавальної активності засобами дидактичної гри. Основний етап включав оптимізацію всього перебігу розвитку компонентів пізнавальної активності, саме розумового, мотиваційного, практичного. Тут ми були застосовані:

дидактичні ігри – це потужний стимул і різнобічна, сильна мотивація в навчанні, закріплює знання та вміння, активізує пізнавальну активність дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху: «Будинки для тварин», «Прогулянка лісом», «Допоможи герою дістатися до будиночка», "Вибираємо подарунок", "Хто більше запам'ятає картинок", Ігрова вправа "Запам'ятай і назви" і т.д. (Додаток 1)

Дидактичні ігри підбиралися відповідно до програмного матеріалу та відображали певну тематику.

Заключний (закріплюючий) етап.

Мета – закріплення отриманих знань, умінь та навичок, формування подальшої установки на співпрацю. Тут проводилися підсумки заняття та використовувалися ігри, що поєднують високу пізнавальну активність, а також фізичний та емоційний компонент діяльності.

На цьому етапі ми також застосовували дидактичні ігри з дітьми.

Корекційна програма реалізувалась у груповій формі з дітьми експериментальної групи. Програма розрахована на 20 занять, періодичністю 2 рази тиждень.

Реалізація програми здійснювалася під час створення наступних психолого-педагогічних умов:

- облік вікових та індивідуальних особливостей дітей;
- надання дітям самостійності у вирішенні завдань, що надаються, розвиток ініціативи;
- проведення корекційно-розвивальних заходів у провідному виді діяльності дітей – дидактичній грі;
- поступове ускладнення матеріалу та включення до заняття нових видів інтелектуальної активності;
- використання стимулюючої допомоги дорослого в ситуаціях, що викликають у дітей якісь труднощі.

Після реалізації програми ми провели повторну діагностику у випробуваних контрольної групи з психофізичним розвитком у межах норми та експериментальної групи, які з дітьми, які відстають у розвитку з метою вивчення ефективності використання дидактичної гри при розвитку пізнавальної активності старших дошкільнят (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Результати дослідження пізнавальної активності досліджуваних до і після експерименту (%)

Компоненти	рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
		До	Після	До	Після
Інтелектуальний	високий				
	середній				
	низький				
Мотиваційний	високий				
	середній				
	низький				

Практичний	високий				
	середній				
	низький				

Аналіз результатів дослідження досліджуваних до і після експерименту встановив значні зміни в пізнавальній активності дітей експериментальної групи в порівнянні з дітьми контрольної групи.

Далі було встановлено середнє значення за групами (середнє значення – статистичний показник являє собою середню оцінку психологічної якості, що вивчається в експерименті), яке склало експериментальній групі після формуючого етапу 13,5 бали – середній рівень (до 11,8 балів – низький рівень), що дозволило дійти невтішного висновку про позитивну динаміку розвитку пізнавальної активності дітей. У контрольній групі середнє значення становило 15,8 балів (до 15,2 балів), так у цій групі дітей, як і раніше, відзначається середній рівень пізнавальної активності.

Достовірність позитивного зсуву в пізнавальній активності дітей експериментальної групи ми встановлювали за допомогою G-критерій ($p < 0,05$) знаків, результати математичної обробки представлені в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Результати математичної статистики показників пізнавальної активності дітей експериментальної групи

№	Шкали	Gemp	Gкр.	Співвідношення Gemp. і Gкр
	Інтелектуальний			Gemp < Gкр
	Мотиваційний			Gemp < Gкр
	Практичний			Gemp < Gкр

З аналізу результатів математичної статистики бачимо, що у інтелектуальному, мотиваційному, практичному компонентах пізнавальної

активності дітей експериментальної групи $G_{\text{емп.}} < G_{\text{кр.}}$, ($p < 0,05$) – це дає нам підставу стверджувати, що зміни достовірні.

Достовірність позитивного зсуву пізнавальної активності дітей контрольної групи ми також встановлювали з допомогою G - критерій знаків ($p < 0,05$), результати математичної обробки представлені у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Результати математичної статистики показників пізнавальної активності дітей контрольної групи

№	Шкали	$G_{\text{емп.}}$	$G_{\text{кр.}}$	Співвідношення $G_{\text{емп.}}$ і $G_{\text{кр}}$
	Інтелектуальний			$G_{\text{емп.}} > G_{\text{кр}}$
	Мотиваційний			$G_{\text{емп.}} > G_{\text{кр}}$
	Практичний			$G_{\text{емп.}} = G_{\text{кр}}$

З аналізу результатів математичної статистики можна побачити, що з інтелектуальному, мотиваційному, компонентам пізнавальної активності дітей контрольної групи $G_{\text{емп.}} > G_{\text{кр.}}$, з практичному компоненту $G_{\text{емп.}} = G_{\text{кр.}}$, що дає підстави стверджувати, що зміни недостовірні.

Отже, гіпотеза наша доведена.

У дошкільнят, психофізичний розвиток яких відповідає нормі, відзначається середній рівень розвитку пізнавальної активності. Вони освоюють лише загальні методи вирішення деякого класу завдань. Виявляють інтерес та активність лише у певних випадках (цікавий зміст заняття, незвичайні прийоми викладання).

Діти легко піддаються страхам, недовірливі, вразливі. Їм властиво гостре переживання невдач, нерідко кидають практично вже виконану роботу через малозначні обставини. У роботі з такими дітьми потрібна постійна підтримка педагога.

У дошкільнят, психофізичний розвиток яких відповідає нормі, а йде деяке відставання у розвитку відзначається низький рівень розвитку пізнавальної активності.

