

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Когнитивное развитие, развитие творческого мышления и активность детей старшего дошкольного возраста как проблема психологического исследования	9
1.1 Когнитивная психология, ее становление и основные подходы	9
1.2 Проблема мышления в когнитивной психологии	11
1.2.1 Творческое мышление и его развитие.....	14
1.3 Когнитивное развитие ребенка.....	20
1.3.1 Особенности когнитивного развития дошкольников.....	24
1.3.2 Факторы, влияющие на когнитивное развитие ребенка	31
1.4 Проблема активности в отечественной и зарубежной психологии.....	43
1.4.1 Активность и деятельность: проблема соотнесения категорий.....	48
1.4.2 Активность как центральное звено психологии субъекта	49
1.5 Постановка проблемы, цель, задачи, предмет и объект исследования	51
Глава 2 Организация и методы эмпирического исследования	54
2.1 Этапы исследования.....	54
2.2 Участники исследования	55
2.4 Методы исследования	56
2.5 Характеристика использованных в работе диагностических методик	56
2.5.1 Особенности психологической диагностики детей старшего дошкольного возраста.....	61
2.6 Методы статистического анализа эмпирических данных.....	62

Глава 3 Результаты исследования особенностей когнитивного развития старших дошкольников.....	64
3.1 Итоги проверки гипотезы о значимости различий показателей когнитивных свойств личности в трех исследуемых группах	65
3.2 Итоги проверки гипотезы о том, что доминанта активности старших дошкольников статистически достоверно влияет на их когнитивное развитие	73
3.3. Итоги проверки гипотезы о том, что доминанта активности по-разному влияет на формирование особенностей когнитивного развития у мальчиков и девочек.....	75
3.4 Интерпретация полученных результатов.....	75
Выводы	78
Заключение.....	79
Рекомендации	80
Библиографический список	82
Приложение 1 Иллюстративный материал к Главе 1	94
Приложение 2 Примеры диагностических бланков	95
Приложение 3 Иллюстративный материал к Главе 3	100

Введение

Когнитивное развитие детей старшего дошкольного возраста имеет достаточно длинную историю изучения. В разное время этим вопросом занимались выдающиеся психологи (Запорожец, 1986; Венгер, 1978; Смирнова, 2005; Эльконин, 2007; Леонтьев, 2007; Божович, 2008; Поддъяков, 2012). До сих пор оно продолжает занимать одно из центральных мест в психолого-педагогических исследованиях. Это обусловлено важностью проблемы когнитивного развития детей 5-7 лет для обеспечения успешности их школьного обучения в ближайшем будущем (Никонова, 2011 а, б, 2012 а, б).

В течение последнего десятилетия произошла резкая смена социально-экономической ситуации в нашем обществе. В погоне за достижением материального благополучия многие родители все чаще оставляют своих детей перед экранами мониторов на так называемых «теле-нянь» и «интернет-нянь», лишая их общения и занимательных игр.

В этих условиях произошли качественные (психические, психофизиологические, личностные) изменения современного ребенка - дошкольника (снизился уровень когнитивного развития, энергичности, социальной и коммуникативной компетентности, возник дефицит произвольности, появились негативные тенденции в эмоциональной сфере и др.) (Фельдштейн, 2010).

Новая парадигма школьного образования, направленная на формирование компетентной личности, предъявляет высокие требования к уровню интеллектуального развития дошкольников (Холодная 2007, 2008; Локалова, 2010). В связи с этим изучение особенностей когнитивного развития детей 6-7 лет приобретает особую значимость для их дальнейшей успешности в учебной деятельности.

Большинство современных исследований проводятся с учетом двух основных факторов, влияющих на психическое развитие: наследственного и средового. Представители Пермской научной школы психологии выделяют также фактор активности самого субъекта развития (Волочков, 2007).

Сложившаяся в последнее десятилетие ситуация развития старших дошкольников в условиях сокращения традиционной игровой деятельности и ее частичной замены «телевизионной» и «компьютерной» деятельностью, предопределяет необходимость проведения исследования, направленного на получение ответа на вопрос о роли доминанты активности в когнитивном развитии и в формировании психологической готовности к школьному обучению.

Таким образом определилась основная проблема нашего исследования: влияние доминанты активности субъекта на процесс его когнитивного развития. Специальных исследований о роли доминанты активности в когнитивном развитии дошкольников не проводилось. Существует потребность в новых фактах и в новых диагностических методах, позволяющих получить новые данные об изучаемом явлении.

Анализ полученных данных, возможно, поможет выявить особенности развития когнитивной сферы старших дошкольников и позволит определить значение доминанты активности в процессе когнитивного развития личности. Ожидаемые результаты могут быть использованы при подготовке, переподготовке и психологическом просвещении воспитателей ДОО и родителей при рассмотрении вопросов, связанных с гармоничным формированием психики старших дошкольников.

В основе нашего исследования лежит концепция ведущей деятельности Д.Б. Эльконина. «Активностные» аспекты рассматриваются в рамках концепций интеллектуальной активности по Д.Б. Богоявленской и Н.А. Поддьякову, а также концепции целостной активности субъекта жизни по А.А. Волочкову.

Когнитивное развитие дошкольников рассматривается в рамках концепций Д. Брунера, Д. Гилфорда, П. Торренса, А.М. Матюшкина.

Результаты проведенных исследований (Семенович, 2005; Алексеева, 2007; Безруких 2009, 2013), показали, что значительная часть детей старшего дошкольного возраста, развивающихся и воспитывающихся в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ), накануне их поступления в школу характеризуются недостаточным уровнем как когнитивного, так и личностного развития. Вопрос о том, что именно послужило причиной такого положения дел остается открытым.

В настоящем исследовании нами впервые предпринимается попытка выявить роль доминанты активности в процессе формирования когнитивных свойств личности старших дошкольников. Результаты данного исследования могут внести вклад в понимание роли активности в процессе когнитивного развития детей 6-7 лет. Сравнительный анализ диагностических показателей старших дошкольников с различными доминантами активности, возможно, поможет выявить особенности развития когнитивной сферы их психики.

Ожидаемые результаты могут быть использованы при подготовке, переподготовке и психологическом просвещении воспитателей ДОУ и родителей при рассмотрении вопросов, связанных с формированием психологической готовности старших дошкольников к школьному обучению.

Целью нашего исследования является выявление особенностей когнитивного развития старших дошкольников в зависимости от содержательной доминанты их активности. Для достижения данной цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Разработать диагностический инструментарий выявления активностных предпочтений старшего дошкольника (игровой, телевизионной, компьютерной).

2. Выявить доминанты активности у детей старшего дошкольного возраста: "традиционная" игровая, "телевизионная", "компьютерная".

3. Определить уровень когнитивного развития у детей старшего дошкольного возраста в исследуемых группах.

4. Выявить статистически достоверные эффекты доминант активности. Достоверно подтвердить или опровергнуть взаимосвязь доминанты активности с формированием особенностей когнитивного развития.

Объект исследования - особенности когнитивного развития дошкольника. **Предмет исследования** - влияние доминант активности на формирование особенностей когнитивного развития у детей старшего дошкольного возраста, в условиях семейного воспитания.

Гипотезы исследования. Доминанты активности (реально наблюдаемые предпочтения) старших дошкольников в условиях семьи, статистически достоверно влияют на их когнитивное развитие. Кроме того, мы предполагаем, что наиболее эффективной по отношению к когнитивному развитию может быть "традиционная" игровая доминанта активности дошкольника. Влияние фактора содержательной доминанты активности дошкольника на его когнитивное развитие может быть различным у мальчиков и девочек. Доминанта активности старшего дошкольника в значительной мере определяется соответствующей доминантой взрослых членов семьи. В нашей работе мы постарались поставить акцент на доминантах активности ребенка, которые он проявляет в стенах родного дома в окружении членов семьи в свободной деятельности.

В нашей работе использованы диагностические методики, позволяющие исследовать различные особенности когнитивного развития (Тест RPM детский цветной вариант Дж.Равен, Тест WISC (адапт.) с/т № 6, 11 Д.Векслер, МЭДИС И.С.Аверина, Е.И.Шабанова, Е.Н.Задорина, Методика ТТМ из САР Ф.Вильямса (адапт. Е.Е.Туник)). Для определения доминанты активности нами была разработана методика «Определение предпочтений ребенка в выборе содержания деятельности» и опросник для родителей о собственных предпочтениях и предпочтениях детей.

Для анализа полученных данных необходимо применение методов математической статистики по программе «Statistica 10.0» корпорации StatSoft, а именно: t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ по К.Пирсону, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Апробация работы была произведена на конференции ЯНПИС-2016 (XIII межрегиональной научно-практической конференции Ярмарка научных и практических инициатив студентов, ПГПУ 20 – 21 мая 2016 г.), на которой был представлен проект исследования. Статья «Особенности когнитивного развития старших дошкольников с доминантами «традиционной» игровой, «телевизионной» и «компьютерной» активности» Харина Г. В., Волочков А. А. была издана в сборнике ЯНПИС -2016. Сборник успешно прошел регистрацию в ИнформРегистр и включен в базу РИНЦ.

Глава 1 Когнитивное развитие, развитие творческого мышления и активность детей старшего дошкольного возраста как проблема психологического исследования

1.1 Когнитивная психология, ее становление и основные подходы

Когнитивная наука — совокупность наук о познании, которое рассматривается как приобретение, хранение, преобразование и использование знания живыми и искусственными системами. К настоящему времени это целая сеть взаимосвязанных научных дисциплин, занимающихся исследованиями человеческого познания и его мозговых механизмов. Сердцевину исследований составляет традиционный реестр познавательных процессов: ощущение, восприятие, мышление, память, внимание, воображение и речь как процесс использования языка (Фаликман, 2014).

Когнитивная психология занимается тем, как знания представлены в уме человека. Как появляются и развиваются в онтогенезе человека и в историческом развитии когнитивные функции. История развития когнитивной психологии представлена по (Солсо, 2006).

На протяжении многих столетий исследователей интересовали вопросы о том, как приобретаются, хранятся, передаются и используются знания. Эмпирики утверждали, что знание возникает из опыта, нативисты считали, что знание базируется на врожденных характеристиках мозга. С научной точки зрения ни одна из этих позиций не может быть окончательно доказана, и на этот вопрос нет четкого ответа.

Ранний греческий философ Аристотель разделял представление древнеегипетских философов о том, что знание локализовано в сердце. Платон считал, что оно находится в мозге. Философы и теологи эпохи возрождения

сходились во мнении с Платоном. Оно приобретает через физические органы чувств, а также через божественные источники.

В XVIII веке, в эпоху развития научной психологии британские эмпирики Беркли, Юм, Дж.Милль и Дж.Ст.Милль предположили три типа репрезентаций:

- 1) реальность есть то, что воспринимается;
- 2) в памяти хранятся копии воспринятого;
- 3) преобразование этих копий - ассоциативное мышление.

В основе современной когнитивной психологии лежат представления о том, что внутренние репрезентации формируются по определенным правилам, а их формирование и преобразование требуют времени и усилий.

Ко второй половине XIX века теории, объясняющие репрезентацию знаний, разделились на две группы:

- 1) считали важной именно структуру мысленных репрезентаций, этих взглядов придерживались Вундт и Титченер;
- 2) считали особо важными именно процессы или действия, такую сторону поддерживал Brentano.

В XX веке с появлением бихевиоризма и гештальт-психологии представления о репрезентации знаний претерпели значительные изменения. В конечном итоге бихевиоризму не удалось объяснить разнообразие человеческого поведения. Начиная с 1950-х годов интересы ученых снова сосредоточились на внимании, памяти, распознавании паттернов, образах, семантической организации, языковых процессах, мышлении и сознании.

В 1975 году Норман и Румельхарт экспериментально доказали, что представления о мире не обязательно идентичны его действительной сущности. Информация, поступающая через рецепторы, подвергается значительным изменениям, она абстрагируется и хранится в системе памяти человека. В 1979 году Дж.Маунткасл обнаружил многочисленные связи между нейронами. Многие функции фактически распределены по всему мозгу.

К настоящему моменту в когнитивной науке сложилось три основных теоретических подхода: символичный, модульный и нейросетевой. Первый из этих подходов, основоположниками которого считаются А.Ньюэлл и Г.Саймон, а также британский экспериментальный психолог, ученик Ф.Ч.Бартлетта и автор первой модели переработки информации человеком Д.Бродбент, базируется на компьютерной метафоре человеческого познания.

Теоретики модульного подхода, основоположником которого стал философ и методолог Джерри Фодор, а замысел сформулировал британский нейроинформатик Дэвид Марр, сравнивают психику человека со швейцарским армейским ножом, который приспособлен для выполнения множества функций.

Подход, именуемый нейронными сетями, базируется на «мозговой» метафоре познания, где познавательные процессы предстают как процессы параллельной переработки информации сетью, состоящей из простых единиц—формальных моделей нейронов, организованных в несколько слоев или уровней.

В моделях, разрабатываемых в рамках современной когнитивной науки, можно найти элементы как минимум двух, а иногда и всех трех подходов. Ведущее же направление в ее развитии можно обозначить как возрастание числа именно междисциплинарных исследований и формирование новых самостоятельных областей науки, занимающихся изучением познания, на стыке между исходными областями (Спиридонов, 2011).

1.2 Проблема мышления в когнитивной психологии

Мышление – процесс формирования новой мысленной репрезентации, который включает преобразование информации в ходе сложного взаимодействия мысленных атрибутов суждения, абстрагирования, рассуждения, воображения и решения задач (Солсо, 2006, с 460).

В советской психологии изучение мышления связано с психологической теорией деятельности (Леонтьев, 1977; Андреева, 2000). Её представители понимают мышление как деятельность, как прижизненную способность к решению задач и преобразению действительности. По А.Н. Леонтьеву внутренняя деятельность (мышление) — не только производная от внешней (поведение), но и имеет то же строение. Во внутренней мыслительной деятельности можно выделить отдельные действия и операции. Внутренние и внешние элементы деятельности взаимозаменяемые. Значит мышление сформировано в процессе деятельности. На основе теории деятельности были построены педагогические теории П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова.

В статье о мышлении А.Н. Леонтьев определяет его как высшую ступень познания. По его представлению, мышление полиморфно (наблюдается разнообразие его видов). Строение внешней практической предметной деятельности и деятельности теоретической, мыслительной в узком смысле слова имеют общие основания (Леонтьев, 1964).

По мнению С.Л. Рубинштейна (1958) мышление выступает как процесс, как деятельность. Представление о мышлении как о процессе, деятельности дифференцирует мышление от его продуктов, от того, что уже является результатом мыслительного процесса.

Мышление есть некоторое проявление активности субъекта, т. е. оно не только направлено на отражение внешнего мира мышления, но и является выражением определенной активности субъекта. Мышление всегда субъектно в этом смысле, даже в том случае, когда оно правильно и адекватно отражает внешний мир. Это представление о мышлении как о процессе прежде всего развивается в работах А.В. Брушлинского (1970, 1979, 1982).

В психологии традиционно выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, образное и словесно-логическое. О появлении процесса мышления говорят только тогда, когда перед ребенком встает необходимость решить

какую-либо задачу. Ребенок постоянно сталкивается в своей деятельности с проблемными ситуациями. В психологической литературе Теория проблемных ситуаций была разработана А.М. Матюшкиным (1972, 1982).

Психологическая структура проблемной ситуации включает: а) познавательную потребность, побуждающую человека к интеллектуальной деятельности; б) неизвестное достигаемое знание или способ действия (т. е. предмет потребности); в) интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт, которые как бы определяют диапазон возникновения познавательной потребности.

Матюшкин А.М. (1982) предложил трехмерную модель основных планов проблемных ситуаций, основываясь на таких параметрах, как «степень трудности», «этапы становления действия» «структурные компоненты действия». Результаты деятельности мы можем оценивать по продуктам этой самой деятельности.

Особое место в психологии мышления занимают вопросы его развития. Развитие мышления происходит не только в эволюционном, историческом, но и онтогенетическом аспектах. Онтогенез человеческого мышления изучен лучше всего применительно к дошкольному и школьному возрасту. Путь развития любого психического процесса, как указывал Л.С. Выготский (1996), переход в мыслительный, внутренний план первоначально развернутой во вне деятельности. Мышление ребенка формируется прижизненно, в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе освоения общественного опыта (Матюшкин, 1972).

Развитие детского мышления систематически изучал Н.Н. Поддьяков. Он анализировал его с точки зрения усложнения и совершенствования средств и способов познавательной деятельности. К числу важных условий возникновения наглядно-образного мышления из наглядно-действенного Поддьяков относит формирование у детей умений различать план реальных объектов и план

моделей, отражающих эти объекты и позволяющих ребенку представить себе скрытые стороны ситуации.

«Основная линия развития наглядно-образного мышления, — пишет Н.Н.Поддьяков, — заключается в формировании умений оперировать образами предметов или их частей. В качестве основы такого оперирования выступает умение детей произвольно актуализировать эти образы» (Поддьяков, 2012, с. 257).

Формируется техника оперирования образами. Существуют различные типы оперирования образами. Наиболее сложный из них заключается в умении строить новые образы, существенно отличающиеся от исходных образов, отражающих заданные условия. Такая техника оперирования образами развивается в творческой деятельности дошкольника. В старшем возрасте ему становятся доступны многие материалы и способы работы с ними.

1.2.1 Творческое мышление и его развитие

В результате экспериментальных исследований среди способностей личности была выделена способность особого рода — способность порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации, такая способность и была названа креативностью. Понятие креативности (от лат. creatio — создание, сотворение), являясь аналогом понятия “творческие способности”, неразрывно связано с творчеством, творческой деятельностью, порождающей нечто качественно новое. Несмотря на значимость и большую историю, проблемы творчества и творческих способностей до сих пор недостаточно разработаны (Туник, 2002).

Креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, способствующих становлению способности к творчеству.

Как отмечает известный исследователь этой проблематики Д. Б. Богоявленская (2002), принципиальная спонтанность творческого процесса делает его практически неуловимым для естественно-научных методов. Одним из компонентов креативности, который, однако, не исчерпывает ее полностью, является способность личности к дивергентному (творческому) мышлению.

В настоящее время исследователи ведут поиск интегрального показателя, характеризующего творческую личность. Этот показатель – может определяться как некоторое сочетание интеллектуальных и мотивационных факторов (Богоявленская, 2002) или же рассматриваться как непрерывное единство процессуальных и личностных компонентов мышления вообще и творческого мышления в частности (Брушлинский, 1982).