Діти не здатні узагальнити інформацію. Діти пасивні, слабо реагують вимоги педагога, не виявляють зацікавленості, входять у діяльність лише під тиском педагога. Невпевненість у своїх силах та здібностях. Слабка наполегливість у роботі та прагненні отримання знань. Дітям властива квапливість та незавершеність дій. Чи не розвинені навички самостійної роботи.

Корекційно-розвиваюча програма, метою якої було розвиток та корекція пізнавальної активності дітей, які відстають у розвитку засобами дидактичної гри, сприяє оптимізації всього ходу розвитку компонентів пізнавальної активності, а саме розумового, мотиваційного, практичного, пізнавального.

При реалізації програми необхідно створювати такі психолого-педагогічні умови: облік вікових та індивідуальних особливостей дітей; надання дітям самостійності у вирішенні завдань, що надаються, розвиток ініціативи; проведення корекційно-розвивальних заходів у провідному виді діяльності дітей – дидактичній грі; поступове ускладнення матеріалу та включення до заняття нових видів інтелектуальної активності; використання стимулюючої допомоги дорослого в ситуаціях, що викликають у дітей якісь труднощі.

Висновки до розділу 2

Методики дослідження: аналізу рівня сформованості інтелектуальних умінь, вивчення пізнавальної потреби, «визначення практичного компонента за допомогою анкети», спостереження проявом навчально-пізнавальної активності.

База дослідження: дослідження проводилося на базі дитячих садків №20, №43, №68, №47, №73, №104.

Дослідження проводилося у три етапи.

Перший етап: вивчення та аналіз науково-теоретичної літератури з проблеми, формування мети, завдання робочої гіпотези, підбір та адаптація методів та методик.

Другий етап: проведення експерименту: констатуючий етап, мета якого – виявити особливості пізнавальної активності старших дошкільнят.

Третій етап: формуючий етап - розробка та реалізація експериментальної програми з метою створення умов, що сприяють розвитку пізнавальної активності старших дошкільнят засобами дидактичної гри; контрольний етап – порівняльний аналіз показників констатуючого та контрольного етапів експерименту з метою визначення ефективності проведеної роботи.

Кількісний та якісний аналіз отриманих даних дозволив нам зробити такі висновки про розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку контрольної групи:

- Інтелектуальний компонент (методика 1, методика 2).
- Високий рівень спостерігається у 60% дітей. Дошкільнята мають достатній обсяг інформації, вміють розмірковувати і коментувати правильність виконаного завдання, встановлюють закономірність, що пов'язує між собою фігури малюнку.
- Середній рівень виявлено у 30% дітей. Це з відсутністю вони прагнуть самостійного добування інформації, виконанням завдань з допомогою педагога.
- Низький рівень – 10% дітей. Це з нездатністю дітьми узагальнити що надходить інформацію, невмінням встановлювати закономірності, пов'язують між собою постаті малюнку, ригідністю, тугоподвижністю розумових операцій.
- Мотиваційний компонент (методика 3, методика 4).

Високий рівень становив у 70% дітей. Це з тим, що з дошкільнят формуються потреби у знаннях, широкі і глибокі пізнавальні інтереси, потреба у безперервній самоосвіті і саморозвитку.

– Середній рівень – у 20% дітей. Діти виявляють інтерес і активність лише у випадках (цікавий зміст заняття, незвичайні прийоми викладання). Вони намагаються шукати нестандартні рішення, розуміння, потребують пошуку додаткової інформації.

– Низький рівень – у 10% дітей. Діти пасивні, слабо реагують вимоги педагога, не виявляють зацікавленості, входять у діяльність лише під тиском педагога.

– Практичний компонент (методика 5, методика 6).

– Високий рівень виявлено у 50% дітей. Діти здатні переходити з одного виду діяльності до іншого без особливих труднощів та внутрішніх зусиль. Свідома постановка дітьми мети створює сприятливі умови для формування у них здатності до планування та виконання дій про себе (у внутрішньому плані), а також до довільного їх регулювання. Правильність виконання завдань здійснюється дитиною самостійно.

– Середній рівень – 40% дітей. Діти недовірливі, вразливі. Їм властиво гостре переживання невдач, нерідко кидають практично вже виконану роботу через малозначні обставини. У роботі таким дітям потрібна постійна підтримка педагога.

– Низький рівень – 10% дітей. Дітям притаманна невпевненість у своїх силах і здібностях, слабка наполегливість у роботі та прагненні отримання знань. Дітям властива квапливість та незавершеність дій. Вони не розвинені навички самостійної роботи.

Далі було встановлено середнє значення за групами (середнє значення – статистичний показник являє собою середню оцінку психологічної якості, що вивчається в експерименті), яке склало експериментальній групі після формуючого етапу 13,5 бали – середній рівень (до 11,8 балів – низький рівень), що дозволило дійти невтішного висновку про позитивну динаміку розвитку пізнавальної активності дітей. У контрольній групі середнє значення

становило 15,8 балів (до 15,2 балів), так у цій групі дітей, як і раніше, відзначається середній рівень пізнавальної активності.

З аналізу результатів математичної статистики можна побачити, що з інтелектуальному, мотиваційному, компонентам пізнавальної активності дітей контрольної групи $G_{emp} > G_{кр}$, з практичному компоненту $G_{emp} = G_{кр}$, що дає підстави стверджувати, що зміни недостовірні.

З аналізу результатів математичної статистики бачимо, що з інтелектуальному, мотиваційному, компонентам пізнавальної активності дітей контрольної групи $G_{emp} > G_{кр}$, з практичному компоненту $G_{emp} = G_{кр}$, що дає підстави стверджувати, що зміни недостовірні.