Толчком для выделения креативности как особого вида послужили сведения об отсутствии связи между выполнением тестов интеллекта и успешностью решения проблемных ситуаций. Было также отмечено, что творческие возможности человека не совпадают со способностями к обучению. Тенденция к выделению креативности как специфического вида способностей возникла в 50-е гг. XX в. и связана прежде всего с именами известных американских психологов Л. Терстоуна и Дж. Гилфорда.

Терстоун проанализировал возможную роль в креативности способностей быстро усваивать и разными способами использовать новую информацию. Креативность стали рассматривать как способность создавать новые идеи, стали напрямую связывать с творческими достижениями (Туник, 2002).

Взаимосвязь между показателями тестов интеллекта и креативности существует, но она носит не линейный, а более сложный характер. Если IQ средний или выше среднего, то он связан с креативностью линейно — чем больше IQ, тем больше показатель креативности. Но если показатель теста интеллекта выйдет за верхнюю границу нормы, он утрачивает взаимосвязь с креативностью. Для проявлений креативности нужен достаточно высокий уровень умственного развития. Однако очень высокий уровень

интеллектуальности часто сопровождается снижением креативности, что скорее всего объясняется специфической направленностью личности — на обучение, на узнавание новой информации, ее усвоение, систематизацию, анализ, критическую оценку. Такая направленность на критику и логику в суждениях, как считают многие, может препятствовать генерации новых идей (Туник, 2002).

Психологи Н.Марш, Ф.Верной, С.Берт и др., рассматривают креативность как одну из сторон интеллекта, не измеряемую традиционными интеллектуальными тестами. Кроме того, обнаружены эффекты воздействия на развитие интеллекта. Гуднау на примере двух детских садов показал, что обучение детей активному манипулированию предметами приводит к более нестандартному их использованию. Уорд в своем исследовании увеличил число дивергентных ответов у детей, поместив их в богатую информацией среду.

Зависимость оценок креативности от окружающей среды позволяет, воздействуя на последнюю, формировать креативность, развивать ее. Как показывают исследования, окружающая среда должна отличаться богатством информации и большой свободой, вольной атмосферой (Туник, 2002).

Найдено, что развитие креативности зависит от особенностей культуры, от традиций и ценностей, поддерживаемых обществом. Подобные данные свидетельствуют о большой роли личностных особенностей в развитии креативности.

Личностный подход в изучении креативности характеризуется особым вниманием к эмоциональным и мотивационным факторам, включенным в это свойство. В отношении личностных особенностей, связанных с креативностью, результаты разных исследователей схожи. Выделены некоторые личностные черты (самонадеянность, агрессивность, самодовольство, непризнание социальных ограничений и чужих мнений), отличающие креативных от не креативных. По мнению некоторых психологов, это говорит о существовании общего типа креативной личности. Исследования, проведенные на детях и молодежи, показали, что личностные черты юных и взрослых креативных

индивидов совпадают. Это означает, что, по-видимому, креативность можно предсказывать на основании проявления личностных особенностей в довольно раннем возрасте (Туник, 2002). Руководствуясь этими данными, мы включили в батарею тестов методики диагностирования личностных характеристик креативности.

Нет единой точки зрения и в отношении мотивационных характеристик креативности. Согласно одной точке зрения, креативный индивид пытается наилучшим образом реализовать себя, максимально соответствовать своим возможностям, выполнить новые, непривычные для него виды деятельности, применить новые способы деятельности. Согласно другой точке зрения, мотивация креативных способностей основана на стремлении к риску, к проверке предела своих возможностей (Туник, 2002).

Большой вклад в разработку проблем способностей, одаренности, творческого мышления внесли многие выдающиеся психологи (Рубинштейн, 1973; Ананьев, 1986; Матюшкин, 1993; Дружинин, 1999; Холодная, 2002, 2007; и др.)

Зарубежные ученые также глубоко изучали проблему творческого мышления. Некоторые люди, по мнению Дж.Брунера (1977) имеют определенные способности для нового и необычного кодирования информации, проявляющиеся как творческое мышление.

Голлах и Коган (1965) установили, что высококреативные дети имеют более высокие оценки в тестах на широту категоризации. Джаксон и Мессик (1967) отмечают, что достижения креативных людей проявляют устойчивость во времени, раскрывая все новые и новые свои стороны, сочетают в себе простоту и сложность. Считается, что личность, создающая подобные продукты, должна обладать разнообразным и даже противоречивым сочетанием когнитивных и эмоциональных качеств. Торранс (1963) провел изучение креативного мышления и получил следующие результаты: креативность имеет пик в возрасте от 3,5 до 4,5 лет, а также возрастает в первые три года обучения в школе, уменьшается в

последующие год-два и затем получает толчок, возможно, в сочетании с подъемом уровня физического развития.

Креативность неоднозначно зависит от образования. Большинство детей теряет свое спонтанное бесстрашие, когда они становятся "окультуренными" (Водсворт, 1962).

Гетзелс и Джаксон установили, что высокоинтеллектуальные дети равнялись на достижения, стандарты, нормы взрослых и учителей, а высококреативные предпочитали особые достижения, отличающиеся от общепринятых — это дети нонконформные, мятежные, бунтующие. Они же установили, что учителя предпочитают детей с высоким общим интеллектом и низкой креативностью (творческостью). Креативные дети — фантазеры, любят и проявляют юмор. Учителя и одноклассники часто так характеризуют креативных детей: "Они выражают дикие и глупые идеи и агрессивно ведут себя" (Бютнер, 1991)

Труды в области развития представлений о дивергентном мышлении связаны, в основном, с именем Гилфорда. Он предложил три основных фактора творческого проявления личности — оригинальность (способность предлагать свой, необычный способ мышления), чувствительность и интеграцию. Последняя интерпретируется как способность одновременно учитывать или объединять несколько противоположных условий, предпосылок или принципов.

Гилфорд (1971) разграничил типы мышления и описал их.

Дивергентное мышление основано на стратегии генерирования множества решений одной единственной задачи. Дивергентная продукция — поиск и генерирование новых информационных объектов. Она требует более открытого типа мышления. Дивергентное мышление необходимо в решении проблем, имеющих многочисленные правильные ответы.

Конвергентное мышление основано на стратегии точного использования предварительно усвоенных алгоритмов решения определенной задачи, т.е. когда дана инструкция по последовательности и содержанию элементарных операций

по решению этой задачи. Конвергентная продукция — поиск вполне определенных ответов на вполне определенные задачи. Она требует аналитического типа мышления, которое необходимо в тех случаях, когда проблема определена.

Вильямс разработал модель творческого поведения ребенка (см. Прил. 1, Таб.1), в которой описал творческие факторы, подразделив их на две группы 1) когнитивно-интеллектуальные и 2) личностно-индивидуальные. Эти факторы связаны друг с другом, образуя единую систему, которой хорошо просматривается единство интеллекта и аффекта. Эту модель мы учли при подборе тестов творческого мышления.

В отечественной психологии большое внимание уделяется раскрытию сущности креативности, выяснению механизмов творческой деятельности и природы творческих способностей. Что же касается диагностики креативности, то нужно отметить, что работ в этом направлении почти нет. Мы отметим лишь исследование, проведенное Д. Б. Богоявленской (1976).

Ею выделена единица измерения творческих способностей, названная “интеллектуальной инициативой”. Она рассматривает ее как синтез умственных способностей и мотивационной структуры личности, проявляющихся в “продолжении мыслительной деятельности за пределами требуемого, за пределами решения задачи, которая ставится перед человеком”. Интеллектуальная инициатива проявляется в самостоятельной постановке исследовательской задачи, не стимулируемой утилитарной потребностью выполнить задание методики. Выход за пределы заданного, способность к продолжению познания за рамками требований ситуации — это свойство личности, отражающее взаимодействие познавательных и мотивационных факторов. В соответствии с гипотезой, Д. Б. Богоявленской был предложен “метод креативного поля”, позволяющий испытуемому без воздействия внешнего стимула перейти от осуществления заданной деятельности к

теоретическому обобщению и анализу заданной ситуации. Работы в этом направлении продолжаются.

1.3 Когнитивное развитие ребенка

Особое место в когнитивной психологии отведено процессам когнитивного развития человека в онтогенезе. Существует несколько подходов к изучению этого вопроса. Интерес к когнитивно-психологическим исследованиям возник благодаря работам Ж. Пиаже (1994) и выдающегося русского ученого Л.С. Выготского.

Пиаже объяснял интеллект с точки зрения биологической эволюции. В его понимании интеллект – продукт эволюционной биологической адаптации. Мышление взрослого легче понять, изучая умственную деятельность от момента рождения и наблюдая за ее развитием и изменением в процессе адаптации к окружению. Согласно Ж. Пиаже интеллектуальный рост определяется адаптацией и организацией, как и весь процесс биологического развития (Флейвелл, 1967). Он выделил четыре стадии когнитивного развития ребенка.

Сенсомоторная стадия (0-2 года) - мир «здесь и сейчас», отсутствие языка мышления на ранних стадиях, понимание объективной реальности отсутствует.

Дооперационная стадия (2-7 лет) - эгоцентрическое мышление, восприятие доминирует над рассудком, скорее интуитивное, чем логическое мышление, отсутствие способности к сохранению.

Стадия конкретных операций (7-11 лет) способность к сохранению, способность к классификации, способность к установлению отношений, понимание чисел конкретное мышление развитие обратимости в мышлении.

Стадия формальных операций (12-15 лет) способность к обобщению, логическое мышление, способность рассматривать гипотезы, способность к абстрагированию.

На последней стадии, по мнению Пиаже, интеллектуальный рост заканчивается. Мышление развивается от аутистической формы через эгоцентрическую к социализированной (Пиаже, 1994). Положения Ж. Пиаже неоднократно подвергались критике.

Важную роль в становлении знаний и развитии когнитивных функций сыграл Л.С. Выготский. Коренное отличие его представлений от представлений Пиаже заключалось в том, что научение предшествует развитию. Разум ребенка от рождения имеет социальную природу. Развитие речи ребенка связано с развитием мышления. Мышление и речь имеют независимое происхождение, мышление биологически детерминировано, а речь детерминирована социально (Солсо, 2006).

Для Л.С. Выготского развитие — это прежде всего возникновение нового. Стадии развития характеризуются возрастными новообразованиями, т.е. качествами или свойствами, которых не было раньше в готовом виде. Источником развития, по Выготскому, является социальная среда. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, определяет возникновение возрастных новообразований (Выготский, 1996).

Выготский вводит понятие «социальная ситуация развития» — специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Социальная ситуация развития меняется в самом начале возрастного периода. К концу периода появляются новообразования, среди которых особое место занимает центральное новообразование, имеющее наибольшее значение для развития на следующей стадии.

Выготский Л.С. (1991) установил четыре основных закона детского развития. Первый из них — *цикличность развития*. Периоды подъема,

интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Второй закон — *неравномерность развития*. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно. Дифференциация функций начинается с раннего детства. Сначала выделяются и развиваются основные функции, прежде всего восприятие, затем более сложные. В раннем возрасте доминирует восприятие, в дошкольном — память, в младшем школьном — мышление. Третья особенность — «*метаморфозы*» в детском развитии. Развитие - это цепь изменений качественных, превращений одной формы в другую. Четвертая особенность — процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. У младшего школьника исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше. Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

В процессе развития Л.С. Выготский выделил стабильные и кризисные стадии. Для стабильного периода характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребенка. Незначительные изменения накапливаются и в конце периода дают качественный скачок, появляются возрастные новообразования. Стабильные периоды составляют большую часть детства. Кроме стабильных, существуют кризисные периоды развития. Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон детского развития. Кризисы это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии (Кураев & Пожарская, 2002).

Учение Л.С. Выготского имеет множество последователей, среди которых Дж. Брунер. Разрабатывая свою теорию, он пересмотрел концепцию Ж. Пиаже под влиянием идей Л.С. Выготского о важности социальных воздействий на когнитивное развитие ребенка. Особенно сильно влияние идей Выготского

сказалось на представлениях Брунера о языковом развитии детей. Познавательное развитие, по его мнению, включает овладение ребенком тремя сферами представлений: действий, образов и символов, которые являются способами познания мира. Каждый из трех способов по-разному отражает события, происходящие вокруг ребенка, и накладывает отпечаток на психическую жизнь ребенка на разных возрастных этапах.

В теории Дж. Брунера нет жесткой периодизации когнитивного развития, где одна ступень выше другой и обесценивает предыдущую. Все три сферы представлений одинаково важны и не теряют своего значения и у взрослого человека. Высота развития интеллекта определяется степенью развития всех трех сфер представлений: действия, образа, слова (Брунер, 1977).

Представление о социальной ситуации развития в отечественной науке содержательно раскрывается в теории деятельности, представленной именами А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина.

М. И. Лисина (2005), развивая идею Л.С. Выготского, в своих работах показала положительное влияние общения со взрослыми на эмоциональное и когнитивное развитие младенцев и доказала, что общение есть необходимое условие полноценного развития ребенка.

Свой научный вклад Л. И. Божович (1997) видела в распространении идей Л.С. Выготского о развитии высших психических функций на аффективно-потребностную сферу и личность в целом. Она приходит к выводу, что «развитие этой сферы происходит принципиально по тем же самым законам, что и развитие познавательных процессов. Первоначально элементарные, непосредственные потребности ребенка, опосредствуясь социально приобретаемым опытом, вступают в определенные связи и отношения с различными психическими функциями, в результате чего возникают совершенно особые психологические новообразования» (Божович, 2008, с. 294-295).

Как подчеркивал А.В. Запорожец (1986, с. 232), «каждая новая ступень психического развития ребенка следует за предыдущей, и переход от одной

ступени к другой обусловлен не только внешними, но и внутренними причинами».

Человеческая сущность целостна. Одним из показателей этой сущности является принцип единства интеллекта и аффекта (Выготский, 1996). Эмоциональные механизмы межличностного восприятия как особые когнитивные схемы на первых этапах онтогенеза (дошкольный и начало младшего школьного возраста) приобретают большую значимость в межличностном взаимодействии, в то время как общие когнитивные структуры приобретают значимость в начале подросткового возраста. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту системообразующим свойством является мотивация, связанная с интеллектом. Ребенок постепенно «окунается» в учебную деятельность и мотивы учебного характера начинают доминировать над игровыми (Эльконин, 1994).

Психология ребенка дошкольного возраста и его когнитивное развитие достаточно подробно представлены в работах советских психологов (Ендовицкая, 1964).

1.3.1 Особенности когнитивного развития дошкольников

В отечественной психологии дошкольным детством принято считать период от 3 до 7 лет. Ему предшествуют несколько периодов. В период младенчества развитие ребенка идет в основном по пути овладения манипулятивной деятельностью. Ведущей деятельностью этого периода является непосредственное эмоциональное общение со взрослым. Главным достижением ребенка к концу первого года жизни становится приобретение физической самостоятельности (Авдеева & Мещерякова, 1991). В младенческом возрасте начинается постепенное овладение речью, которое идет в основном по

пути звукоподражания речи взрослого. Кроме того, идет интенсивное развитие лексики ребенка, быстрое увеличение активного словарного запаса ребенка, овладение грамматическим и синтаксическим построением речи.

Одновременно с развитием речи интенсивно развивается мышление ребенка. На этом этапе оно определяется преобладающей ролью восприятия, ведущей предметно-орудийной деятельностью ребенка и носит наглядно-действенный характер (Палагина, 1992). Ребенок младшего дошкольного возраста решает задачи с помощью внешних ориентировочных действий, т. е. находит решение методом проб и ошибок (наглядно-действенное мышление) (Гуськова & Елагина, 1987).

В среднем дошкольном возрасте он уже после ознакомления с несколькими вариантами решения способен решить задачу в уме, без предметных действий. Мышление становится наглядно-образным. Развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления происходит в тесной связи с формированием логического мышления, основы которого закладываются в дошкольном возрасте.

В старшем дошкольном возрасте у ребенка уже возможно логическое построение рассуждения в том случае, когда речь идет о знакомой ситуации. Однако познание действительности, ее существенных связей и зависимостей происходит главным образом на основе наглядно-образного мышления — основной формы мышления в этом возрасте (Давыдов, 1979).

В старшем дошкольном возрасте наглядно-образное мышление является доминирующим. Оно играет важную роль в формировании у детей понимания процессов изменения и развития предметов и явлений. У старших дошкольников образуются целостные знания об окружающей деятельности. В деятельности возникает соподчинение основной и вспомогательной целей. Возникают образы, отражающие отношения между производимыми и планируемыми действиями. Благодаря использованию умственного образа ребенок обретает возможность предвосхищения ситуации. Развитие наглядно-действенного и наглядно-

образного мышления осуществляется в тесной связи с формированием логического мышления.

Поддьяков Н.Н. подчеркивает, что и «неотчетливые знания» играют положительную роль в умственном развитии человека, что «необходимо обратить особое внимание на развитие сильных сторон комплексного мышления, которое является ведущим на протяжении значительного периода дошкольного детства и имеет чрезвычайно важное значение в общем умственном развитии детей» (Поддьяков, 2012, с. 31).

А.В. Запорожец (1986, с. 251) совершенно справедливо писал: «Ум человека, у которого в детские годы не сформировалось должным образом непосредственное восприятие окружающего и наглядно-образное мышление, может получить впоследствии одностороннее развитие, приобрести чрезмерно отвлеченный, оторванный от конкретной действительности характер» Он подчеркивал также, что при перестройках педагогического процесса, при совершенствовании программ обучения и воспитания «необходимо предусмотреть не только то, чего ребенок данного возраста способен достигнуть при интенсивной тренировке, но и каких физических и нервно-психических затрат будет ему это стоить» (Запорожец, 1986, с. 253).

Своеобразие стихийно формирующегося детского мышления заключается в том, что в его процессе могут сосуществовать самые противоречивые представления и понятия, развиваясь одновременно в различных направлениях. Возможно именно это является предпосылками развития дивергентного творческого мышления (Тихомиров, 1984).

Понимание хода развития детского восприятия явилось результатом многолетних исследований (Брунер, 1977; Венгер, 1977; Запорожец, 1974). В них показано, что для осуществления процесса восприятия недостаточно обладать определенной степенью развития нервной системы. Акцент в отечественной психологии делается на активном характере восприятия, значит восприятие –

следствие взаимодействия с внешними объектами, это процесс построения образа объекта при непосредственном контакте с объектом.