Отже, гіпотеза наша доведена.

У дошкільнят, психофізичний розвиток яких відповідає нормі, відзначається середній рівень розвитку пізнавальної активності. Вони освоюють лише загальні методи вирішення деякого класу завдань. Виявляють інтерес та активність лише у певних випадках (цікавий зміст заняття, незвичайні прийоми викладання).

Діти легко піддаються страхам, недовірливі, вразливі. Їм властиво гостре переживання невдач, нерідко кидають практично вже виконану роботу через малозначні обставини. У роботі з такими дітьми потрібна постійна підтримка педагога.

ВИСНОВКИ

1. Дошкільний період (3–6 років) – це період бурхливого росту, під час якого у розвитку дітей відбувається багато змін. У цей період діти освоюють нові навички, що належать до фундаментальних сфер, таких як соціальні та емоційні здібності та когнітивний розвиток. Когнітивний розвиток стосується процесу зростання та зміни інтелектуальних/розумових здібностей, таких як мислення, міркування та розуміння, включаючи отримання та закріплення знань. Діти цього віку починають вчитися питанню, просторовим зв'язкам, вирішенню проблем, наслідуванню, розумінню чисел і гри з символами. Така сукупність функцій життєво важлива для загального росту та розвитку дитини. Таким чином, раннє та ефективне навчальне втручання, яке, можливо, буде впроваджене в повсякденне життя, є одним із основних викликів для психологів розвитку та вчителів.

У ранньому дитинстві розвивається широкий спектр когнітивних компетенцій. Серед них ми зосередили нашу увагу на текучому мисленні (PI), зорово-просторових, лінгвістичних і моторних здібностях, маючи намір запропонувати дітям дошкільного віку втручання, яке одночасно стосується всіх цих компетенцій.

Розв'язання проблеми – це когнітивний процес для досягнення мети, коли метод розв'язання не є очевидним для того, хто вирішує проблему. Це частина більш загального домену, який називається рідинним інтелектом (PI). Відповідно до теорії Кеттелла–Хорна–Керролла, FR визначається як навмисний, але гнучкий контроль уваги для вирішення нових проблем на місці, які неможливо вирішити, покладаючись виключно на звички, раніше вивчені схеми та сценарії. Це важливий компонент когнітивного розвитку, оскільки ця здатність служить опорою для дітей, допомагаючи їм набутися інших здібностей.

PI передбачає продуктивність у широкому діапазоні когнітивних дій, включаючи успішність у школі, університеті та когнітивно вимогливих

професіях, а деякі дослідження продемонстрували, що низький FR у дітей є предиктором академічних труднощів.

Чи можна покращити РІ за допомогою тренувань, досліджували різні стратегії протягом усього життя. У той час як дослідження на здорових дорослих дали невтішні результати, РІ успішно навчали дітей, сприяючи ранньому розвитку математичних навичок у дитячому садку та молодшому шкільному віці. Зокрема, Бергман Нутлі провели для 4-річних дітей комп'ютеризоване навчання або невербального мислення, робочої пам'яті, поєднання обох, або плацебо-версію комбінованого навчання. Лише тренування з невербального мислення суттєво впливає на РІ, тоді як в інших групах було помічено менші переваги в тестах на вирішення проблем. Подібним чином Макі порівнювали у дітей (віком 7–9 років) ефекти двох комп'ютеризованих навчальних програм, зосереджених на РІ і швидкості обробки (ШО). Обидві навчальні програми призвели до значних покращень у когнітивній сфері, на яку безпосередньо спрямовано навчання, без перехресних перешкод між РІ та ШО. Загалом було надано докази щодо можливості покращення РІ у дітей, дорослих та популяції, що нетипово розвиваються. Однак на сьогоднішній день не було вказано, як довго тривають ці тренувальні ефекти. Крім того, комп'ютеризоване навчання здійснюється дітьми індивідуально, позбавленим мотиваційних і наслідувальних потягів, типових для соціального середовища, в якому діти навчаються разом зі своїми однолітками.

Хоча спроби тренувати вищезазначені здібності проводилися в основному ізольовано, тобто зверталися до однієї конкретної сфери за раз, ми намагалися розробити втручання, що торкалося б усіх цих областей. Ми залучили 157 дошкільнят (3–5 років) і провели з ними тренувальну процедуру, що стимулює ФР, зорово-просторові та моторні навички, а також наративні здібності. Діти були розділені на три групи, які відрізнялися за видами діяльності, яким вони піддавалися під час навчання. Нейропсихологічна батарея застосовувалася до та після тренінгу та через 1 рік спостереження для

оцінки короткострокових впливів та підтримки протягом тривалого часу. У той час як перший аналіз можна вважати підтверджуючим, оскільки очікується негайний вплив тренінгу на деякі сфери, останній можна вважати більш дослідницьким, оскільки далеко не припустимо, що ефект тренінгу може протистояти через 1 рік. Результати обговорюватимуться в світлі потенціалу щоденної практики дошкільного віку для посилення нових навичок і спонукання до набуття нових, важливих для майбутнього навчання та відкриттів дітей.

Гра є невід'ємною частиною життя кожної дитини. Гра подобається і дітям, і дорослим, адже гра є природною потребою людини. Воно приносить радість і щастя, воно пропонує задоволення, і в той же час це спосіб, за допомогою якого діти пізнають себе, інших і світ, який їх оточує; вони набувають навичок і створюють соціальні відносини. Тому надзвичайно важливо, щоб кожна дитина мала достатньо часу для ігор і щоб гра була невід'ємною частиною її життя. Те, як дитина грає, і людина, з якою вона грає, змінюють шлях розвитку дитини.