Процесс восприятия представляет собой процесс овладения особыми действиями, с помощью которых ребенок открывает различные свойства объекта. Эти действия осуществляются с помощью сенсорных эталонов, которые вырабатываются в культуре и передаются детям в процессе воспитания. При восприятии происходит четыре типа действий: опознание, удержание основных свойств объекта, упорядочивание свойств объекта по какому-либо признаку, анализ особенностей объекта и пониманием того, из каких частей он состоит.

Усвоение значительной части информации дошкольниками идет на основе зрительного восприятия окружающих предметов и явлений. Многие из них из-за некоторых причин (труднодоступность, отдаленность, сложность наблюдения и других) прямо пронаблюдать нельзя. В психологических исследованиях, выполненных на дошкольниках, использование наглядности связывается с формированием у детей конкретных знаний, обобщенных представлений и понятий, обогащением чувственного опыта, умения раскрыть закономерности развития того или иного явления, делать обобщения на наглядном материале (Богоявленская, 1971; Давыдов, 1979; Леонтьев, 2007 и др.).

Леонтьев А.Н. (1964) утверждал, что в дошкольном возрасте восприятие может подчиняться сознательным целям, поэтому необходимо воспитывать у детей активные формы восприятия.

Память – это процесс сохранения и воспроизведения полученных ранее впечатлений (информации). Развитие памяти и внимания подчиняется тем же законам, что и становление детского мышления и восприятия. Основным свойством памяти в дошкольном возрасте выступает произвольность, как следствие отсутствия средства для запоминания. К концу дошкольного возраста дети начинают использовать специальные средства для запоминания (картинки, мнемотаблицы, моторные действия).

Внимание – это способность психики сосредотачиваться на предмете деятельности. Она включает в себя такие показатели как распределение, переключение, устойчивость. Внимание развивается в направлении от произвольного к непроизвольному и от непосредственного к опосредованному. В дошкольном возрасте преобладает непроизвольное и непосредственное внимание.

Одним из наиболее важных для дошкольников является процесс развития воображения. Воображение – это процесс построения нового образа и отнесение его к другой реальности. Для анализа воображения используют показатели: гибкость, оригинальность, разработанность, способность к семантическим трансформациям. Воображаемый образ позволяет ребенку выходить за пределы объективной ситуации. Воображение активно используется детьми в игре. Благодаря воображению ребенок может преодолевать негативные эмоциональные переживания. Воображение лежит в основе творчества и развивается в три этапа. На первом этапе (3-4 года) детям становится доступно опредмечивание. Они могут создавать образ на основе какого-либо элемента. На втором этапе (4-5 лет) ребенок осваивает планирование, которое носит ступенчатый характер. На этом этапе исследователи отмечают снижение уровня продуктивного воображения, это связано с усвоением норм и правил поведения и развитием социального интеллекта. На третьем этапе развития воображения (6-7 лет) ребенок усваивает основные образцы поведения и виды деятельности и получает свободу в оперировании ими. На данном этапе появляется целостное планирование (Веракса, 2016).

В педагогической практике дошкольный возраст традиционно рассматривался как период, в течение которого психическое и личностное Развитие ребенка как бы «дозревает» до того уровня, который позволит ему органично перейти к систематическому школьному обучению. Осознание обществом того факта, что поступивший в школу ребенок далеко не всегда обладает тем уровнем развития познавательных психических процессов и

личностных качеств, который необходим для успешного обучения, вызвало к жизни проблему готовности к школьному обучению, сначала в плане диагностики, а затем коррекции и специально организованной работы по подготовке ребенка к школе. Особенности когнитивного развития детей дошкольного возраста достаточно подробно изложены в одноименной статье Волокитиной Т.В. (2008).

В старшем дошкольном возрасте начинает складываться личность ребенка, формируется его мотивационно - потребностная сфера, закладываются основы мировоззрения: представления о себе, о природе, об окружающем мире. Активная развивающая работа с ребенком дошкольного возраста значительно продвигает вперед его умственное и личностное развитие (Давыдов, 1986; Богуславская & Смирнова, 1991).

Запорожец А.В. (1986), справедливо отмечал, что оптимальные педагогические условия для реализации потенциальных возможностей маленького ребенка, для его гармонического развития создаются путем широкого развертывания и максимального обогащения содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми.

Мы считаем, что при этом в среду развития необходимо вносить все имеющиеся на данный момент средства взаимодействия и обучения. Это позволит создать широкий диапазон развития для детей с различным типом ведущей деятельности, включая альтернативные классическому представлению.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для умственного развития ребенка и его творческих способностей. Наблюдая окружающий мир, анализируя и сопоставляя, выделяя существенное и второстепенное, дети устанавливают причинно-следственные связи, учатся рассуждать, делать выводы (Веракса, 2016).

К концу дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) у детей появляется высшая для этого периода детства форма общения – внеситуативно-личностная, которая

возникает на основе потребности во взаимопонимании и сопереживании. Как отмечает М.И. Лисина (2005), эта форма общения тесно связана с высшими для дошкольного возраста уровнями развития игры, ребенок теперь обращает больше внимания на особенности межличностных отношений. На те взаимоотношения, которые существуют в его семье, на работу родителей и т. д.

К концу дошкольного возраста ребенок способен совершать поступки исходя из интересов другого человека, а не своих собственных проявлять чувства симпатии, помощи, заботливости. Большую роль в формировании моральных чувств ребенка играет взрослый, который является образцом для подражания, прямо и косвенно влияет на личностное развитие дошкольника. В процессе игр с правилами происходит развитие произвольного поведения ребенка. Формирование произвольного поведения Д. Б. Эльконин (2007) также связывал с постепенным подчинением своих поступков тому образцу, которым являются для ребенка поведение и мнение, оценка взрослого.

Дошкольное детство — это возраст, в котором появляются начальные формы учебной деятельности, когда ребенок уже может обучаться с помощью взрослого, но только когда обучение ведется соответственно уровню его психического развития и с учетом ведущей деятельности ребенка. В классическом представлении в дошкольном возрасте ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра ребенка, которая имеет важное значение для его психического развития. Как отмечал Д.Б. Эльконин (1989), основным мотивом деятельности ребенка является желание войти в жизнь взрослых, пользоваться их предметами, открыть мир человеческих взаимоотношений, действовать как взрослый, единственная возможность осуществить свое стремление — это игра.

Таким является классическое представление о типе ведущей деятельности в период предшкольного детства. При этом авторами не рассматриваются альтернативные варианты типов ведущей деятельности. Данные представления справедливы для 70-80 -х годов. Современные дети находятся в иных социально-

культурных условиях, вероятным становится наличие у них в качестве ведущей деятельности не игровой, а другой, возможно пока еще не описанной деятельности, обусловленной присутствием телевидения и гаджетов в их жизни.

По данным Федеральной службы государственной статистики по Пермскому краю 152 тыс. детей на конец 2014 г. числились воспитанниками дошкольных образовательных учреждений это составляет 6% всего населения Пермского края. В учреждениях дошкольного образования реализуются различные образовательные программы, направленные в соответствии с ФГОС дошкольного образования на всестороннее личностное развитие ребенка и полноценное прожитие им периода дошкольного детства.

С точки зрения возрастной психологии, психологическая готовность к школьному обучению в возрасте 6–7 лет является естественным и закономерным следствием полноценного проживания ребенком дошкольного периода. Важная роль в возникновении этого новообразования принадлежит игровой деятельности и другим видам дошкольных занятий (Выготский, 1991; Запорожец, 1986; Эльконин, 1999; Леонтьев, 1977; Божович, 2008; Поддьяков, 2012).

1.3.2 Факторы, влияющие на когнитивное развитие ребенка

В последние годы наблюдается резкое снижение уровня когнитивного развития детей в дошкольном возрасте: если в 2006–2007 гг. отдельные познавательные функции у дошкольников были развиты на хорошем и среднем уровнях, то в 2009 г. их развитие оценивалось уже как среднее и крайне слабое; отмечается дефицит умственной и двигательной произвольности, неумение удерживать правило, снижение уровня детской любознательности и воображения и др. (Фельдштейн, 2010).

Результаты изучения степени развития различных психических функций (в подготовительных группах) показали, что лишь 48% обследованных детей имеют достаточный уровень психологической готовности к овладению школьными умениями, остальные 52% составляют группу риска в связи с высокой вероятностью возникновения у них в будущем недостатков письма и чтения. У большинства старших дошкольников отмечена эмоционально-личностная незрелость. Таким образом, результаты обследования детей накануне их поступления в школу свидетельствуют о недостаточном уровне, в первую очередь, их когнитивного развития (Алексеева, 2007).

Процесс естественного развития ребенка подвержен различного рода влияниям. Развитие когнитивных способностей дошкольников происходит под действием различных факторов, имеющих различную природу происхождения (генетическую, средовую), при этом нельзя исключать и фактор активности самого субъекта развития.

Опираясь на ряд работ исследователей детства, можно назвать некоторые факторы, обуславливающие качественные особенности современного дошкольника, и факты, свидетельствующие о неблагоприятных явлениях в психологическом развитии будущих школьников. К их числу можно отнести следующие:

1. Современные дети, по сравнению с детьми 80–90-х гг. XX века, живут в условиях сильнейшего информационного влияния, которое имеет не только положительные (расширение кругозора, получение новых знаний о природе и обществе), но и отрицательные стороны (агрессивность информационной среды, ее чрезмерность, отсутствие учета возрастных особенностей детей).

2. Постепенное замещение дошкольных видов деятельности занятиями учебного типа, содержанием которых является преждевременное обучение старших дошкольников школьным умениям – читать, писать и считать. В связи с этим у современных детей остается все меньше времени и возможностей для

игры, а потому снижается роль игровой деятельности как обеспечивающей их полноценное психическое развитие (Смирнова & Гударева, 2005).

Проблема игровой деятельности дошкольников актуализируется в современной возрастной психологии, что связано как с изменением социальной ситуации развития детей, так и с появлением новых возможностей и новых условий, стимулирующих развитие игровой активности. С одной стороны, дети значительно меньше времени уделяют традиционным сюжетным и сюжетно-ролевым играм. С другой стороны, появление большого количества новых видов деятельности и новых возможностей, связанных, в том числе, и с мультимедийными и интернет-технологиями, создали принципиально новые условия для создания и функционирования игры. В таких условиях могут развиваться доминанты телевизионной и гаджет-активности как альтернатива «традиционной» игровой.

В ряде психолого-педагогических работ отмечается существование связи между уровнем когнитивного развития и личностными особенностями. Так, эмпирически найдено, что повышение уровня когнитивного развития сопровождается позитивными изменениями в личностной сфере: повышается уровень учебной мотивации, снижается импульсивность и тревожность, усиливается самоконтроль эмоциональных состояний, расширяется диапазон переживаний, усиливается интерес к окружающим людям (Молчанова, 2000).

Каковы же причины, оказывающие негативное влияние на процесс естественного развития ребенка? Чтобы исчерпывающе ответить на этот вопрос, необходимо дальнейшее глубокое и всестороннее изучение новых характеристик процесса развития современного ребенка.

В нашем исследовании мы выделяем фактор доминанты активности самого субъекта и рассматриваем появление особенностей когнитивного развития именно в связи с наличием собственных предпочтений субъекта в деятельности. Генетические и средовые факторы в рамках данного исследования не рассматриваются, хотя мы не исключаем их большого влияния на процесс

развития когнитивной сферы. В рамках нашей работы мы рассмотрим влияние «традиционной» игровой, телевизионной и гаджет-активности на формирование когнитивных функций старшего дошкольника.

В отечественной психологии развития игра рассматривается как особый тип деятельности ребенка, отражающий его отношение к окружающей, прежде всего социальной, действительности. Данное представление опирается на концепцию игры Д.Б. Эльконина, рассматривавшего игру как ведущую деятельность дошкольника, в которой происходит «первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности» (Эльконин, 1999, с. 322).

Исследование современного состояния игровой деятельности дошкольников Е.О. Смирновой и О.В. Гударевой показало, что развитые формы игры наблюдаются лишь у небольшого числа дошкольников, которые находятся на пороге школьной жизни (Смирнова & Гударева, 2005).

Именно в игре берет начало специфическое отношение ребёнка к действительности, воплощенной в искусстве, отличающееся от его отношения к аналогичным явлениям в жизни. Ребёнок в глубине души знает, что все, что происходит в игре, как бы "понарошку", и в то же время самозабвенно отдается игре, стремится создать иллюзию подлинности действия - иначе исчезнет смысл игры, её прелесть. Верит и не верит - таков сложный смысл детского "понарошку". Автор расширяет представление о генетической зависимости игры и искусства вплоть до формирования художественного образа (Шакарова, 2011).

Пацлаф Р. (2003) в книге «Застывший взгляд» приводит большое количество результатов зарубежных исследователей. Он отмечает, что в обществе в последнее десятилетие наблюдается прогресс медийной и компьютерной техники. Возникает новая форма общества - открытое информационное общество, где у каждого есть свободный доступ ко всем банкам данных в мире, а значит, и ко всем знаниям, накопленным человечеством. Начиная с 80-х годов все больше людей утрачивают способность воспринимать

письменную информацию. В 1984 г. доля функционально неграмотных составила 10% от численности всего населения США. И сегодня год за годом десятки тысяч молодых людей покидают школы без аттестата.

В 1994 г. американский литературовед Б. Сандерс назвал основную причину этого явления, по его мнению, это растущее потребление электронных масс-медиа, и прежде всего телевидения. На современном этапе развития общества телевидение занимает одно из ведущих мест в системе средств массовой информации, воспитания и образования. Оно располагает большими возможностями воздействия на детей, является одним из факторов семейного воспитания и развития ребенка. В настоящее время телевидение стало неотъемлемой частью быта и досуга большинства семей. Значительное место оно занимает и в жизни детей дошкольного возраста. Телевидение - один из постоянных факторов, воздействующих на ребенка.

В 1996 г. Английское Общество помощи детям с дефектами речи сообщило, что уже каждый третий ребенок в Англии "заметно отстает в речевом развитии". Различные нарушения речи у детей массово стали встречаться в Болгарии, Германии и других развитых странах. Обнаружилось, что эта проблема не связана с определенными социальными слоями или уровнем образования. Важно учесть сделанное учеными наблюдение, что нарушения развития речи у малышей проявляются, как правило, в сочетании с целым рядом других дефицитов, прежде всего в сфере моторных и сенсорных способностей.

Наиболее сильнодействующим фактором, наносящим вред развитию речи у детей по мнению Пацлафа (2003), надо считать телевидение. У детей в возрасте от трех до тринадцати лет без собственного телевизора просмотрное время составляет 100 минут в день, тогда как у детей с собственным телевизором оно постоянно растет. В 1999 г. И. Мор пришла к выводу о том, что дети с собственным телевизором каждый день смотрят передачи более трех с половиной часов.

Ущерб развитию речи у детей наносит не только молчание перед телеэкраном. Хайнеман подчеркивает, что телевизор сам по себе неблагоприятно сказывается на детях. Речь детей в играх со сверстниками становится скудной с бессвязными обрывками фраз и нелепыми имитациями шумов, сопровождаемая их роботоподобными движениями. Телеэкран блокирует и спонтанные, творческие игры и естественное движение, не давая детям стимулов, столь необходимых им для формирования двигательных навыков и органов чувств. Нехватка многообразия варьирующихся раздражений, идущих от окружающего, может привести к дефициту в формировании функций головного мозга, а страдают при этом творческие способности, фантазия и интеллект.

Английский логопед С. Уорд обнародовала результаты своих десятилетних исследований. Она установила, что у 20% обследованных детей в возрасте девяти месяцев уже обнаруживается запаздывание физического развития, если родители пользовались телевизором как нянькой. Если дети продолжали смотреть телевизор, большинство из них к трем годам отставали в своем развитии уже на целый год (Пацлаф, 2003).

Некоторые исследователи отмечают и положительную роль телевидения. По их мнению, оно представляет детям огромную информацию, создавая тем самым возможности для их творческого развития. Благодаря средствам экранной выразительности, оно способно глубоко и полно раскрывать различные стороны демонстрируемых явлений. Люди, потребляющие телевидение, неизменно начинают смотреть на мир как бы глазами телевидения. раскрывает такие особенности телевизионного воздействия, как: "эффект присутствия", "документальность", "интимность".

Исследования отечественных работ по проблематике телевидения подчеркивают присущие телевидению коммуникативные качества: доступность, оперативность, достоверность. Телевизионная камера может фиксировать в динамике самые различные процессы и явления жизни, позволяя зрителям

увидеть события, которые невозможно или трудно наблюдать в действительности (Марцинковская, .2015 а).

Телевидению, как средству массовой информации, отведен ряд функций: образовательная, воспитательная, организаторская и развлекательная. Отсюда следует, что каждая телевизионная передача должна не только развлекать и разнообразить досуг, но и воздействовать на интеллект ребенка. А.А. Голуб (1972) определяет учебное телевидение как самое эффективное средство массовой информации в специальных учебных целях. Однако телевидение воздействует не на всех учащихся в одинаковой степени. Эффективность его зависит от индивидуальных и возрастных особенностей, от уровня развития учащихся, от их отношения к телевидению как источнику обучения.

В последнее время не только среди педагогов, но и среди родителей разгораются споры о роли телевидения в жизни детей. Одни считают, что телевидение отвлекает детей от игр, чтения книг, занятий спортом, то есть, от здорового и активного образа жизни. Другие считают, что телевидение дает пищу для мыслей, чувств, помогает познавать мир, развивать фантазию.

В.В. Егоров (1982), рассматривая роль телевидения, справедливо замечает большую силу его эмоционального воздействия. Автор убеждает, что телевидение расширяет кругозор детей, обогащает их новыми знаниями, учит многим полезным делам. Но при этом нужно помнить, что ребенок дошкольного возраста воспринимает мир и происходящее на экране не так, как взрослый. У него все настоящее. Игра, рассказ становятся фактами, событиями реальной жизни. Об этом предостережении автора нужно помнить, так как психика ребенка-дошкольника ещё не устойчива.

Американцы считают, что телевидение оказывает мощное воздействие на процесс социализации миллионов детей. Заражаясь агрессивностью телегероев, дети повторяют то, что они видят на экране. В частности, установлено, что дети, видевшие по телевизору множество актов насилия, более склонны к агрессивным действиям, чем дети, не видевшие их. Экспериментальные данные Дайберта и

Барона установили, что детсадовские дети, смотревшие "Супермена", становились более агрессивными в общении с другими детьми, менее терпимыми, они не желали подчиняться распорядку дня, установленному в детском саду. Ничего подобного не наблюдалось у детей, смотревших общеобразовательные передачи с нейтральным содержанием, например, о жизни животных (Марцинковская, 2015 б).

В нашей стране специальных исследований, посвященных проблемам использования телевидения в развитии и воспитании детей дошкольного возраста, очень мало и проводились они в условиях дошкольных учреждений. Дошкольники очень рано становятся телезрителями. Часто в семье телевизор выступает в роли "теле-няньки" (Марцинковская, 2015 а, б).

Рудкевич Л.А. отмечает «эпохальные» изменения человека (2005). В современном обществе человек воспринимает технические средства как часть нашей среды, часто как продолжение наших психических способностей, а не только как орудия труда. Можно говорить о том, что технические средства интериоризуются людьми, определяя специфику их восприятия мира, взаимодействия с предметами, общения с окружающими.

Исследования последних лет убедительно доказывают, что средства массовой информации становятся одним из ведущих институтов социализации (Белинская, 2005; Войскунский, 2010; Марцинковская, 2010; Голубева, 2015). Доля телевидения в информационном поле, так же, как и печатных СМИ, становится ощутимо меньше, все большее количество людей обращаются к гаджет-устройствам. Данный феномен уже коснулся даже дошкольников, которые активно начинают пользоваться планшетами в процессе обучения. И ученые, и родители, и воспитатели отмечают, что дошкольники легко осваивают сложную электронную технику, ориентируются в игровом компьютерном пространстве, в обучающих и развивающих программах.

Возможно, что активное использование Интернета для коммуникации и получения информации приводит к некоторой переоценке реальности, точнее, к

появлению нового взгляда на окружающий мир. Здесь имеет место указанный еще В.Б. Шкловским феномен «остранения», или, говоря словами А.Г. Габричевского, нового понимания «языка вещей», изменяющего непосредственную знаковую природу окружающих предметов и людей (Марцинковская, 2015 а).

Современное информационное пространство требует владения компьютером не только в начальной школе, но и в дошкольном детстве. На сегодня информационные технологии значительно расширяют возможности родителей, педагогов и специалистов в сфере раннего обучения. Возможности использования современного компьютера позволяют наиболее полно и успешно реализовать развитие способностей ребенка. Информационно-коммуникационные технологии позволяют развивать интеллектуальные, творческие способности, и умение самостоятельно приобретать новые знания.

Способность компьютера воспроизводить информацию одновременно в виде текста, графического изображения, звука, речи, видео, запоминать и с огромной скоростью обрабатывать данные позволяет специалистам создавать для детей новые средства деятельности, которые принципиально отличаются от всех существующих игр и игрушек.

Компьютерные игры можно использовать для развития психических способностей, необходимых для интеллектуальной деятельности: восприятия, внимания, памяти, мышления, развития мелкой моторики. Компьютерные программы приучают к самостоятельности, развивают навык самоконтроля. Использование компьютерных средств обучения также помогает развивать у дошкольников собранность, сосредоточенность, усидчивость, приобщает к сопереживанию. Важным моментом подготовки детей к овладению письмом, является формирование и развитие совместной координированной деятельности зрительного и моторного анализаторов (Азамова, 2012).

Существующие обучающие программы для дошкольного возраста можно классифицировать следующим образом: игры для развития памяти,

воображения, мышления; "Говорящие" словари иностранных языков с хорошей анимацией; АРТ-студии, простейшие графические редакторы с библиотеками рисунков; игры-путешествия, "бродилки"; простейшие программы по обучению чтению, математике. Использование таких программ позволяет не только обогащать знания, использовать компьютер для более полного ознакомления с предметами и явлениями, находящимися за пределами собственного опыта ребенка, но и повышать креативность ребенка; умение оперировать символами на экране монитора способствует оптимизации перехода от наглядно-образного к абстрактному мышлению; использование творческих и режиссерских игр создает дополнительную мотивацию при формировании учебной деятельности; индивидуальная работа с компьютером увеличивает число проблемных ситуаций, решить которые ребенок может самостоятельно (Петрова, 2012).

Использование мультимедийных презентаций позволяет представить обучающий и развивающий материал как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке.

Компьютер входит жизнь ребенка через игру. Игра - одна из форм практического мышления. В игре ребенок оперирует своими знаниями, опытом, впечатлением, отображенными в общественной форме игровых способов действия, игровых знаков, приобретающих значение в смысловом поле игр (Азамова, 2012).

Мы рассмотрели роль традиционной игры, телевидения и гаджет-устройств в когнитивном развитии дошкольников. Далее мы раскроем роль взрослого в развитии и воспитании ребёнка.

Специалисты по развитию речи М. Хайнеман и Т. Борбонус настойчиво указывают, что рост нарушений в развитии речи следует связывать с изменившимися социокультурными условиями, в которых растут нынешние дети. Главной причиной врачи единодушно называют растущее молчание в семьях. Телевидение и гаджет-устройства поглощают большое количество

времени у родителей. Вынужденная изоляция заставляет детей заметно увеличивать потребление телевидения, так негативное влияние только усиливается (Пацлаф, 2003).

Семья является первой главной средой социализации детей дошкольного возраста. В семье происходит первичное осмысление и освоение окружающего мира ребёнком. Важную роль в формировании личности ребёнка играет общественный характер деятельности родителей, нравственно-психологический климат семьи, отношение родителей к воспитанию. Однако не все родители четко осознают цели и задачи воспитания, владеют педагогически обоснованными методами воздействия на ребёнка, вследствие чего потенциальные возможности семьи не используются для воспитания в полном объёме. Педагогические условия воспитания в разных семьях различны. Семья - особый воспитательный институт, часто не имеющий никакой обоснованной и продуманной программы воспитания (Барцалкина, 1977).

Как показывает практика, воспитание и обучение в семье родители, как правило, осуществляют, исходя из своего жизненного опыта, педагогических знаний и умений, сложившегося в семье образа жизни, традиций. Большое влияние на воспитание детей в семье оказывает личность родителей, других членов семьи (бабушек, дедушек, старших братьев и сестёр и других), их жизненная позиция, ценностные ориентации, то есть на что направлены устремления, интересы, усилия взрослых, а также на что направлена их активность.

Немаловажное значение имеет и образование, общий культурный уровень близких, их жизненный опыт. На воспитание влияют и отношения, которые складываются между взрослыми, между взрослыми и детьми. Эти отношения составляют эмоционально-нравственный дух семьи, семейный микроклимат, оказывающий особенно сильное влияние на воспитание детей. Образовательный потенциал семьи как фактор успешности развития ребенка описывается в работе Т.А. Костюковой и Т.П. Грибоедовой (2008).

Проведён ряд исследований в области семейного воспитания, связанных с изучением взаимоотношений взрослых и детей, педагогической культурой родителей, педагогическими условиями воспитания детей в семье и др. В настоящее время объектом особого внимания стала молодая семья, потому что как правило родителями детей дошкольного возраста являются молодые родители. В молодых семьях воспитание детей часто осуществляется нерегулярно, стихийно. В успешном развитии познавательной сферы дошкольника на основе ведущей игровой деятельности и развивающейся на её основе изобразительной, конструктивной, трудовой и учебной деятельности большую роль играют как внутренние факторы ребёнка, так и целенаправленная деятельность родителей (Зверева, 1990).

Когнитивно-личностное развитие ребенка происходит в определенных микросоциальных условиях, способом организации и упорядочивания которых выступают основные механизмы межличностного взаимодействия. Семья признана первым и главным агентом социализации.

Воздействие семьи на когнитивное развитие ребенка происходит через механизм функционирования детско-родительских отношений. В условиях отклоняющегося семейного воспитания сложнее формируются мыслительные процессы у ребенка. В дошкольном возрасте большую роль играют эмоциональные состояния, а роль когнитивных структур сведена к минимуму. Скорее всего, личностные характеристики в межличностном взаимодействии являются регуляторными средствами, а когнитивные – целевыми.

Мышление как социально обусловленный процесс возникает и развивается на основе практического взаимодействия не только с реальным миром вещей, но и с миром взрослых. Особую роль в развитии мышления ребенка играют целенаправленные воздействия взрослого, в форме обучения и воспитания (Мишанина, 1996).

1.4 Проблема активности в отечественной и зарубежной психологии

Развитие представлений о психологии активности подробно представлено в монографии А.А. Волочкова (2007). Исследования активности в отечественной психологии проходили несколько этапов.

В дореволюционной России в понимании психического преобладал естественно-научный, нейрофизиологический подход. Постулаты, методы и исследования в рамках рефлексологии были предложены И.М. Сеченовым (2001). Бехтерев В.М. и Павлов И.П. продолжали укреплять естественнонаучную линию в психологии. Павлов, отрицая автономного субъекта, его сознание и волю, отрицал активность человека. Предметом исследования Бехтерева и Павлова была объективно регистрируемая внешняя активность.

Корнилов К.Н. создает свой вариант науки о поведении - реактологию. Он подчеркивал, что реакция, в отличие от рефлекса, неразрывно связана со всей активностью живого существа, являясь отражением его целостности и направленности на объекты внешнего мира.

Среди первых исследователей именно активности субъекта был А.Ф. Лазурский. В 1916 году он сформулировал классическое определение активности, в котором она понимается как «отношение к окружающему миру, а это отношение, есть мера устойчивости субъекта к влияниям окружающей среды и, в свою очередь, мера воздействия на среду» (Волочков, 2010). Лазурским А.Ф. (2001) впервые была выявлена основная сущностная характеристика активности – ее неизменная принадлежность субъекту.

Одни из первых экспериментальных исследований особенностей и взаимосвязей различных видов психической активности были проведены в лаборатории А.Ф. Лазурского совместно с М.Я. Басовым и другими учеными. (Вяткин, 2000). Там же были разработаны оригинальные методики измерения

различных проявлений психической активности, которые легли в основу диагностических процедур, разработанных сотрудниками лаборатории А.И. Крупнова. Изучение психики в ее целостности и активном взаимодействии со средой – стали предметом исследований В.С. Мерлина – ученика и последователя М.Я. Басова.

В середине XX века были созданы фундаментальные основы исследований активности как ключевой характеристики субъекта. В работе «Бытие и сознание» С.Л. Рубинштейн акцентирует всеобщую связь всех явлений материального мира. Субъект является компонентом этой всеобщности, составляющей принципиальную основу единства материального и идеального (Рубинштейн 2000, с. 283-384).

Интерес к проблеме активности возрос в 60-е годы XX века. В работах Л.С. Выготского активность обуславливается использованием «психологических орудий» в ситуациях свободного выбора характера и интенсивности взаимодействия с внешними «стимулами-средствами», которые являлись точкой приложения сил и способностей самого индивида (Выготский, 1996).

Разрабатывая проблему физиологии активности Н.А. Бернштейн (1990) приводит к выводу о том, что именно поведение объясняет физиологическую активность, и в числе прочих характеристик активности автор подчеркивает «инициативу начала изнутри». Активность (в форме деятельности) представлена в интегративной концепции Б.Г. Ананьева (1977).

Работы сотрудников Института психологии РАН И.А. Джидарьян и К.А. Абульхановой, развивающие фундаментальные положения научной школы С.Л. Рубинштейна стимулировали серию теоретических и эмпирических исследований активности субъекта жизнедеятельности (Волочков, 2007).

Начиная с 80-х годов, в отечественной психологии значительно возрастает интерес к экспериментальным исследованиям проблемы активности. Исследуются структура и динамика различных видов активности, прежде всего

познавательной и интеллектуальной (Богоявленская, 1971; Крупнов 1984; Лисина, 1982; Матюшкин, 1982 и др.).

Впервые системный подход в экспериментальных исследованиях различных проявлений активности применили А.И. Крупнов и А.М. Матюшкин. Крупнов А.И. (1984) предложил модель целостно - функционального подхода к анализу активности человека. В структуре целостной активности четко проявляется сущность активности как процесса, «обеспечивающего непрерывное взаимодействие субъекта с миром» (1984, с. 28).

В Пермской психологической школе интерес к изучению активности был стимулирован исследованиями в области изучения активности субъекта бытия, которыми занимались А.И. Крупнов, И. А. Джидарьян, К. А. Абульханова-Славская, В.А. Петровский (Волочков, 2007).

Вяткиным Б. А. (2014) была высказана гипотеза о том, что в каждой деятельности, в каждом возрастном периоде развития какой-то один или одновременно несколько видов активности в силу большей значимости для развития индивидуальности в данных условиях выступают как ведущая активность. В свою очередь, стиль ведущей активности способен выполнять системообразующую функцию в структуре интегральной индивидуальности.

Под руководством Б.А. Вяткина в Пермской научной школе психологов началось проведение серии исследований различных видов активности субъекта и ее стилей (моторной, волевой, эмоциональной, интеллектуальной) в определенных видах деятельности. Появились первые крупные обобщающие труды в этой области (Петровский, 1992; Алексеева, 2007; Хайкин, 2000; Волочков, 2007).

В западной психологии в связи с широким распространением бихевиоризма с 30-х по 80-е годы практически прекратились исследования проблемы воли, которая ставится в психологических системах, признающих активный характер поведения человека. Эта проблема не учитывалась и в

классической психоаналитической психологии, где поведение человека определяется врожденными биологическими влечениями (Волочков, 2007).

В англоязычных зарубежных исследованиях не проводятся различия между активностью и деятельностью, поскольку любой вид практической и познавательной активности человека обозначается одним словом - activity (Дорфман 1993, с. 329). Исключением являются исследования немецких психологов. Работы, выполненные под руководством И. Ломпшера тесно связаны с «линией» А.Н. Леонтьева, с концепцией учебной деятельности Д.Б. Эльконина и развивающего обучения В.В. Давыдова. Активность в них представлена в одной ее основной форме - деятельность (на примере учебной деятельности) Таким образом, в зарубежных концепциях психического также нарастает интерес к «проактивности» как способности человека самостоятельно детерминировать свое поведение (Волочков, 2007).

Анализ новейших исследований показывает, что интерес к проблеме активности не ослабевает и реализуется в психологии субъекта, психологии человеческого бытия, психологии понимания и других направлениях отечественной психологии (Дерманова, 2009; Сергиенко, 2002; Знаков, 2005; Волочков, 2007 и др.).

"Активность - деятельное отношение человека к жизни общества, в котором он выступает как инициативный носитель и проводник норм, принципов и идеалов общества в целом или определенного класса, социальной группы". Как важнейшая черта характера, активность определяется следующим образом: "Способность изменить окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями. Как свойство личности человека, активность проявляется в энергичности, инициативной деятельности, в труде, в учении, в общественной жизни, в различных видах творчества, в спорте, в играх и т.д. Таким образом, активность рассматривается как черта личности и проявляется в разных сферах жизни и деятельности, в которой занята

личность и которая является, в свою очередь, основным видом её деятельности (Петровский, 1990).

Одной из основополагающих идей современной педагогики и психологии является проблема активности ребенка. На первый план выдвигается проблема формирования творческой личности, творческого отношения к миру и общественным ценностям.

Активное преобразовательное отношение к явлениям природы и общества формируется с малых лет. При этом особое значение имеет воспитание познавательной активности. Психическое отражение объективной реальности и усвоение новых знаний происходит адекватно и эффективно только при активном участии субъекта познания.

Дошкольный возраст - период наиболее интенсивного становления и развития личности ребенка (Запорожец, 1974; Выготский, 1991; Леонтьев, 1977; Эльконин, 2007). Исследования педагогов и психологов Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина и других свидетельствуют о том, что такие качества личности, как логическое мышление, творческое воображение, речь, нравственные нормы поведения формируются в раннем и дошкольном возрасте в процессе усвоения ребенком социального опыта. Социализация личности ребенка-дошкольника включает целенаправленное воздействие на него в процессе воспитания и обучения и стихийного влияния окружающей действительности. Успешность и результативность её во многом зависит и определяется активностью самого ребенка в этом процессе. В ряде работ активность дошкольника рассматривается и как его стремление узнать и постичь новое, испытать радость успеха от самостоятельно найденного решения познавательной задачи. Особое внимание исследователей уделяется изучению познавательной активности.

М.И. Лисина (1982) рассматривает познавательную активность в контексте с познавательной деятельностью и определяет её как состояние готовности к познавательной деятельности, то состояние, которое предшествует деятельности

и порождает её. роль взрослого в развитии познавательной активности она видит в том, чтобы помочь ребёнку произвести переход от процесса любопытства к деятельности.

В статье "Познавательная активность дошкольников" В.Б. Голицын и Е.И. Щербакова отмечают, что "активность детей имеет свои возрастные, половые и индивидуальные особенности, как, впрочем, и роль взрослого, управляющего этой активностью". Годовикова Д. отождествляет познавательную активность с любознательностью и считает, что решающим фактором развития и формирования познавательной активности является общение ребёнка со взрослым человеком плюс получение новых знаний и умений (Мишанина, 1996).

Развитие когнитивной активности у старших дошкольников подробно описано в современных исследованиях Коротяевой Е. В. и Нефедовой А. Н. (2012), а также в работе Литвиненко С.В. (2010).

1.4.1 Активность и деятельность: проблема соотнесения категорий

Одна из центральных теоретических проблем в психологии активности субъекта жизнедеятельности - проблема соотнесения категорий «активность» и «деятельность». Эта проблема подробно описана в работе А.А. Волочкова (2007). Понятие «активность» постоянно используется вместе, а порой и вместо понятия «деятельность».

В отечественной психологии существуют две основные линии решения проблемы взаимоотношения понятий «активность» и «деятельность». Одна из них (линия А.Н. Леонтьева) рассматривает активность в рамках деятельности - как внутреннюю предпосылку ее самодвижения. При этом категория деятельности в значительной мере редуцирует иные формы активности и психического в целом. Другая (линия С.Л. Рубинштейна) рассматривает

активность как генеральную характеристику субъекта, как «посредника» между деяниями личности и требованиями общества, как характеристику взаимодействия систем или явлений, раскрывающую их способность к самодвижению, самоизменению и саморазвитию (Дорфман 1993, с. 327). При этом большинство исследователей подчеркивает теснейшую взаимосвязь активности и деятельности.

Для представителей «линии Рубинштейна» деятельность становится лишь частным проявлением активности, а для представителей «линии Леонтьева» наоборот, деятельность рассматривается как своеобразная «субстанция», тогда как активность выступает ее «модусом».