Ігри діти створювали дуже давно. Вони створюють їх сьогодні, для себе та під свої потреби. Ігри є їхньою природною потребою і одним із основних занять. Тепер виникає питання, які ігри діти люблять найбільше і чому.

Ігри, які пропонують рольову гру, головний герой, який дозволяє самостверджуватися та самовизнання. Ігри динамічні, у змісті яких достатньо дії (моторика) і швидка інтелектуальна реакція на вирішення завдання.

Ігри, які дарують вогник дитячого здорового гумору та створюють гарний настрій. Найкорисніші ігри – це ті, які мають поєднання вищезгаданих якостей.

Численні дослідження вказують на роль і значення гри для розвитку фізичних, моральних, інтелектуальних, соціальних та емоційних якостей дитини. Через нього задовольняються інтереси дітей і дорослих, особливо в тих районах, де традиційні ігри століттями розглядалися як окремий заклад організованого спілкування та проведення дозвілля. Численні покоління

виросли з традиційними іграми, які передавалися з покоління в покоління, плекалися, використовувалися та вдосконалювалися.

Окрім традиційних ігор, вчителі щоденно використовують у своїй роботі сучасні ігри. На запитання, якими іграми вони користуються, вони відповіли такими: Пантоміма, Вгадай інструмент, Логіко-математичні ігри, Метелики та квіти, Комп'ютерні ігри, Інтелектуальні та творчі ігри, Пазли, Драматика, Хто перший, Вгадай голос, Альпіністи, Чарівний мішечок, Ігри з дидактичними іграшками та предметами, Ігри на стимулювання уваги, запам'ятовування та повторення.

Вихователі дитячих садків відповіли, що такі ігри однаково використовують у всіх навчальних заходах. Вони (ігри) дозволяють дітям розвивати дрібну моторику, точність і вміння визначати, вирішувати проблеми та їх подання. Вони підходять для розвитку мови та грамотності (особливо комп'ютерні ігри, які дозволяють вивчати англійську мову), вони розвивають у дітей змагальний дух, дітей ставлять у ситуацію для дослідження та пошуку вирішення проблеми.

Водночас ми хотіли визначити думку вихователів дитячих садків щодо того, які ігри (традиційні чи сучасні) більше потрібні дітям. На це питання всі вихователі дитячих садків погоджуються, що обидва типи ігор майже однаково потрібні і цікаві дітям.

Традиційні ігри актуальні, тому що окрім того, що в дитячому садку ці ігри можна проводити вдома з дорослими, вони розвивають навички гри і діти хочуть самостверджуватися через успішне її виконання. Ці ігри, як правило, включають рольові ігри, дітей сильно мотивує можливість бути кимось іншим (не дитиною) – метеликом, лікарем тощо.

Більшість традиційних ігор включають фізичні навантаження, вимагають співпраці та інтелектуальної активності (запам'ятовування). Це розшарування також спонукає дітей обирати ці ігри.

Завдяки цим іграм діти активні в усі пори року (ігри в лузі, траві, лісі, на свіжому повітрі, катання на санчатах, ковзанах, ліплення сніговика). Це

приносить дітям радість, відчуття щастя і задоволення, сприятливий вплив сонячних променів, а також довговічність і імунітет.

Діти розвивають відповідальність і зобов'язання зберігати свої речі та реквізити (палицю, мотузку, лук і стріли, санки, лижі ...), а також розуміти і приймати встановлені або узгоджені правила гри.

Сучасні ігри більш динамічні, дозволяють дітям вирішувати проблеми, зміцнюють впевненість, розвивають самосвідомість, а також критичне та творче мислення.

Методики дослідження: аналізу рівня сформованості інтелектуальних умінь, вивчення пізнавальної потреби, «визначення практичного компонента за допомогою анкети», спостереження проявом навчально-пізнавальної активності.

База дослідження: дослідження проводилося на базі дитячих садків №20, №43, №68, №47, №73, №104.

Дослідження проводилося у три етапи.

Перший етап: вивчення та аналіз науково-теоретичної літератури з проблеми, формування мети, завдання робочої гіпотези, підбір та адаптація методів та методик.

Другий етап: проведення експерименту: констатуючий етап, мета якого – виявити особливості пізнавальної активності старших дошкільнят.

Третій етап: формуючий етап - розробка та реалізація експериментальної програми з метою створення умов, що сприяють розвитку пізнавальної активності старших дошкільнят засобами дидактичної гри; контрольний етап – порівняльний аналіз показників констатуючого та контрольного етапів експерименту з метою визначення ефективності проведеної роботи.

Кількісний та якісний аналіз отриманих даних дозволив нам зробити такі висновки про розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку контрольної групи:

– Інтелектуальний компонент (методика 1, методика 2).

– Високий рівень спостерігається у 60% дітей. Дошкільнята мають достатній обсяг інформації, вміють розмірковувати і коментувати правильність виконаного завдання, встановлюють закономірність, що пов'язує між собою фігури малюнку.

– Середній рівень виявлено у 30% дітей. Це з відсутністю вони прагнуть самостійного добування інформації, виконанням завдань з допомогою педагога.

– Низький рівень – 10% дітей. Це з нездатністю дітьми узагальнити що надходить інформацію, невмінням встановлювати закономірності, пов'язують між собою частини малюнку, ригідністю, тугоподвижністю розумових операцій.

– Мотиваційний компонент (методика 3, методика 4).

Високий рівень становив у 70% дітей. Це з тим, що з дошкільнят формуються потреби у знаннях, широкі і глибокі пізнавальні інтереси, потреба у безперервній самоосвіті і саморозвитку.