«Рассмотрение соотношения категорий в двух планах позволяет при теснейшей взаимосвязи активности и деятельности акцентировать либо теоретическо-методологические, либо эмпирические направления исследований активности человека» (Волочков, 2007, с.28).

Принцип единства деятельности и психического развития в свое время был сформулирован С.Л. Рубинштейном, а своеобразную формулу или принцип активности в психологии «внутреннее воздействует через внешнее и этим само себя изменяет» вывел А.Н. Леонтьев.

В большинстве работ о дошкольниках описываются различные типы деятельности. В нашем исследовании мы придерживаемся линии С.Л. Рубинштейна, которая позволяет нам эмпирически изучать активность через продукты деятельности.

1.4.2 Активность как центральное звено психологии субъекта

Концепция субъекта и его активности, созданная С.Л. Рубинштейном (2002) в последние 10-15 лет играет системообразующую роль в

психологической науке. Вслед за своим учителем А.В. Брушлинский прямо относит деятельность, поведение, общение, а также созерцание, саморегуляцию, познание, обучение к видам специфически человеческой активности. Автор формулирует принцип активности субъекта, который формируется, развивается и проявляется в различных формах и видах своей активности. При этом человек проявляет активность, в отличие от деятельности, начиная с периода внутриутробного развития. У А.В. Брушлинского «активность» - способ формирования, развития и проявления человека как субъекта; сам субъект при этом - человек на высшем уровне своей активности, системной целостности, автономности (Брушлинский, 1992, 1994).

Общие тенденции развития отечественной психологии за последние годы отражают рассмотрение деятельности и активности в рамках линии С.Л. Рубинштейна. Указанная позиция позволяет авторам акцентировать определяющую роль активности по отношению к деятельности, субъекта по отношению к объекту, индивидуального по отношению к социально-типичному (Брушлинский, 1994; Знаков, 2005).

Наиболее общими моментами этой позиции, по мнению А.А. Волочкова (2007), являются следующие:

1. Психическая активность человека (в наиболее общем плане) является способом, формой и мерой взаимодействия субъекта со средой, в ходе которого происходит их взаимное изменение, развитие.
2. Активность и реактивность соотносятся, прежде всего, как две формы движения: самодвижение (активность) и не самодвижение (реактивность).
3. Начиная с биологического уровня, активность есть жизнедеятельность. Деятельность, поведение, общение - формы проявления активности субъекта.
4. Активность - основной источник и способ существования, проявления и развития человека как субъекта.

5. В той или иной мере человек как субъект активен всегда - возможно, начиная с момента внутриутробного развития, а также в любом состоянии (например, во сне).

1.5 Постановка проблемы, цель, задачи, предмет и объект исследования

Вышеизложенный литературный обзор дает нам целостное понимание проблемы когнитивного развития старших дошкольников в соотнесении с представлениями Пермской школы об активности. Но все же остаются нерешенными вопросы влияния доминант активности детей 6-7 лет на формирование у них особенностей когнитивного развития.

Таким образом определилась основная проблема нашего исследования: влияние доминанты активности субъекта на процесс его когнитивного развития. Специальных исследований о роли доминанты активности в когнитивном развитии дошкольников не проводилось. Существует потребность в новых фактах и в новых диагностических методах, позволяющих получить новые данные об изучаемом явлении.

Наше прикладное исследование включает разработку новой методики определения предпочтений в деятельности. Нами впервые предпринимается попытка выявить роль доминанты активности в процессе формирования когнитивных свойств личности старших дошкольников. Результаты данного исследования могут внести вклад в понимание роли активности в процессе когнитивного развития детей 6-7 лет. Сравнительный анализ диагностических показателей старших дошкольников с различными доминантами активности, возможно, поможет выявить особенности развития когнитивной сферы их психики.

Ожидаемые результаты могут быть использованы при подготовке, переподготовке и психологическом просвещении воспитателей ДООУ и родителей при рассмотрении вопросов, связанных с формированием психологической готовности старших дошкольников к школьному обучению.

Целью нашего исследования является выявление особенностей когнитивного развития старших дошкольников в зависимости от содержательной доминанты их активности. Для достижения данной цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Разработать диагностический инструментарий выявления активностных предпочтений старшего дошкольника (игровой, телевизионной, компьютерной).

2. Выявить доминанты активности у детей старшего дошкольного возраста: "традиционная" игровая, "телевизионная", "компьютерная".

3. Определить уровень когнитивного развития у детей старшего дошкольного возраста в исследуемых группах.

4. Выявить статистически достоверные эффекты доминант активности. Достоверно подтвердить или опровергнуть взаимосвязь доминанты активности с формированием особенностей когнитивного развития.

Объект исследования - особенности когнитивного развития дошкольника. **Предмет исследования** - влияние доминант активности на формирование особенностей когнитивного развития у детей старшего дошкольного возраста, в условиях семейного воспитания.

Гипотезы исследования. Доминанты активности (реально наблюдаемые предпочтения) старших дошкольников в условиях семьи, статистически достоверно влияют на их когнитивное развитие. Кроме того, мы предполагаем, что наиболее эффективной по отношению к когнитивному развитию может быть "традиционная" игровая доминанта активности дошкольника. Влияние фактора содержательной доминанты активности дошкольника на его когнитивное развитие может быть различным у мальчиков и девочек. Доминанта активности

старшего дошкольника в значительной мере определяется соответствующей доминантой взрослых членов семьи. В нашей работе мы постарались поставить акцент на доминантах активности ребенка, которые он проявляет в стенах родного дома в окружении членов семьи в свободной деятельности.

Глава 2 Организация и методы эмпирического исследования

2.1 Этапы исследования

Данное исследование проводилось в несколько этапов:

На первом этапе производился анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования было обработано 119 литературных источников.

На втором этапе на основе полученных в ходе анализа литературных источников были подобраны психодиагностические методики для определения уровня когнитивного развития старших дошкольников. Также была составлена новая методика определения доминанты активности «Выявление предпочтений в деятельности старших дошкольников», опросник для родителей «Выявление предпочтений в деятельности родителя и ребенка». Исходя из целей и задач исследования, нами были определены только три доминанты: «традиционная» игровая, телевизионная и гаджет-активность.

На третьем этапе была проведена психологическая диагностика по подобранным методикам, также было проведено анкетирование родителей и первичная обработка полученных результатов.

На четвертом завершающем этапе был произведен анализ полученных данных с применением методов математической статистики и оформление результатов исследования.

Проблема исследования и его задачи определили следующее распределение работы во времени:

Январь-май 2015 г. – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; подбор психологических методик;

Июнь-август 2015 г. – разработка методики «Определения предпочтений в деятельности» у старших дошкольников и опросника для родителей.

Февраль – май 2016 г. – психодиагностическое обследование старших дошкольников всей выборки с целью выявления исходного уровня когнитивного развития и определение групп выборки; опрос родителей.

Июнь – август 2016 г. – обработка и анализ данных психодиагностического обследования и опроса родителей.

Сентябрь – октябрь 2016 г. – статистический анализ данных и обобщение материалов исследования.

Ноябрь 2016 г. – оформление результатов исследования, подготовка к защите ВКР.

2.2 Участники исследования

Исследование особенностей когнитивного развития старших дошкольников с доминантами «традиционной» игровой, телевизионной и гаджет-активности производилось на базе МАДОУ «Детский сад № 23», расположенного в Индустриальном районе г. Перми.

Генеральная выборка составила 65 человек, все они воспитанники подготовительных групп (возрастная категория 6-7 лет). Половой состав выборки: 37 девочек и 28 мальчиков. Возрастной диапазон выборки от 6,3 до 7,7 лет. Средний возраст диагностируемых составил 7 лет.

Генеральная совокупность выборки на основании группирующей переменной «Доминанта активности» была разделена на три группы: первая группа – воспитанники с «традиционной» игровой доминантой активности N=20, вторая группа – воспитанники с телевизионной доминантой активности N=22, третья группа – воспитанники с гаджет-активностью N=23.

2.4 Методы исследования

В нашей работе мы применили методы сравнительного эмпирического исследования по Б.Г. Ананьеву (1968). Нами были использованы методы сбора и анализа литературных данных, психодиагностические методы (тесты, опросники), методы математико-статистического анализа данных (стандартные приемы статистической обработки данных и приемы качественного и количественного анализа), а также структурные интерпретационные методы.

2.5 Характеристика использованных в работе диагностических методик

Применение ниже указанных диагностических методик и опросника, обусловлено целью и задачами исследования, а также возрастными особенностями участников. Выбор методик основывался на максимально полном предоставлении информации о когнитивном развитии старших дошкольников, учитывая выявление особенностей этого развития.

Для составления полной картины когнитивного развития мы использовали 22 показателя, сгруппированных по разделам.

- 1 раздел – показатели памяти, внимания и сенсомоторной координации – 3
- 2 раздел – показатели интеллекта – 4
- 3 раздел – показатели готовности к школьному образованию, мышления и интеллектуальных способностей – 5
- 4 раздел – показатели творческого мышления – 9

Кроме того, в итоговую таблицу показателей были включены данные о поле и возрасте участников исследования и показатели доминанты их активности.

Ниже приведем краткое описание методик.

1. Шкалы измерения интеллекта Д. Векслера.

В шкалах Векслера задания объединены в субтесты и расположены в порядке возрастающей трудности. В шкалах Векслера присутствуют как вербальные, так и невербальные субтесты, что позволяет оценивать разные стороны интеллектуального развития. В нашем исследовании мы при помощи этих шкал оценивали сенсомоторную координацию, внимание, память.

Шкалы Векслера были стандартизированы и проверены на надежность на репрезентативных выборках. Векслеровские методики были разработаны для трех возрастных диапазонов, мы использовали шкалы для дошкольников WISC (от 3 до 7 лет).

В методике для дошкольников валидность устанавливалась посредством сопоставления ее показателей у особых групп детей (умственно отсталых, одаренных, испытывающих трудности в обучении и др.). Шкала для детей была адаптирована и стандартизирована на отечественных выборках А. И. Панасюк и широко применялась в практической школьной психологии, а также психологами-клиницистами.

Субтест № 6. Из двух частей:

Прямой счет. Повторение цифр диагностирует объем памяти; запоминание и воспроизведения цифровых рядов, содержащих от 3 до 9 цифр, в порядке, в каком они произносились психологом.

Обратный счет. Запоминание и воспроизведения рядов, содержащих от 2 до 8 цифр, в обратном порядке. Диагностирует качество оперативной памяти и активного внимания.

Субтест № 11. Кодирование. (см. Прил. 2, Рис. 1) Испытуемый должен копировать простые символы, соотнесенные с простыми геометрическими фигурами (кодирование уровня А) для выполнения задания используется ключ.

Диагностирует свойства внимания (концентрация, распределение, переключение), восприятие, зрительно-моторную координацию, скорость формирования новых навыков, способность к интеграции зрительно-двигательных стимулов.

2. Тест Прогрессивные матрицы Равена (PRM) детский цветной вариант.

Методика основана на теории гештальт-психологии. Каждое задание рассматривается как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных элементов. Предполагается, что вначале испытуемый осуществляет глобальное оценивание матрицы, а затем дифференцирует изображение на отдельные элементы с выделением принципа из интеграции. На заключительном этапе выделенные элементы включаются в целостный образ, что и позволяет обнаружить недостающую часть изображения.

Стимульным материалом этой методики являются матрицы — композиции с пропущенным элементом. Испытуемый должен выбрать недостающий элемент среди 6 предложенных вариантов. В каждой из них однотипные, но возрастающей сложности задания организованы в три серии, трудность которых также повышается от первой к последующим. Усложнение заданий как внутри каждой серии, так и от серии к серии позволяет, осуществить принцип прогрессивности, выполнение предшествующих заданий является подготовкой испытуемого к выполнению последующих — идет процесс обучения. Психометрические параметры высоки и получены на разных как по объему, так и по характеру выборках. Проведение теста в нашем случае было ограниченным во времени 30 мин, это обусловлено возрастными особенностями диагностируемых. Тест проводился в индивидуальной форме.

- Серия А: понимание идентичности и изменений в простых рисунках. Исследуются операции сравнения.
- Серия АВ: понимание дискретных фигур как пространственно связного целого. Исследуются операции синтеза.

- Серия В: понимание логичных изменений в пространственно и логически связанных фигурах. Исследуются аналогии.

3. «Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей 6-7-летнего возраста» (см. Прил. 2, Рис. 3).

МЭДИС разработана в Институте развития одаренности И.С. Авериной, Е. И. Шабановой и Е.Н.Задориной (1994) на основе всемирно известных тестов интеллекта и является их оригинальной авторской разработкой. Методика состоит из 4 субтестов по 5 заданий в каждом и имеет 2 эквивалентные формы А и Б, которые могут чередоваться при повторном тестировании. Проводится МЭДИС в течение 20 – 25 минут с малой группой, чтобы при диагностике дети сидели индивидуально. В случае получения низких результатов по тесту рекомендуется провести ретестирование по другой форме. Полученные результаты позволяют судить об уровне развития различных сторон интеллектуальной деятельности и в целом об интеллектуальных способностях детей 6-7 лет. Методика может использоваться при определении готовности к школьному обучению.

Данная методика предназначена для быстрого ориентировочного обследования уровня интеллектуального развития детей 6–7 лет.

1 субтест – на выявление общей осведомленности ребенка, его словарного запаса.

2 субтест – на понимание количественных и качественных соотношений.

3 субтест – на исключение лишнего, выявление уровня логического мышления.

4 субтест – на выявление математических способностей.

4. Тест Творческого мышления (Е.Е Туник, 1997, 1998, 2002) адаптированный вариант набора креативных тестов из САР Ф. Вильямса (см. Прил. 2, Рис. 4, 5)

Модифицированный и адаптированный вариант набора креативных тестов Вильямса (САР) предназначен для детей и подростков от 5 до 17 лет. Он состоит из трех частей. Мы использовали только 2 части.

Первая часть — Тест Дивергентного Мышления, завершение двенадцати предложенных рисунков, требует 20—25 минут на проведение. Способ проведения групповой (данный тест направлен на измерение когнитивной составляющей, связанной с креативностью).

Вторая часть набора тестов CAP — это Опросник личностных творческих характеристик. Опросник состоит из 50 утверждений, его задания — это задания закрытого типа с множественным выбором ответов. Опросник направлен на самооценку тех качеств личности, которые тесно связаны с креативностью. Дети заполняют его самостоятельно. Нами данная часть наборов теста не использовалась, она рекомендована начиная с пятого класса школы.

Третья часть набора тестов. Это оценочная шкала Вильямса для учителей и/или родителей, направленная на выяснение экспертного мнения о креативных проявлениях данного ребенка (креативные факторы, те же самые что и в первой и второй частях теста, которые заполняет сам ребенок). Это позволяет проводить сравнительный анализ результатов всех трех частей набора тестов CAP. Набор тестов разработан так, что не требуется много времени и сил для его проведения и обработки данных. Тесты адаптировались в течение трех с половиной лет на большой выборке испытуемых. Получены нормативные данные для отдельных возрастов в диапазоне от 5 до 17 лет.

5. Методика «Определение предпочтений в деятельности» для установления доминанты активности старших дошкольников (авторская). (см. Прил. 2, Рис. 2)

Основана на сюжетных картинках, содержит игровой компонент. Создана с учетом психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста. Представляет собой выбор среди предложенных трех вариантов деятельности. Ребенку даются 9 фишек, ему необходимо выложить фишки у каждой схематической картинке, ориентируясь на собственные предпочтения. Фишек ограниченное количество, выложить нужно все фишки без остатка. По наибольшему количеству фишек у определенной картинке делается вывод о

предпочтении в деятельности. Ребенок свободен в размещении фишек у каждой картинки и делает это на свое усмотрение.

Возможные варианты распределения фишек:

- равное количество фишек около каждой картинке – не определен с предпочтением, либо их не имеет (3-3-3);
- равное количество фишек у двух картинок, и некоторое количество у третьей картинке - не определен между двумя предпочтениями, определен с одним предпочтением (1-1-7, 2-2-5, 4-4-1). Вывод делается по картинке, около которой лежит наибольшее количество фишек. Во всех остальных вариантах расклада доминирует какое-либо предпочтение.

6. Опросник для родителей «Предпочтения в деятельности». (см. Прил. 2, Рис. 6)

Опросник содержит вопросы о том, чем предпочитает заниматься родитель, находясь дома в непринужденной обстановке. Кроме того, в опроснике также содержатся вопросы о том, чем предпочитает заниматься ребенок в условиях семейного воспитания, и имеющий свободу выбора деятельности.

Пол ребенка выявляется посредством наблюдения вторичных половых признаков, возраст определяется на момент проведения диагностики по формуле $\text{доля года} = 1/12 * \text{количество полных месяцев}$.

2.5.1 Особенности психологической диагностики детей старшего дошкольного возраста

При проведении обследования детей 6-7 лет необходимо учитывать эмоциональное состояние ребенка. Подавленность или излишняя возбужденность может помешать ему «включиться» в обследование. Перед любым обследованием ребенка необходимо заинтересовать (Бардина и др., 1996).

Максимальное время занятий с ребенком 6-7 лет 35-40 мин. С динамическими паузами. Для астеничных детей продолжительность обследования сокращается до 20 минут. Начать обследование необходимо с простых методик, которые бы вызвали у него ощущение успеха. Каждая встреча с диагностом должна заканчиваться так, чтобы ребенок испытывал положительные эмоции. В конце встречи ребенку можно предложить позаниматься приятным для него занятием (Веракса, 2016).

Нюансы проведения диагностик в старшем дошкольном возрасте описаны в работах Кирьяновой Р.А. (2004), Корепановой, М.В. и Харламовой Е.В (2005).

2.6 Методы статистического анализа эмпирических данных

Методы статистического анализа соотнесены с гипотезами, подобраны в соответствии с целью и задачами исследования. Для анализа полученных данных необходимо применение методов математической статистики по программе «Statistica 10.0» корпорации StatSoft.

Анализ по t-критерию Стьюдента необходим для подтверждения ряда гипотез о том, что группы с различной доминантой активности статистически достоверно различаются, влияние содержательной доминанты активности дошкольника на его когнитивное развитие может быть различным у мальчиков и девочек

Корреляционный анализ по К.Пирсону позволит определить значимые связи между диагностическими показателями внутри каждой группы, а также выявить общие и уникальные связи для каждой группы выборки. Кроме того, он позволит подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что доминанта активности старшего дошкольника в значительной мере определяется соответствующей доминантой взрослых членов семьи.

Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) для нахождения зависимостей в экспериментальных данных путём исследования значимости различий в средних значениях в трех группах, необходим для подтверждения главной гипотезы о том, что доминанты активности (реально наблюдаемые предпочтения) старших дошкольников в условиях семьи, статистически достоверно влияют на их когнитивное развитие. Весь анализ позволит достоверно подтвердить или опровергнуть взаимосвязь доминанты активности с формированием особенностей когнитивного развития. Порядок проведения статистического анализа и способы интерпретации подробно изложены в работах Ермолаева О.Ю. (2002) и Наследова А.Д. (2004).

Глава 3 Результаты исследования особенностей когнитивного развития старших дошкольников

Результаты исследования описаны в соответствии с поставленным задачами и согласуются с выдвинутыми гипотезами.

Психодиагностические данные, полученные в ходе исследования, изначально были объединены в общую матрицу данных генеральной совокупности. Эта матрица была создана в программе «Excel» компании Microsoft (Прил. 3, Табл. 2).

Данные генеральной совокупности мы подвергли первичной обработке для выявления ее половой и возрастной структуры (данные приведены в разделе 2.2 Участники исследования).

Для выявления доминанты активности мы применили авторскую методику «Определения предпочтений в деятельности». Результаты диагностики по этой методике мы подвергли первичному анализу, в результате была выявлена группирующая переменная *Доминанта активности*. Сгруппировав данные по этому показателю, мы получили три группы выборок. Традиция (Трад.) – «традиционная» игровая доминанта N=20, TV-mult (ТВ) – телевизионная N=22, IT-игры (Гадж.) – гаджет-активность N=23.

Весь дальнейший статистический анализ проводился нами в программе «Statistica 10.0» корпорации StatSoft. Данные каждой группы были подвергнуты описательной статистике, в ходе которой выявлено нормальное распределение данных. Для дальнейшего анализа мы применяем параметрические методы статистики.

3.1 Итоги проверки гипотезы о значимости различий показателей когнитивных свойств личности в трех исследуемых группах

Для подтверждения гипотезы о наличии статистически значимых различий между исследуемыми группами мы применили анализ по t-критерию Стьюдента, который показал следующие результаты.

Группы Трад. и ТВ не имеют статистически значимых различий ($p < 0,05$).

Группы Трад. и Гадж. имеют статистически значимые различия ($p < 0,05$) по 4 показателям (Общая осведомленность – О_Ос, Математические способности М_С, Дивергентные семантические трансформации – Д_С_Т, показатель теста творческого мышления CR), что составляет 18,2% всех используемых для сравнения показателей.

Группы ТВ и Гадж. имеют статистически значимые различия ($p < 0,05$) по 4 показателям (Аналогии – В, Общая осведомленность – О_Ос, Готовность к школьному образованию – ГШ, Дивергентные семантические трансформации – Д_С_Т), что составляет 18,2% различий от общего числа показателей.

Таким образом, мы можем наблюдать статистически значимые различия в группах по t-критерию Стьюдента ($p < 0,05$), что позволяет нам проводить дальнейший анализ в каждой из трех определенных групп (Прил. 3, Табл. 3).

Корреляционный анализ по К.Пирсону был произведен для того, чтобы определить значимые взаимосвязи между диагностическими показателями внутри каждой группы, а также выявить общие и уникальные связи для каждой группы выборки. Он показал следующие результаты.

Во всех группах были обнаружены значимые прямые и обратно пропорциональные взаимосвязи на трех уровнях значимости ($*p < 0,05$, $**p < 0,01$, $***p < 0,001$). В группе Трад. обнаружены 20 значимых связей, в группе ТВ - 19 связей, в группе Гадж. – 22 связи. Взаимосвязей внутри каждой группы образовалось достаточно большое количество. Это дает нам основание

предполагать, что внутри систем свойств личности существуют компенсаторные механизмы, раскрыв принципы работы которых, можно выстраивать специальную коррекционную работу, в зависимости от поставленной цели. Дальнейший анализ проводился с целью выявления общих и уникальных связей. В результате были выявлены 9 связей, общих для всех трех групп (Рис. 7). Эти связи образовались между разными показателями внутри определенных тестов. Появление этих связей не случайно, корреляция показателей внутри одного теста описана для WISC, RW, МЭДИС и ТТМ в соответствующих источниках. Их в последующем анализе мы не учитываем, поскольку нас интересуют уникальные взаимосвязи.

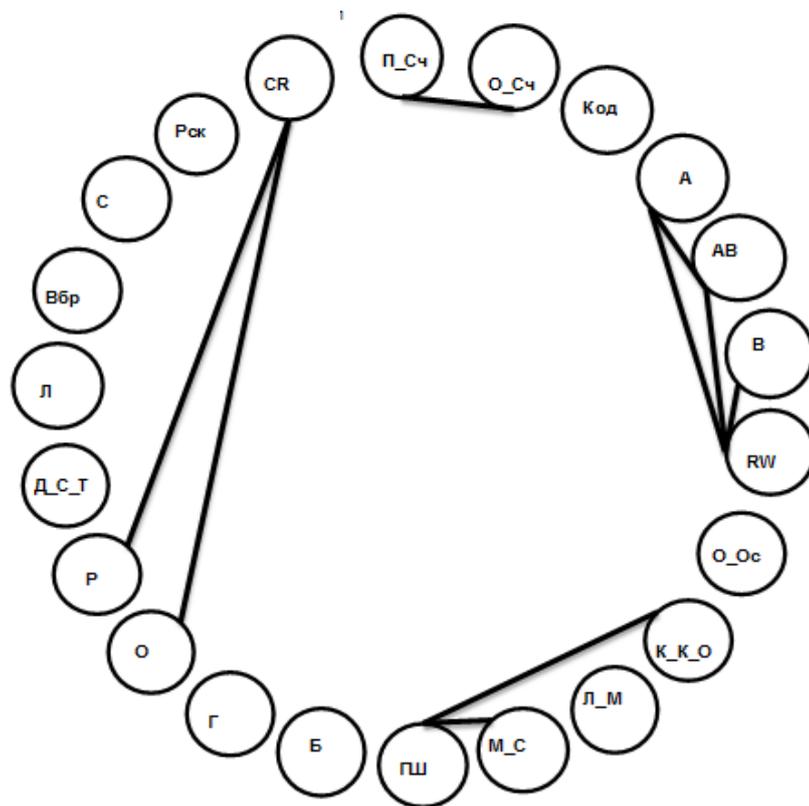


Рис. 7 Значимые корреляционные связи, общие для трех групп

В группе Трад. выявлены взаимосвязи на уровне значимости $*p < 0,05$; $**p < 0,01$. (Рис. 8). Мы опишем связи между показателями разных тестов.

показателем Готовность к школьному обучению (МЭДИС) ($r = -0,495$; $p < 0,05$). Развитие общей осведомленности может привести к потере способности размышлять над скрытым смыслом явлений и символов, которая в свою очередь благоприятно сказывается на готовности к школьному образованию.

Показатель Качественно-количественные отношения (МЭДИС) образовал прямые взаимосвязи с показателем А Сравнение (RW) ($r = 0,456$; $p < 0,05$) и показателем Любознательность (ТТМ) ($r = 0,524$; $p < 0,05$). Развивая в детях любознательность можно, таким образом, способствовать развитию когнитивных свойств личности.

Предварительная интерпретация результатов корреляционного анализа в группе Трад. показала, что когнитивное развитие дошкольников с «традиционной» игровой доминантой активности не нуждается в работе компенсаторных механизмов, оно протекает гармонично. Что свидетельствует о норме развития.

В группе ТВ выявлены взаимосвязи на уровне значимости $*p < 0,05$, $**p < 0,01$ и $***p < 0,001$. Мы опишем связи между показателями разных тестов. На Рис. 9 отчетливо видно большое количество обратных взаимосвязей между показателями когнитивного развития. Причем некоторые взаимосвязи образовались в противоречие нашему представлению о нормальном когнитивном развитии.

Показатель Креативность (ТТМ) образовал обратные взаимосвязи с показателем Качественно-количественные отношения (МЭДИС) ($r = -0,493$; $p < 0,05$), Математические способности (МЭДИС) ($r = -0,457$; $p < 0,05$) и как результат с Готовностью к школьному образованию (МЭДИС) ($r = -0,562$; $p < 0,01$). Образование такой взаимосвязи противоречит представлениям о том, что с развитием креативности повышается интеллект, и подтверждает обратную точку зрения. В свою очередь, развитие математических способностей, может привести к замедлению развития творческого мышления.

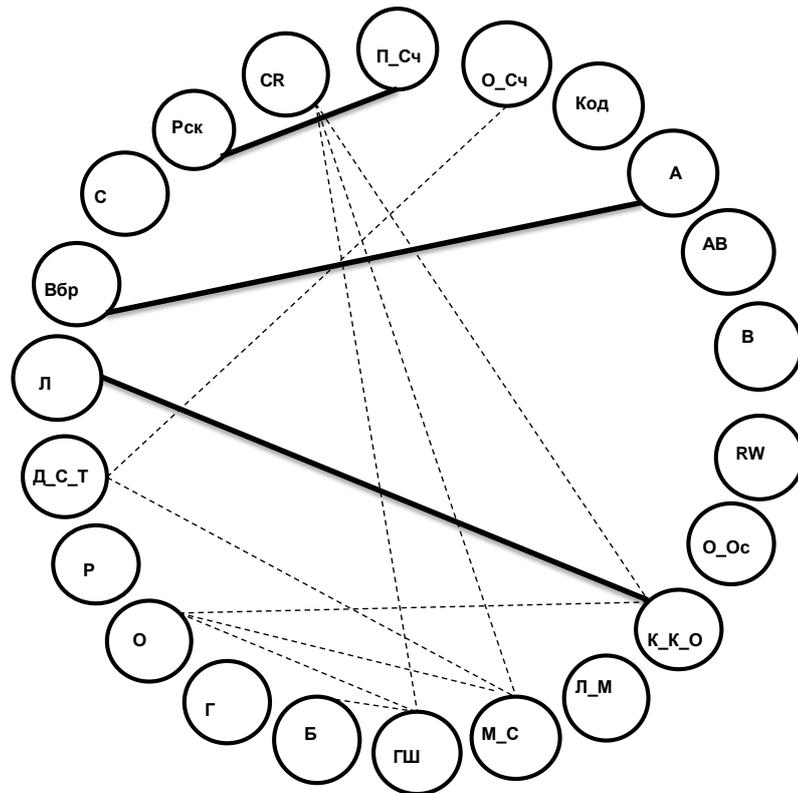


Рис. 9 Значимые корреляционные взаимосвязи между показателями в группе ТВ

Примечание: ——— - прямые взаимосвязи, ---- – обратные взаимосвязи

Показатель Качественно-количественные отношения (МЭДИС) образовал прямую взаимосвязь с показателем Любознательность (ТТМ) ($r = 0,447$; $p < 0,05$) и обратную связь с показателем Оригинальность (ТТМ) ($r = -0,496$; $p < 0,05$). Таким образом развитие математических представлений и любознательности может привести к потере способности генерировать оригинальные идеи. Это противоречит представлениям о том, что развитие любознательности влечет за собой развитие творческого мышления.

Показатель Математические способности (МЭДИС) образовал обратные взаимосвязи с показателями Дивергентные семантические трансформации (ТТМ) ($r = -0,508$; $p < 0,05$) и показателем Оригинальность (ТТМ) ($r = -0,455$; $p < 0,05$). Развитие математических способностей, например, в ходе подготовки к школе, может негативно сказаться на развитии творческого мышления и

способности работать с символическими изображениями, может пагубно повлиять на развитие вербальной креативности, способности подбирать объяснения явлениям.

Показатель Дивергентные семантические трансформации (ТТМ) образовал обратную взаимосвязь с показателем Обратный счет (WISC) ($r = -0,449$; $p < 0,05$). А показатель Готовность к школьному образованию (МЭДИС) образовал обратные взаимосвязи с показателем Беглость (ТТМ) ($r = -0,455$; $p < 0,05$) и показателем Оригинальность (ТТМ) ($r = -0,737$; $p < 0,001$). Это может лишний раз подтвердить, что развитие когнитивных свойств тормозит развитие творческого мышления у дошкольников с телевизионной доминантой развития. Дополнительные занятия по подготовке к школе с этими ребятами могут привести к потере у них способности в большом количестве генерировать новые идеи.

Показатель Воображение (ТТМ) образовал прямую взаимосвязь с показателем А Сравнение (RW) ($r = 0,535$; $p < 0,05$). Развитие способности находить общее между предметами и явлениями может развить способность визуализировать и строить мысленные образы, воображать то, чего никогда не было, переходить за границы реального мира. Показатель Склонность к риску (ТТМ) образовал прямую взаимосвязь с показателем Прямой счет (WISC) ($r = 0,433$; $p < 0,05$). Следовательно, развитие памяти может спровоцировать поведенческие изменения. Обе эти связи выбиваются из логики описания работы компенсаторных механизмов у представителей этой группы. Все эти факты говорят нам о том, что когнитивное развитие у дошкольников с телевизионной доминантой активности имеет свои особенности и в целом протекает дисгармонично.

В группе Гадж. выявлены взаимосвязи на уровне значимости $*p < 0,05$, $**p < 0,01$, $***p < 0,001$. Мы опишем связи между показателями разных тестов.

На Рис. 10 мы можем наблюдать достаточно большое количество обратных взаимосвязей, которые образовали между собой показатели креативности и

оригинальные мысли. Показатель Общая осведомленность (МЭДИС) образовал прямые взаимосвязи с показателями Прямой счет (WISC) ($r = 0,431$; $p < 0,05$) и показателем Обратный счет (WISC) ($r = 0,501$; $p < 0,01$). И в действительности, развитие памяти и внимания способствуют развитию общей осведомленности. Показатель Код (WISC) образовал прямую взаимосвязь с показателем Беглость (ТТМ) ($r = 0,480$; $p < 0,05$) (оба эти показателя содержат в себе составляющую скорости) и обратную взаимосвязь с показателем Логическое мышление (МЭДИС) ($r = -0,420$; $p < 0,05$). Для того чтобы думать логически придется затратить немало времени.

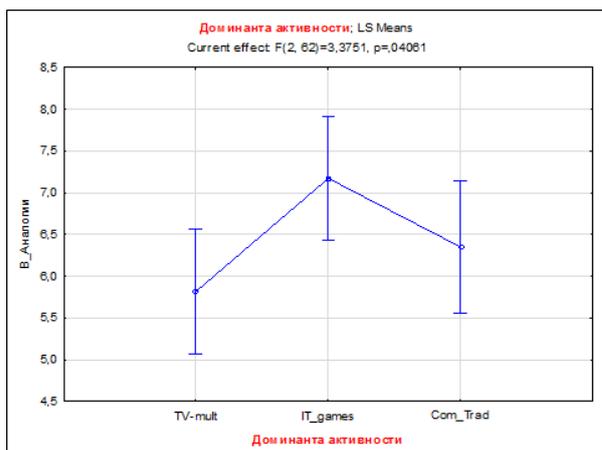
Показатель А Сравнение (RW) образовал обратную взаимосвязь с показателем Сложность (ТТМ) ($r = -0,422$; $p < 0,05$). А это значит, что с развитием у ребенка умения видеть общее в различных предметах и явлениях может негативно сказаться на его способности исследовать неизведанное. В этой группе обнаруживается достаточно большое количество противоречивых и обратных взаимосвязей, что тоже может свидетельствовать о дисгармоничности протекания когнитивного развития у представителей этой группы. Коррекционную работу необходимо выстраивать с осторожностью, чтобы не навредить формирующимся способностям.

3.2 Итоги проверки гипотезы о том, что доминанта активности старших дошкольников статистически достоверно влияет на их когнитивное развитие

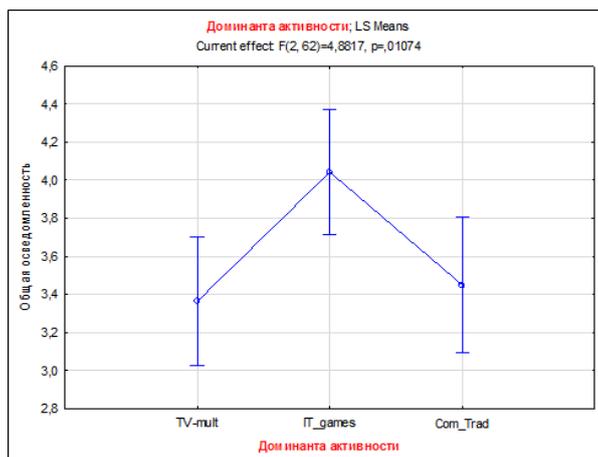
Учитывая наличие большого количества уникальных связей в каждой группе, мы делаем вывод, что Доминанта активности, на основании которой мы выделили три сравниваемые группы, может служить фактором возникновения особенностей когнитивного развития. Для подтверждения данного предположения мы применяем однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, который позволит нам выявить значимые статистически достоверные различия по диагностическим показателям в этих группах и определить зависимость этих показателей от Доминанты активности на уровне значимости ($p < 0,05$).

Результаты анализа приведены в Прил. 3, Табл. 7 Мы можем наблюдать наличие различий по 4 показателям, это дает нам право сделать вывод о том, что Доминанта активности действительно может служить фактором возникновения особенностей когнитивного развития. Таким образом мы подтвердили нашу основную гипотезу о том, что Доминанта активности старших дошкольников, статистически достоверно влияет на их когнитивное развитие.

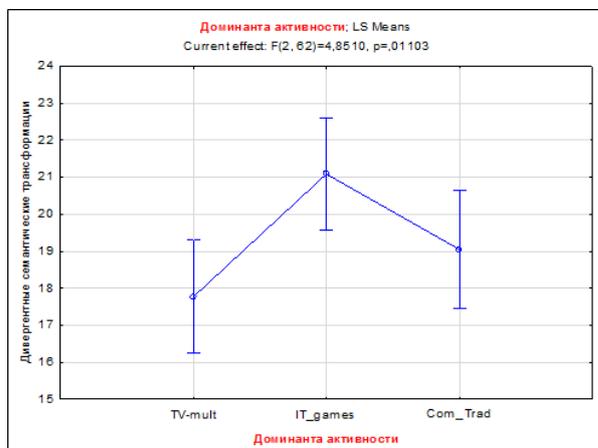
На приведенных графиках (Рис. 11 а, б, в, г) мы можем видеть, что наиболее эффективной по отношению к показателям: Аналогии, Общая осведомленность, Дивергентные семантические трансформации, Творческое мышление (креативность) является доминанта гаджет-активности. Телевизионная доминанта активности негативно влияет на развитие показателей Аналогии, Общая осведомленность, Дивергентные семантические трансформации. «Традиционная» игровая доминанта активности негативно сказывается на развитии креативности.