– Середній рівень – у 20% дітей. Діти виявляють інтерес і активність лише у випадках (цікавий зміст заняття, незвичайні прийоми викладання). Вони намагаються шукати нестандартні рішення, розуміння, потребують пошуку додаткової інформації.

– Низький рівень – у 10% дітей. Діти пасивні, слабо реагують вимоги педагога, не виявляють зацікавленості, входять у діяльність лише під тиском педагога.

– Практичний компонент (методика 5, методика 6).

– Високий рівень виявлено у 50% дітей. Діти здатні переходити з одного виду діяльності до іншого без особливих труднощів та внутрішніх зусиль. Свідома постановка дітьми мети створює сприятливі умови для формування у них здатності до планування та виконання дій про себе (у

внутрішньому плані), а також до довільного їх регулювання. Правильність виконання завдань здійснюється дитиною самостійно.

– Середній рівень – 40% дітей. Діти недовірливі, вразливі. Їм властиво гостре переживання невдач, нерідко кидають практично вже виконану роботу через малозначні обставини. У роботі таким дітям потрібна постійна підтримка педагога.

– Низький рівень – 10% дітей. Дітям притаманна невпевненість у своїх силах і здібностях, слабка наполегливість у роботі та прагнення отримання знань. Дітям властива квапливість та незавершеність дій. Вони не розвинені навички самостійної роботи.

Далі було встановлено середнє значення за групами (середнє значення – статистичний показник являє собою середню оцінку психологічної якості, що вивчається в експерименті), яке склало експериментальній групі після формуючого етапу 13,5 бали – середній рівень (до 11,8 балів – низький рівень), що дозволило дійти невтішного висновку про позитивну динаміку розвитку пізнавальної активності дітей. У контрольній групі середнє значення становило 15,8 балів (до 15,2 балів), так у цій групі дітей, як і раніше, відзначається середній рівень пізнавальної активності.

З аналізу результатів математичної статистики можна побачити, що з інтелектуальному, мотиваційному, компонентам пізнавальної активності дітей контрольної групи $G_{емп} > G_{кр}$, з практичному компоненту $G_{емп} = G_{кр}$, що дає підстави стверджувати, що зміни недостовірні.

З аналізу результатів математичної статистики бачимо, що з інтелектуальному, мотиваційному, компонентам пізнавальної активності дітей контрольної групи $G_{емп} > G_{кр}$, з практичному компоненту $G_{емп} = G_{кр}$, що дає підстави стверджувати, що зміни недостовірні.

Отже, гіпотеза наша доведена.

У дошкільнят, психофізичний розвиток яких відповідає нормі, відзначається середній рівень розвитку пізнавальної активності. Вони

освоюють лише загальні методи вирішення деякого класу завдань. Виявляють інтерес та активність лише у певних випадках (цікавий зміст заняття, незвичайні прийоми викладання).

Діти легко піддаються страхам, недовірливі, вразливі. Їм властиво гостре переживання невдач, нерідко кидають практично вже виконану роботу через малозначні обставини. У роботі з такими дітьми потрібна постійна підтримка педагога.

ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Барнінець О. Використання ігор на уроках історії. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 141 с.
2. Воробйова С. Дидактична гра в процесі навчання. Рідна школа. 2002. №10. С. 46 – 48.
3. Даниленко Н. Розвиток пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку. Управління школою. 2005. №22–24. С. 15–16.
4. Жижко Т. Ігрові методи навчання – передумова інтелектуального розвитку особистості. Рідна школа. 2002. №6. С. 72–73.
5. Жорник О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності. Рідна школа. 2000. №2. С. 26-28.
6. Коцаренко І. К. Формування пізнавальної активності учнів засобами дидактичної гри на уроках етики. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін : науково-педагогічний журнал*. 2011. № 1. С. 42–45.
7. Кудикіна Н. В. Ретроспективний погляд на формування сучасної моделі ігрової діяльності. Шлях освіти. 2013. №1. С. 43-45.
8. Марусинець М. Розвиток пізнавальної активності. *Дошкільне виховання*.
9. Москаленко Ю. Є. Дидактичні ігри як засіб формування вимовної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти: зб. наук. пр. [за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф.] / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [за заг. ред. Ю. Д. Бойчука]. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 474–478.
10. Стадник Г. А. Особливості розвитку пізнавальної активності дошкільників у сім'ї. Педагогічні науки: збірник наукових праць. 2007. Ч. 3. С. 85–91.

11. Adolph K. E. Learning to move. *Current Directions in Psychological Science*. 2008. № 17. P. 213–218.
12. Amiel-Tison C., Njikiktjien C., Vaivre-Douret L., Verschoor C. A., Chavanne E. & Garel M. Relation of early neuromotor and cranial signs with neuropsychological outcome at 4 years. *Brain and Development*. 1996. № 18. P. 280–286.
13. Ball K., Berch D. B., Helmers K. F., Jobe J. B., Leveck M. D., Marsiske M., Morris J. N., Rebok G. W., Smith D. M., Tennstedt S. L., Unverzagt F. W., Willis, S. L. & for the ACTIVE Study Group. Effects of cognitive training interventions with older adults: A randomized controlled trial. *The Journal of the American Medical Association*. 2002. № 288.
14. Baltes P. B., Staudinger U. M. & Lindenberger U. Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*. 1999. № 50. P. 471–507.
15. Bârsan N. Didactic games specific to language development and oral communication of major preschoolers. Editura Didactică și Pedagogică, Bucharest, 1995.
16. Bergman Nutley S., Söderqvist S., Bryde S., Thorell L. B., Humphreys K. & Klingberg, T. Gains in fluid intelligence after training non-verbal reasoning in 4-year-old children: A controlled, randomized study: Fluid intelligence gains after training non-verbal reasoning. *Developmental Science*. 2011. № 14. P. 591–601.
17. Blair C. How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences*. 2006. № 29. P. 109–125.
18. Bower G. H. & Clark M. C. Narrative stories as mediators for serial learning. *Psychonomic Science*. 1969. № 14. P. 181–182.
19. Buschkuehl M. & Jaeggi S. M. Improving intelligence: A literature review. *Swiss Medical Weekly*. 2010. № 140 (19–20). P. 266–272.

20. Bushnell E. W. & Boudreau J. P. Motor development and the mind: The potential role of motor abilities as a determinant of aspects of perceptual development. *Child Development*. 1993. № 64. P. 1005–1021.
21. Casey B. M., Andrews N., Schindler H., Kersh J. E., Samper A. & Copley J. The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction*. 2008. № 26. P. 269–309.
22. Cattell R. B. *Abilities: Their structure, growth and action*. Houghton-Mifflin, 1971.
23. Cattell R. B. *Intelligence: Its structure, growth and action*. North-Holland, 1987.
- hateau J. & Răutu D. *Child and play*. Editura Didactică și Pedagogică. Jarvis, P.
25. Cheng Y.-L. & Mix K. S. Spatial training improves children's mathematics ability. *Journal of Cognition and Development*. 2014. №15. P. 2–11.
26. Christoforides M., Spanoudis G. & Demetriou A. Coping with logical fallacies: A developmental training program for learning to reason. *Child Development*. 2016. № 87. P. 1–21.
- laparède E. *Experimental Pedagogy and the Psychology of the Child*. Longmans, G
28. Cotton S. M., Kiely P. M., Crewther D. P., Thomson B., Laycock R. & Crewther S. G. A normative and reliability study for the Raven's Coloured Progressive Matrices for primary school aged children from Victoria, Australia. *Personality and Individual Differences*. 2005. № 39. P. 647–659.
29. Davis E. E., Pitchford N. J. & Limback E. The interrelation between cognitive and motor development in typically developing children aged 4–11 years is underpinned by visual processing and fine manual control: Cognitive and motor development. *British Journal of Psychology*. 2011. № 102. P. 569–584.
30. Deary I. J., Strand S., Smith P. & Fernandes C. Intelligence and educational achievement. *Intelligence*. 2007. № 35. P. 13–21.

o

m

p

31. Dehaene S., Spelke E., Pinel P., Stanescu R. & Tsivkin S. Sources of mathematical thinking: Behavioral and brain-imaging evidence. *Science*. 1999. № 284. P. 970–974.
32. Detterman D. K. & Sternberg R. J. (Eds.). *How and how much can intelligence be increased*. Ablex Pub. Corp., 1982.
33. Diamond A. Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*. 2000. № 71. P. 44–56.
34. Ferrer E., O'Hare E. D. & Bunge S. A. Fluid reasoning and the developing brain. *Frontiers in Neuroscience*. 2009. № 3.
35. Gasser T., Rousson V., Caflisch J. & Jenni O. G. Development of motor speed and associated movements from 5 to 18 years: Motor Speed and Associated Movements. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2010. № 52. P. 256–263.
36. Goswami, U. *Analogical reasoning in children*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1992.
37. Goswami U. (2015). *Children's cognitive development and learning*. Cambridge Primary Review Trust.
38. Gottfredson L. S. Why g matters: The complexity of everyday life. *Intelligence*. 1997. № 24. P. 79–132.
39. Gray J. R. & Thompson P. M. Neurobiology of intelligence: Science and ethics. *Nature Reviews Neuroscience*. 2004. № 5. P. 471–482.
40. Griffin T. M., Hemphill L., Camp L. & Wolf D. P. Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*. 2004. № 24. P. 123–147.
41. Grondhuis S. N. & Mulick J. A. Comparison of the Leiter International Performance Scale—Revised and the Stanford-Binet Intelligence Scales, 5th edition, in children with autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*. 2013. № 118. P. 44–54.
42. Guay R. B. & McDaniel E. D. The relationship between mathematics achievement and spatial abilities among elementary school children. *Journal for Research in Mathematics Education*. 1977. № 8. P. 211.

43. Haddad A., Doherty R. & Purtilo R. Chapter 11—Respectful interaction: Working with newborns, infants, and children in the early years. In *Health professional and patient interaction* (9th ed., pp. 167–180). Saunders Elsevier, 2019.
44. Halford G. S., Wilson W. H. & Phillips S. Processing capacity defined by relational complexity: Implications for comparative, developmental, and cognitive psychology. *Behavioral and Brain Sciences*. 1998. № 21. P. 803–864.
45. Hamers J. H. M., de Koning, E. & Sijtsma K. Inductive reasoning in third grade: Intervention promises and constraints. *Contemporary Educational Psychology*. 1998. № 23. P. 132–148.
46. Hamilton S. S. Evaluation of clumsiness in children. *American Family Physician*. 2002. № 66. P. 1435–1440.
47. Henderson S. E., Sugden D. A. & Barnett A. *Movement Assessment Battery for Children—Second edition (Movement ABC-2)*. Pearson, 2007.
48. Hernstein R. J., Nickerson R. S., de Sánchez M. & Swets J. A. Teaching thinking skills. *American Psychologist*. 1986. № 41. P. 1279–1289.
49. Holmes J., Adams J. W. & Hamilton C. J. The relationship between visuospatial sketchpad capacity and children’s mathematical skills. *European Journal of Cognitive Psychology*. 2008. № 20. P. 272–289.
50. Hubbard E. M., Piazza M., Pinel P. & Dehaene S. Interactions between number and space in parietal cortex. *Nature Reviews Neuroscience*. 2005. № 6. P. 435–448.
51. Jaeggi S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J. & Perrig W. J. Improving fluid intelligence with training on working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2008. № 105. P. 6829–6833.
52. Jaeggi S. M., Buschkuhl M., Jonides J. & Shah P. Short- and long-term benefits of cognitive training. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2011. № 108. P. 10081–10086.
53. Jirout J. J. & Newcombe N. S. Building blocks for developing spatial skills: Evidence from a large, representative U.S. sample. *Psychological Science*. 2015. №26. P. 302–310.