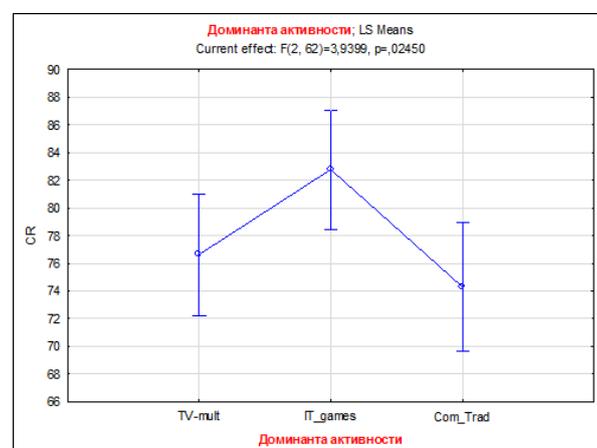
а) значимый эффект доминанты активности на показатель В_Аналогии



б) значимый эффект доминанты активности на показатель Общая осведомленность



в) значимый эффект доминанты активности на показатель Дивергентные семантические трансформации



г) значимый эффект доминанты активности на показатель Креативность

Рис. 11 Значимые эффекты доминанты активности на показатели когнитивного развития

Доминанта активности достоверно влияет на образование особенностей когнитивного развития, рассмотрим ниже следующую гипотезу о том, что предпочтения старших дошкольников в виде деятельности по-разному влияют на формирование когнитивных особенностей у мальчиков и девочек.

3.3. Итоги проверки гипотезы о том, что доминанта активности по-разному влияет на формирование особенностей когнитивного развития у мальчиков и девочек

Данную гипотезу мы проверяем при помощи t-критерия Стьюдента ($p < 0,05$) в каждой из трех групп (Прил. 3, Табл. 8).

Анализ показал, что Телевизионная доминанта не обуславливает наличие половых различий. «Традиционная» игровая доминанта, определяет наличие половых различий по показателю Математические способности. У девочек этой группы показатель выше, чем у мальчиков.

Доминанта гаджет-активности обуславливает возникновение половых различий по показателям Логическое мышление, Разработанность, Дивергентные семантические трансформации, творческое мышление (креативность), по всем этим параметрам мальчики имеют показатель выше чем у девочек.

Подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что доминанта активности старшего дошкольника в значительной мере определяется соответствующей доминантой взрослых членов семьи нам не представляется возможным из-за отсутствия данных. Так как большинство родителей не предоставили нам данные о своих предпочтениях.

3.4 Интерпретация полученных результатов

Гипотеза о значимости различий показателей когнитивных свойств личности в трех исследуемых группах нашла свое подтверждение. Группа дошкольников с гаджет активностью достоверно отличается от группы

дошкольников с телевизионной активностью на 18,2%, и от группы дошкольников с «традиционной» игровой активностью на те же 18,2%. Это позволяет нам выделить группу Гадж. из генеральной совокупности.

Группа дошкольников с «традиционной» игровой активностью не отличается достоверно от группы дошкольников с телевизионной активностью. Это может быть обусловлено тем, что все дети являлись воспитанниками одного ДООУ и время, проводимое за просмотром телепередач у них ограничено временем пребывания в семье. У нас не оказалось возможности исследовать детей, не посещающих ДООУ, возможно в таком случае различие этих групп нашло статистическое подтверждение. Тот факт, что группа детей с телевизионной доминантой активности все-таки отличается от группы Гадж. дает нам основание выделить группу ТВ и группу Трад. Анализ уникальных взаимосвязей внутри каждой из групп подтвердил существование различий между этими группами.

Группа Трад. демонстрирует наличие логически предполагаемых значимых взаимосвязей. Внутри этой группы математические способности положительно коррелируют с показателями памяти, внимания. Понимание количественно качественных отношений прямо взаимосвязано с любознательностью и умением сравнивать объекты. Способность находить аналогии положительно связана с воображением и отрицательно с беглостью. Эти данные дают нам основание полагать, что когнитивное развитие дошкольников этой группы протекает гармонично.

Группа ТВ демонстрирует наличие большого количества отрицательных связей между показателями. Так, например, креативность и другие показатели теста творческого мышления отрицательно связаны с показателями готовности к школьному образованию. Чем лучше ребенок этой группы подготовлен к школе, тем меньше у него проявляются уникальные или новые способы мышления, тем хуже проявляются способности придумывать как можно больше, страдает так же вербальная креативность. И наоборот, чем выше показатели

креативности, тем ниже его готовность к школьному обучению. Показатели когнитивного развития этой группы в целом немного ниже, чем аналогичные показатели других групп. Результаты дисперсионного анализа демонстрируют нам негативное влияние телевизионной доминанты активности на общую осведомленность, способность действовать по аналогии и вербальную креативность. Все это дает нам основание полагать, что когнитивное развитие этих детей происходит дисгармонично.

Группа Гадж. демонстрирует наличие отрицательных связей между показателем Воображение и показателями интеллекта. Хотя готовность к школьному образованию напрямую связана любознательностью и отрицательно с оригинальностью. Общая осведомленность положительно взаимосвязана со свойствами памяти и внимания. Показатель креативности не связан с показателями других тестов, но дисперсионный анализ показал, что у представителей этой группы лучше, чем у представителей других групп развита общая и вербальная креативность, общая осведомленность и способность действовать по аналогии. Возможно такие результаты связаны с тем, что на гаджет-устройствах дети в основном играют в развивающие игры. А их повышенный уровень креативности связан с поиском альтернативных способов взаимодействия с окружающим миром и миром виртуальным. Поскольку дополненная реальность расширяет границы деятельности.

Выводы

1. Основная гипотеза исследования в ходе эмпирического исследования нашла подтверждение: доминанта активности и некоторые когнитивные характеристики и характеристики творческого мышления статистически достоверно взаимосвязаны.

2. Наиболее эффективной по отношению к когнитивному развитию, является «традиционная» игровая доминанта активности, она способствует гармоничному развитию. Гаджет-активность имеет достоверные положительные эффекты по отношению к показателям Аналогии, Общая осведомленность, Дивергентные семантические трансформации и креативности. Эти показатели у представителей с гаджет-активностью выше, чем в других группах. При этом наблюдаются признаки дисгармоничного когнитивного развития. Наименее эффективной мы считаем телевизионную доминанту активности. У представителей этой группы когнитивные показатели в целом немного ниже. Телевизионная доминанта активности отрицательно сказывается на когнитивном развитии дошкольников.

3. Доминанта активности старшего дошкольника оказывает различное влияние на формирование особенностей когнитивного развития у мальчиков и девочек. Причем телевизионная доминанта не обуславливает возникновение половых различий в когнитивном развитии. «Традиционная» игровая доминанта, определяет возникновение половых различий по показателю Математические способности. У девочек этой группы показатель выше, чем у мальчиков. Доминанта гаджет-активности обуславливает возникновение половых различий по показателям Логическое мышление, Разработанность, Дивергентные семантические трансформации, творческое мышление (креативность), по всем этим параметрам мальчики имеют показатель выше чем у девочек.

Заключение

Достоверность полученных результатов и сделанных на их основе выводов обеспечивается фундаментальностью теоретико-методологической базы исследования; объемом выборки испытуемых (общее число испытуемых составило 65 человек); использованием достаточного числа показателей когнитивного развития дошкольников (22), позволяющих вынести суждения о существенности наблюдаемых изменений.

В начале нашего исследования мы определили проблемные моменты в понимании процесса когнитивного развития у старших дошкольников, предположив, что доминанта их активности может оказывать влияние на течение этого процесса.

В теоретической части нашего исследования представлен обзор литературы по исследуемой теме, в частности о процессе когнитивного развития человека, особенностях его течения у старших дошкольников и роли активности самого субъекта в этом процессе.

Целью нашей работы являлось выявление особенностей когнитивного развития старших дошкольников в зависимости от содержательной доминанты их активности.

В ходе исследования были решены основные задачи, что способствовало достижению поставленной цели. Были подтверждены три гипотезы, в том числе основная. Одну из гипотез не удалось подтвердить или опровергнуть из-за недостатка данных.

Кроме того, при детальном анализе взаимодействия показателей когнитивного развития были обнаружены компенсаторные механизмы. Зная особенности их работы у представителей определенных групп, можно выстраивать для них индивидуальные развивающие маршруты.

Рекомендации

Одна из задач нашего исследования заключалась в подготовке на основе полученных результатов практических рекомендаций для педагогов и психологов, работающих с детьми.

По нашему мнению, необходимо обращать внимание на доминанту активности дошкольников и учитывать ее при составлении коррекционной работы с ними. Для определения доминанты активности мы рекомендуем пользоваться методикой, разработанной в рамках этого исследования «Определение предпочтений в деятельности». Эта методика в игровой форме позволяет быстро и непринужденно определить круг интересов ребенка в условиях семьи.

Исходя из поставленных перед педагогом-психологом задач необходимо создавать особые условия для представителей различных групп. По результатам нашего исследования гаджет-активность оказалась более эффективной по отношению к определенным показателям когнитивного развития и творческого мышления.

Представления об особенностях работы компенсаторных механизмов в когнитивной системе дошкольников с разными доминантами активности могут значительно облегчить выбор индивидуального развивающего маршрута для каждого ребенка. Учет в работе особенностей субъекта, в свою очередь, будет способствовать индивидуализации дошкольного образования.

Мы рекомендуем развивать материально-техническую базу в учреждениях дошкольного образования. Оснастить кабинеты психологов необходимыми гаджет-устройствами (смартборд, планшет, симулятор) с выходом в сеть Интернет. Это позволит детям, предпочитающим альтернативные способы взаимодействия с окружающими предметами, реализовать свои потребности в особых видах деятельности при беспрекословном соблюдении СанПиН. На наш

взгляд, разработка специальных обучающих программ для гаджет-устройств, направленных на развитие когнитивных и творческих способностей, может быть эффективной.

«Традиционная» игровая доминанта активности способствует гармоничному когнитивному развитию, телевизионная доминанта активности имеет отрицательный эффект на развитии познавательной сферы старшего дошкольника. В связи с чем мы рекомендуем педагогам-психологам систематически проводить в среде родителей просветительскую работу о пользе традиционной игры, важности полноценного семейного общения и отрицательном влиянии просмотра телепередач.

Данная работа имеет широкие перспективы для дальнейших исследований. Более глубокие исследования в этой области с учетом эмоционально-личностной и мотивационной сферы могли бы позволить составить более полную картину развития старших дошкольников на пороге их вступления на новую образовательную ступень.

Необходимо вскрыть как можно больше возможных факторов, средовых, генетических и субъектных, описать их влияние на когнитивную систему, это позволит прогнозировать возможные варианты когнитивного развития.

Библиографический список

1. Авдеева, Н.Н. Вы и младенец [Текст] / Н. Н. Авдеева, С.Ю. Мещерякова: У истоков общения; М., Педагогика, - 1991. – 160 с.
2. Аверина, И.С. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС-6-7): методич. руководство. [Текст] / Аверина, И.С., Щебланова, Е.И., Задорина Е.Н.; Обнинск, Принтер, 1994.
3. Азамова, М.Н. Использование информационных компьютерных технологий в процессе развития детей дошкольного возраста [Текст] / М.Н. Азамова // Молодой ученый. — 2012. — №11. — С. 385-387.
4. Алексеева, А.А. Формирование готовности к овладению чтением и письмом [Текст] / А.А. Алексеева // Дошкольное воспитание. – 2007. - № 2. – С. 17–21.
5. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев; М.: Наука, 1977. – 379 с.
6. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев; Л.: Изд-во Ленингр. гос. унта, 1968. – 250 с
7. Андреева, Г.М. Социальная психология. Уч. для вузов. [Текст] / Г.М. Андреева; М.: Аспект-Пресс, 2000. - 373 с.
8. Бардина, Р.И. Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Бардина Р.И., Булычева А.И., Дьяченко О.М. и др.; М., 1996.
9. Барцалкина, В.В. Общение и развитие познавательной активности дошкольников [Текст] / В.В. Барцалкина Психологические проблемы нравственного воспитания детей. М., 1977. – 62 с.
10. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь [Текст] / М. М. Безруких; М. Эксмо, 2009.

11. Безруких, М.М. Дети с трудностями обучения письму и чтению [Текст] / Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати / В.А. Аверин и др.; под ред. Л.А. Головей. – Екатеринбург, Рама паблишинг, 2013. – 648 с.
12. Белинская, Е.П. Человек в изменяющемся мире – социально-психологическая перспектива [Текст] / Е.П. Белинская; М.: Прометей, 2005.
13. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность. [Текст] / Н. А. Бернштейн; М., 1990.
14. Богоявленская, Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности [Текст] / Д.Б. Богоявленская // Вопр. психологии. – 1971. - № 1. – С. 144-146.
15. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д.Б. Богоявленская, М.: «Академия», 2002. - 320 с.
16. Богуславская, З. М., Смирнова, Е. О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста [Текст] / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова, - М., Просвящение. - 1991. – 207 с.
17. Божович, Л.И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности [Текст] / Л. И. Божович Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды; под ред. Д. И. Фельдштейна. — Издание 2-е; М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК". - 1997. - С. 288-301.
18. Божович, Л.И. Проблема готовности ребенка к школьному обучению [Текст] / Л. И. Божович // Личность и ее формирование в детском возрасте; СПб.: Питер, - 2008. – 398 с.
19. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации [Текст] / Дж. Брунер; пер. с англ. - М.: Прогресс, 1977. - 413 с.
20. Брушлинский, А. В Мышление: процесс, деятельность, общение. [Текст] / А.В. Брушлинский; отв.ред. А.Б.Грушинский, М.: Наука, 1982 – С. 5-80.

21. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке [Текст] / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. - 1992. - Т. 13. - № 1. - С. 3–15
22. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. [Текст] / А.В. Брушлинский; М.: Институт психологии РАН, 1994.
23. Бютнер, К. Жить с агрессивными детьми [Текст] / К. Бютнер; М., 1991. – 148 с.
24. Венгер, Л.А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка [Текст] / Л.А. Венгер // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1978. С. 32–36.
25. Веракса, А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника: для занятий с детьми 5-7 лет [Текст] / А.Н. Веракса; М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2016. – 144 с.
26. Войскунский, А.Е. Психология и Интернет [Текст] / А.Е. Войскунский; М.: Акрополь, 2010.
27. Волокитина Т. В., Попова Е. В. Особенности когнитивного развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] [Текст] / Волокитина Т. В. / Экология человека. – 2008. - Вып. 4., с. 19 – 22. - Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kognitivnogo-razvitiya-detey-predshkolnogo-vozrasta>, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 06.12.2016)
28. Волочков, А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход (монография) [Текст] / А.А. Волочков; - Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь, 2007. – 375 с.
29. Волочков, А.А. Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика [Текст] / А.А. Волочков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. - Т.7. - №1. - С. 12 – 45

30. Волочков, А.А. Исследовательская работа студента (курсовая, выпускная, ма-гистерская) [Текст] / А.А. Волочков; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2016. – 128 с.
31. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский; М., 1991.
32. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры: избр. психол. труды [Текст] / Л. С. Выготский; МПСИ; Воронеж: НОО «МОДЕК»; редкол.: отв. ред. М. Г. Ярошевский и др. - М.: 1996. – 510 с.
33. Вяткин, Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека [Текст] / Б. А. Вяткин; Перм. гос. пед. ун-т, Перм. отд-ние РПО. - Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2000. -177 с.
34. Вяткин, Б. А. Ведущая активность как фактор преодоления личностной беспомощности в образовательном процессе [Текст] / Б. А. Вяткин, Е. С. Давыдова, Е. В. Забелина // Образование и наука. Екатеринбург, 2014. -№ 6(115) - С. 77-94.
35. Голуб А. А. Советское учебное телевидение. [Текст] / Голуб А. А. дис. канд. филол. наук. -М., 1972.-302 с.
36. Голубева, Н.А. Особенности информационных предпочтений современных дошкольников [Текст] / Н.А. Голубева // Мир психологии, - 2015, - № 1, - С. 153–163.
37. Гуськова, Т. В., Елагина М. Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет [Текст] / Т. В. Гуськова, М.Г. Елагина // Вопросы психологии. - 1987. — №5. – С. 19-22
38. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте [Текст] / Давыдов В.В. // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. -М., 1979.-С. 69-101.
39. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов; М., Педагогика, - 1986. – 240 с.