54. Kendeou P. van den Broek P., White M. J. & Lynch J. S. Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*. 2009. № 101. P. 765–778.
55. Kim H., Duran C. A. K., Cameron C. E. & Grissmer D. Developmental relations among motor and cognitive processes and mathematics skills. *Child Development*. 2018. № 89. P. 476–494.
56. Klauer K. J. & Pbye G. D. Inductive reasoning: A training approach. *Review of Educational Research*. 2008. № 78. P. 85–123.
57. Klauer K. J., Willmes K. & Pbye G. D. Inducing inductive reasoning: Does it transfer to fluid intelligence? *Contemporary Educational Psychology*. 2002. № 27. P. 1–25.
58. Klingberg T., Fernell E., Olesen P. J., Johnson M., Gustafsson P., Dahlström K., Gillberg C. G., Forssberg H. & Westerberg H. Computerized training of working memory in children with ADHD—A randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2005. № 44. P. 177–186.
59. Klingberg T., Forssberg H. & Westerberg H. Training of working memory in children with ADHD. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*. 2002. № 24. P. 781–791.
60. Korkman M., Kirk U. & Kemp S. *NEPSY-II, Italian version*. Giunti Psicometrics, 2011.
61. Kuhn D. & Siegler R. S. (Eds.). Cognition, perception, and language. In Damon W. (Series Ed.), *Handbook of child psychology* (2, 5th ed.). John Wiley & Sons, 1998.
62. Kyttälä M. & Lehto J. E. Some factors underlying mathematical performance: The role of visuospatial working memory and non-verbal intelligence. *European Journal of Psychology of Education*. 2008. № 23. P. 77–94.

63. Lachance J. A. & Mazzocco M. M. M. A longitudinal analysis of sex differences in math and spatial skills in primary school age children. *Learning and Individual Differences*. 2006. № 16. P. 195–216.
64. Lehnung M., Leplow B., Ekroll V., Herzog A., Mehdorn M. & Ferstl R. The role of locomotion in the acquisition and transfer of spatial knowledge in children. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2003. № 44. P. 79–86.
65. Levin S. L., Mohamed F. B. & Platek S. M. Common ground for spatial cognition? A behavioral and fmri study of sex differences in mental rotation and spatial working memory. *Evolutionary Psychology*. 2005. № 3.
66. Levorato M. C. *Racconti, storie e narrazioni: I processi di comprensione dei testi*. Il Mulino, 1988.
67. L
- i
68. Lovett M. C. Problem solving. In Pashler H. (Ed.), *Stevens' handbook of experimental psychology*. John Wiley and Sons. Inc., 2002.
69. Lynch J. S. van den Broek P., Kremer K. E., Kendeou P. White, M. J. & Lorch, E. P. The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*. 2008. № 29. P. 327–365.
70. Lynn R., Meisenberg G., Mikk J. & Williams A. National IQs predict differences in scholastic achievement in 67 countries. *Journal of Biosocial Science*. 2007. № 39. P. 861–874.
71. Mackey A. P., Hill S. S., Stone S. I. & Bunge S. A. Differential effects of reasoning and speed training in children: Effects of reasoning and speed training in children. *Developmental Science*. 2011. № 14. P. 582–590.
72. Mayer R. E. *Thinking, problem solving, cognition* (2nd ed.). WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co, 1992.
73. McGrew K. S. & Hessler G. L. The Relationship between the WJ-R Gf-Gc cognitive clusters and mathematics achievement across the life-span. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 1995. № 13. P. 21–38.

e

a

r

74. Miller Singley A. T. & Bunge S. A. Neurodevelopment of relational reasoning: Implications for mathematical pedagogy. *Trends in Neuroscience and Education*. 2014. № 3. P. 33–37.
75. Mix, K. S. & Cheng Y. L. The relation between space and math. In *Advances in child development and behavior*. 2012. Vol. 42. P. 197–243.
76. Mix K. S., Levine S. C., Cheng Y.-L., Young C., Hambrick D. Z., Ping R. & Konstantopoulos S. Separate but correlated: The latent structure of space and mathematics across development. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2016. № 145. P. 1206–1227.
- eagu M. R. The didactic game-way of access to the child's soul. Bacău: Romimed,
78. Neisser U., Boodoo G., Bouchard T. J., Boykin A. W., Brody N., Ceci S. J., Halpern D. F., Loehlin J. C., Perloff R., Sternberg R. J. & Urbina S. Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*. 1996. № 51. P. 77–101.
79. Nicolopoulou A., Cates C. B. de Sá A. & Ilgaz H. Narrative performance, peer group culture, and narrative development in a preschool classroom. In Cekaite A., Blum-Kulka S., Grover V. & Teubal E. (Eds.), *Children's peer talk* Cambridge University Press. 2014. P. 42–62.
80. Nicolopoulou A., Cortina K. S., Ilgaz H., Cates C. B. & de Sá A. B. Using a narrative - and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*. 2015. № 31. P. 147–162.
81. Nicolopoulou A. & Richner E. S. From actors to agents to persons: The development of character representation in young children's narratives. *Child Development*. 2007. № 78. P. 412–429.
82. Niklas F., Cahrssen C. & Tayler, C. Home learning environment and concept formation: A family intervention study with kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*. 2016. № 44. P. 419–427.

83. Nisbett R. E. *Intelligence and how to get it: Why schools and cultures count*, 2009. URL: <https://www.overdrive.com/search?q=46C11999-D200-4867-892C-86E074D6B25C>

84. Piaget J. *The origins of intelligence in the children*. University Press, 1952.

85. P

86. Plemons J. K., Willis S. L. & Baltes P. B. Modifiability of fluid intelligence in aging: A short-term longitudinal training approach. *Journal of Gerontology*. 1978. № 33. P. 224–231.

87. Raikes Helen & Luze, Gayle & Brooks-Gunn, Jeanne & Raikes, H & Alexander Pan, Barbara & S. Tamis-LeMonda, Catherine & Constantine, Jill & Banks Tarullo, Louisa & T. Rodriguez, Eileen. *Mother-Child Bookreading in Low-Income Families: Correlates and Outcomes During the First Three Years of Life*. C

88. Raven J. C. *CPM (coloured progressive matrices)*. Giunti O.S., 1984.

89. Reese E., Suggate S., Long J. & Schaughency E. Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*. 2010. № 23. P. 627–644.

90. Renfrew C. *Bus Story Test I-BST*. La Favelliana, 1997.

91. Roid G. H. & Miller L. J. *Leiter-R. Leiter International Performance Scale-Revised*. Giunti O.S. Psychometrics, 2002.

b

d

93. Rueda M. R., Rothbart M. K., McCandliss B. D., Saccomanno L. & Posner M. I. From the cover: Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2005. № 102. P. 14931–14936.

94. Sala D. A., Shulman L. H., Kennedy R. F., Grant A. D. & Chu M. L. Y. Idiopathic toe-walking: A review. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 1999. № 41. P. 846–848.

№006. Vol. 77, no. 4.

†

9

7

95. Schneider W. J. & McGrew K. S. The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities. In Flanagan D. W. & McDonough E. M. *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (9th ed.,). The Guilford Press, 2018. P. 73–163.
96. Shah P. & Miyake A. The separability of working memory resources for spatial thinking and language processing: An individual differences approach. *Journal of Experimental Psychology: General*. 1996. № 125. P. 4–27.
97. Spitz H. H. Does the Carolina abecedarian early intervention project prevent sociocultural mental retardation? *Intelligence*. 1992. №16. P. 225–237.
98. Sternberg R. J. Increasing fluid intelligence is possible after all. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2008. № 105. P. 6791–6792.
99. Taub G. E., Keith T. Z., Floyd R. G. & McGrew K. S. Effects of general and broad cognitive abilities on mathematics achievement. *School Psychology Quarterly*. 2008. № 23.
100. Thompson J. M., Nuerk H.-C., Moeller K. & Cohen Kadosh, R. The link between mental rotation ability and basic numerical representations. *Acta Psychologica*. 2013. № 144. P. 324–331.
101. Thorell L. B., Lindqvist S., Bergman Nutley S., Bohlin G. & Klingberg T. Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Developmental Science*. 2009. № 12. P. 106–113.
102. Tomşa G., Chelaru M., Ilade C., Iurea C., Mălureanu F. & Ştefănescu C. Preschool and school psychopedagogy. Editat Revista Învăţământul Preşcolar, Bucureşti, 2005.
103. Tosto M. G., Hanscombe K. B., Haworth C. M. A., Davis O. S. P., Petrill S. A., Dale P. S., Malykh S., Plomin R. & Kovas Y. Why do spatial abilities predict mathematical performance? *Developmental Science*. 2014. № 17. P. 462–470.
104. Uttal D. H., Meadow N. G., Tipton E., Hand L. L., Alden A. R., Warren C. & Newcombe N. S. The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*. 2013. № 139. P. 352–402.

105. Van Nieuwenhoven C., Grégoire J. & Noël M. P. *TEDI-MATH. Test Diagnostique des Compétences de Base en Mathématiques*. Giunti Psychometrics, 2015.

106. Verdine B. N., Golinkoff R. M., Hirsh-Pasek K., Newcombe N. S., Filipowicz A. T. & Chang, A. Deconstructing building blocks: Preschoolers' spatial assembly performance relates to early mathematical skills. *Child Development*. 2014. № 85. P. 1062–1076.

o

108. Wass S., Porayska-Pomsta K. & Johnson, M. H. Training attentional control in infancy. *Current Biology*. 2011. № 21. P. 1543–1547.

109. Wassenberg R., Feron F. J. M., Kessels A. G. H., Hendriksen J. G. M., Kalff A. C., Kroes M., Hurks P. P. M., Beeren M., Jolles J. & Vles J. S. H. Relation between cognitive and motor performance in 5- to 6-year-old children: Results from a large-scale cross-sectional study. *Child Development*. 2005. № 76. P. 1092–1103.

110. Wolfgang C. H., Stannard L. L. & Jones, I. Block play performance among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*. 2001. № 15. P. 173–180.

111. Worrell F. C., Hughes T. L. & Dixon D. D. (Eds.). *The Cambridge handbook of applied school psychology*. Cambridge University Press. 2020.

112. Xie F., Zhang L., Chen X. & Xin Z. Is spatial ability related to mathematical ability: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2020. № 32. P. 113–155.

uan K., Steedle J., Shavelson R., Alonzo A. & Oppezzo M. Working memory, fluid intelligence, and science learning. *Educational Research Review*. 2006. № 1. P. 83–98.

c

h

o

o

l

p