40. Дерманова, И. Б. Субъект, личность, индивидуальность [Текст] / И. Б. Дерманова // Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», - 2009. – С. 82–93.
41. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир: Методологические и теоретические проблемы [Текст] / Л.Я. Дорфман; М.: Смысл, 1993.
42. Дружинин В. Психология общих способностей [Текст] / В. Дружинин; СПб., 1999
43. Егоров, В. В. Телевидение и школа: проблемы учебного телевидения [Текст] / В.В. Егоров; М.: Педагогика. - 1982. - 144 с.
44. Ендовицкая, Т. В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов [Текст] / Т. В. Ендовицкая, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, М. И. Лисина, Я. З. Неверович, Г. А. Репина, Л. Г. Рузская, Д. Б. Эльконин; под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. - М. : Просвещение, 1964. – 350 с.
45. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов [Текст] / О.Ю. Ермолаев. - М.: МПСИ: Флинта. - 2002. – 325 с.
46. Запорожец А. В., Неверович, Я.З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов [Текст] / А. В. Запорожец // Вопр. психологии, - 1974, - № 6.
47. Запорожец, А.В. Основные проблемы онтогенеза психики [Текст] / А. В. Запорожец // Избранные психолог. труды: в 2 т. / редкол. В.В. Давыдов [и др.]. – М.: Педагогика. - Т. 1. – 1986. – С.223-257.
48. Зверева, О.Л. Работа детского сада с молодой семьей [Текст] / О.Л. Зверева // Методические рекомендации для студентов факультета дошкольного воспитания. М.: Прометей, МГПИ им. В.И.Ленина. 1990.с. 48.
49. Знаков, В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия [Текст] / В.В. Знаков // Субъект, личность и психология человеческого бытия. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 9–45

50. Кирьянова, Р.А. Комплексная диагностика дошкольников [Текст] / Р.А. Кирьянова; СПб., 2004.
51. Комкова, Е.И. Когнитивно-личностное развитие ребенка в процессе его социализации [Текст] / Е.И. Комкова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. - Т. 8. - № 3. – С. 139-146
52. Корепанова, М.В., Харламова, Е.В. Диагностика развития и воспитания дошкольников [Текст] / М.В. Корепанова, Е.В. Харламова; М., 2005.
53. Коротаяева Е. В., Нефедова А. Н. Развитие когнитивной активности у старших дошкольников [Электронный ресурс] [Текст] / Педагогическое образование в России. - 2012. - №3. - С.176-181. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kognitivnoy-aktivnosti-u-starshih-doshkolnikov/> свободный. - (дата обращения: 10.12.2016)
54. Костюкова Т.А. Образовательный потенциал семьи как фактор успешности развития ребенка [Текст] / Т.А. Костюкова, Т.П. Грибоедова // Одаренный ребенок – 2008 - №2 - С. 28-32
55. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека [Текст] / А.И. Крупнов // Вопросы психологии. -1984. - № 3. - С. 25–32.
56. Кураев, Г.А., Пожарская Е.Н. Возрастная психология: курс лекций [Текст] / Г.А. Кураев, Е.Н. Пожарская; Ростов-на-Дону, - 2002. - 146 с.
57. Лазурский, Л.Ф. Избранные психологические труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы [Текст] / Л.Ф. Лазурский; Коммент., примеч., прилож. Е.В. Левченко; СПб.: Алетейя, - 2001. - С. 93-123
58. Леонтьев, А.Н. Мышление [Текст] / А.Н. Леонтьев // Философская энциклопедия, т. 3. – М.: Советская энциклопедия. – 1964. – С. 514—519.
59. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н. Леонтьев; М.: Политиздат, 1977. – 320 с.

60. Леонтьев, А.Н. Эмоциональные явления. Аффекты [Текст] / А.Н. Леонтьев // Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Смысл; Академия, 2007. С. 461–478.
61. Лисина, М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками [Текст] / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–35.
62. Лисина, М.И. Общение с взрослыми у детей первых 7 лет жизни [Текст] / М. И. Лисина // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка; М.: МПСИ, 2005. – С. 148–168.
63. Литвиненко С.В. Развитие познавательной активности в преддошкольный период [Электронный ресурс] [Текст] / Журнал научно-педагогической информации. – 2010. – № 4. – с. 26 – 29. Режим доступа: <http://www.paedagogia.ru/2010/41-04/208-litvinenko/> свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 06.12.2016)
64. Локалова, Н.П. Психологическая основа компетентностного подхода как новой парадигмы современного школьного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. № 4. Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2010/4/Lokalova.phtml>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 05.12.2016).
65. Марцинковская, Т.Д. Информационное пространство как фактор социализации современных подростков. [Текст] / Т.Д. Марцинковская // Мир психологии. – 2010. - № 3. - С. 90–102
66. Марцинковская Т.Д. Психическое развитие современного дошкольника – константы и трансформации. [Текст] / Т.Д. Марцинковская // Мир психологии, - 2015, - №. 1, - С. 42–53.
67. Марцинковская, Т.Д. Современная психология – вызовы транзитивности [Текст] / Т.Д. Марцинковская // Психологические исследования. - 2015. - Т. 8, - № 42.

68. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А.М. Матюшкин, М.: Педагогика, 1972. - С. 170 – 186.
69. Матюшкин, А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности [Текст] / А.М. Матюшкин // Вопр. психологии, 1982. – № 4. – С. 44-48
70. Матюшкин А. М. Загадки одаренности. [Текст] / А.М. Матюшкин; М., 1993.
71. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / Мерлин В.С.; М.: Педагогика, 1986. – 253с.
72. Метлякова, Л.А. Воспитательный потенциал современной семьи: структурно-компонентный анализ и диагностика: уч.-метод. пособие [Текст] / Л.А.Метлякова, В.В. Коробкова. – Пермь: ПГПУ, 2011. – 164 с.
73. Мишанина, В. И. Развитие познавательной активности дошкольников средствами телевидения в условиях семьи [Текст] / В. И. Мишанина дис.... кан. пед. наук : 13.00.01. - Москва, 1996. - 152 с.
74. Молчанова, Г.В. Динамика возрастных и индивидуальных особенностей умственного развития тревожных и импульсивных детей 6–8 лет [Текст] / Г.В. Молчанова автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
75. Наследов, А.Д. Математические методы в психологическом исследовании. Анализ и интерпретация данных [Текст] / А.Д. Наследов; СПб.: Речь. 2004.
76. Никонова, Л.И. Сравнительный анализ корреляционных связей между показателями когнитивно-интеллектуального и личностного развития старших дошкольников, психологически готовых и неготовых школьному обучению [Текст] / Л.И. Никонова // Молодые голоса: сборник научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей МГГУ им М.А Шолохова – М РИЦ МГГУ им М,А Шолохова 2011, выпуск № 20. – С.106-113
77. Никонова, Л.И. Становление интеллектуально-личностной системы старших дошкольников как показатель психологической готовности к

- школьному обучению [Электронный ресурс] [Текст] / Н.П. Локалова, Л.И. Никонова // Психологические исследования: электрон, науч. журн. - 2011. - № 4(18). Режим доступа: свободн. <http://psystudy.ru> (05.12.16)
- 78.Никонова, Л.И. Когнитивное развитие как фактор самоизменения интеллектуально-личностной системы старших дошкольников в период их предшкольной подготовки [Текст]/ Л.И. Никонова // Инициативы XXI века. -2012. - №1. - С. 122-125 (0,32 пл.).
- 79.Никонова, Л.И. Когнитивное развитие старших дошкольников как условие формирования психологической готовности к школьному обучению. [Текст]/ Никонова Л.И.: автор.дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07: защищена 17.05.12 / Н. Л. Ивановна. – М.: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова, 2012.- 151 с.
- 80.Палагина, Н.Н. Предметная игровая активность в раннем детстве [Текст] / Палагина, Н.Н. // Вопросы психологии. - 1992. — № 5-6. – С. 31-34
- 81.Петрова, Е.И. Дети и компьютер [Текст] / Е.И. Петрова // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2012. - № 1. – С. 133-141
- 82.Петровский, А.В. Психология. Словарь [Текст] / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.; М., 1990. – с. 230
- 83.Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности. [Текст] /В.А. Петровский; М.: ТОО «Горбунок», 1992.
- 84.Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Пиаже Ж.; М: Междунар. пед. акад., 1994. – 680с.
- 85.Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст]/ Ж. Пиаже. - СПб: Питер, 2003. - 300 с.
- 86.Поддъяков, Н.Н. Развитие личности в онтогенезе [Текст] / Н.Н. Поддъяков; М.: Прогресс 1987.

87. Поддьяков, Н.Н. Особенности психологического развития детей дошкольного возраста [Текст] / Н.Н. Поддьяков - М.: Ассоциация Профессиональное образование, 2012. - 375с.
88. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования") [Электронный ресурс] [Текст] / Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения: 05.12.2016).
89. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С.Л. Рубинштейн, М., 1958. – 157 с.
90. Рубинштейн, С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории [Текст] / С.Л. Рубинштейн «Проблемы общей психологии»; М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
91. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн; СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.
92. Рудкевич Л.А. Эпохальные изменения человека на современном этапе и педагогические инновации [Текст] / Л.А. Рудкевич // Вестник практической психологии образования. - 2005. -№ 4(5). - С. 28–38.
93. Семенович, А.В. Эти необычные обыкновенные дети [Текст] / А.В. Семенович // Школьный психолог. – 2005. - № 24. – С. 20–22.
94. Сергиенко, Е.А. Ранние этапы развития субъекта [Текст]/ Е.А. Сергиенко // Психология индивидуального и группового субъекта; под ред. А.В.Брушлинского, М.И.Воловиковой. М.: Пер Сэ, 2002. - С. 270–310.
95. Сеченов, И.М. Элементы мысли [Текст] / И.М. Сеченов; Спб., Питер., 2001. – 416 с.
96. Смирнова, Е.О., Гударева, О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников [Текст] / Е.О. Смирнова, О.В. Гударева // Психологическая наука и образование. - 2005. - № 2. - С. 76–86

97. Солсо, Р. Когнитивная психология [Текст] / Р. Солсо; Серия «Мастера психологии» — 6-е изд. — СПб.: Питер, 2006. — 589 с.
98. Спиридонов, В.Ф. Когнитивная психология: история и современность. Хрестоматия [Текст] / под ред. М.В. Фаликман и В.Ф. Спиридонова;. — М.: Ломоносовъ, 2011. — 384 с.
99. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Пермскому краю (Пермстат) Режим доступа свободн. <http://permstat.gks.ru/> (05.12.16)
100. Тихомиров, О. К. Психология мышления: уч. пособие. [Текст] / О. К. Тихомиров, М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 272 с.
101. Туник, Е.Е. Опросник креативности Джонсона. [Текст] / Е.Е. Туник, СПб.: СПбУПМ, 1997.
102. Туник, Е.Е. Тест Торренса. Диагностика креативности [Текст] / Е.Е. Туник, СПб.: Иматон, 1998.
103. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. [Текст] / Е.Е. Туник; СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002
104. Фаликман, М.В. Когнитивная наука: основоположения и перспективы [Текст] / М.В. Фаликман // Логос. — 2014. — №1 [97]. — С. 1-18.
105. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Текст] / Д.И. Фельдштейн, // Вопросы психологии. — 2010. — № 3. — С. 47–56.
106. Флейвелл, Д. Генетическая психология Ж. Пиаже [Текст] / Д. Флейвелл; М., Просвящение, 1967. — 623 с.
107. Хайкин, В.Л. Активность: (Характеристики и развитие). [Текст] / В.Л. Хайкин М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2000.
108. Холодная М.А. Психология интеллекта. Изд. 2-е, перераб. и доп. [Текст] / М.А. Холодная СПб.: Питер, 2002.

109. Холодная М.А. Теория интеллекта Б.Г.Ананьева: ретроспективный и перспективный аспекты [Текст] / М.А. Холодная // Психологический журнал. - 2007. - Т. 28. - № 5. - С. 49–60.
110. Холодная М.А. Интеллектуальное воспитание или функциональная грамотность: проблема приоритетов в сфере школьного образования [Текст] / М.А. Холодная // Психология и современное российское образование: материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. – М., 2008. – С. 381—383.
111. Шакарова, М.А. Исследование игр дошкольников по сюжетам современных мультипликационных фильмов [Текст] / М.А. Шакарова, [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. - 2011. - № 4(18). Режим доступа свободн. <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.12.16)
112. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития. [Текст] / Д. Б. Эльконин; М.: СП «Интерпракс», 1994. – 168 с.
113. Эльконин, Д.Б. Психология игры. [Текст] / Д. Б. Эльконин; М.: Владос, 1999. - 360 с
114. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин; 4-е изд., М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 384 с.
115. Gallach, M., Kogan, N. J. of Person. 1965. V. 33. p. 348—369.
116. Guilford, J., Hoepfher, R. The analysis of intelligence. New-York, 1971.
117. Messick, S., Jackson, P. N. Creativity and Learning, Boston, 1967.
118. Torrance, E.P. Education and creative potential. Minneapolis, 1963.
119. Vodsfort, C. The Gifted child. New-York-Burlin-ganaime, Mazcourte Brace, 1962.

Приложение 1

Иллюстративный материал к Главе 1

Таблица 1

Модель творческого поведения ребенка Ф. Вильямса

Творческие факторы	Значение
Когнитивно-интеллектуальные творческие факторы	
<i>Беглость</i> Придумать как можно больше...	Генерирование большого количества идей Беглость мысли Не один, а несколько уместных ответов
<i>Гибкость</i> Использовать различные подходы...	Разнообразие типов идей Способность переходить от одной категории к другой Направить мысль по обходным путям
<i>Оригинальность</i> Уникальные или новые способы мышления...	Необычные ответы Оригинальные, нестандартные идеи Отступление от очевидного, общепринятого
<i>Разработанность</i> Добавлять к...	Облагородить идею Приукрасить простую идею или ответ, чтобы сделать ее более интересной, глубокой Расширить, добавить что-то к основной идее
Личностно-индивидуальные творческие факторы (аффективно-чувственные)	
<i>Способность пойти на риск</i> Иметь смелость...	Конструктивно воспринимать критику, предполагать возможность неудачи Пытаться строить предположения, делать догадки Действовать в неструктурированных условиях Защищать собственные идеи
<i>Сложность (комплексность)</i> Исследовать неизвестное (Быть готовым...)	Поиск многих альтернатив Видеть разницу между тем, что есть, и тем, что могло бы быть Привести в порядок неупорядоченное Разбираться в сложных проблемах Размышлять над скрытым смыслом явлений Сомневаться в единственно верном решении
<i>Любознательность</i> Быть готовым... Иметь желание...	Быть любознательным и проявлять интерес Играть идеями Найти выход в приводящих в замешательство ситуациях; проявлять интерес к загадкам, головоломкам Следовать предчувствию, просто посмотреть, что произойдет
<i>Воображение</i> Иметь силы...	Визуализировать и строить мысленные образы Воображать то, чего никогда не было Доверять интуиции Переходить за границы реального мира

Приложение 2

Примеры диагностических бланков

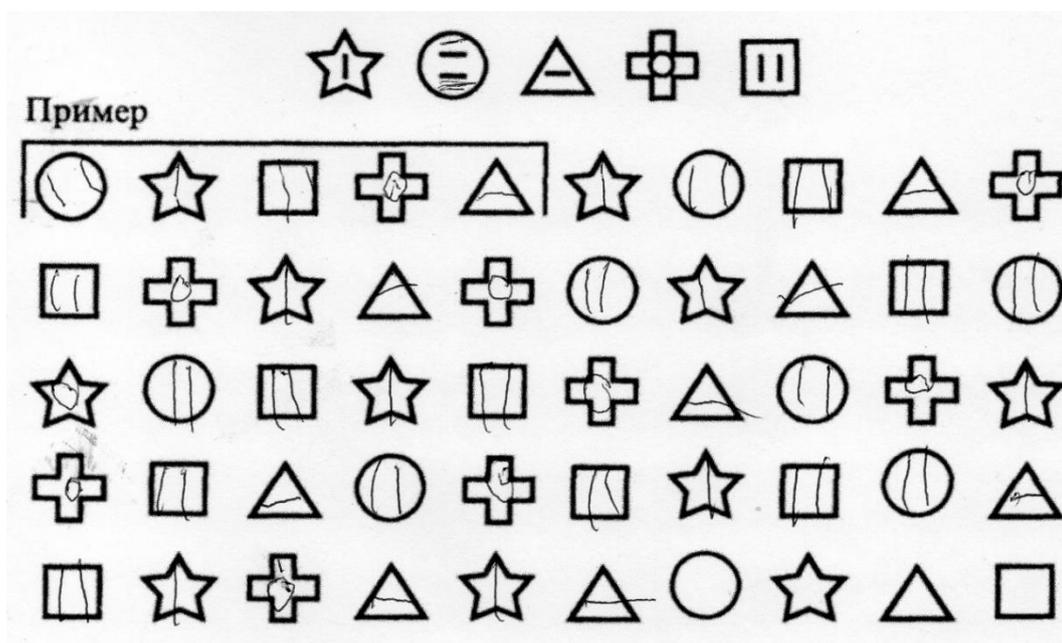


Рис. 1 Пример заполненного бланка субтест № 11 WISC

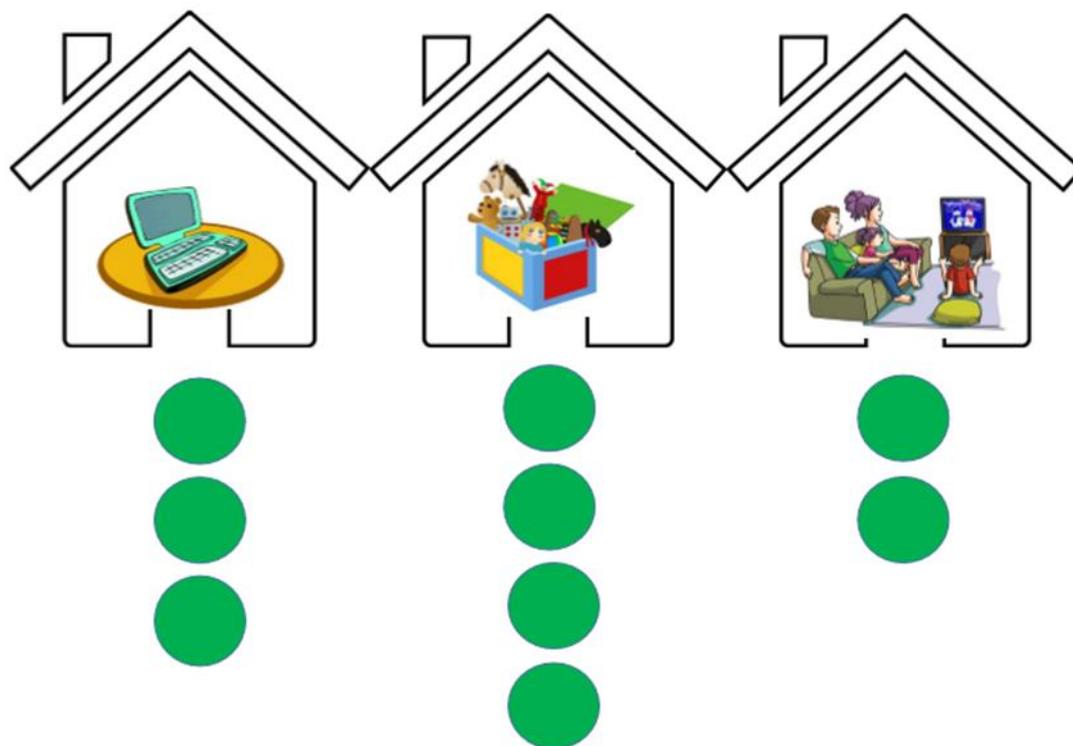


Рис. 2 Методика «Определение предпочтений в деятельности у старших дошкольников»

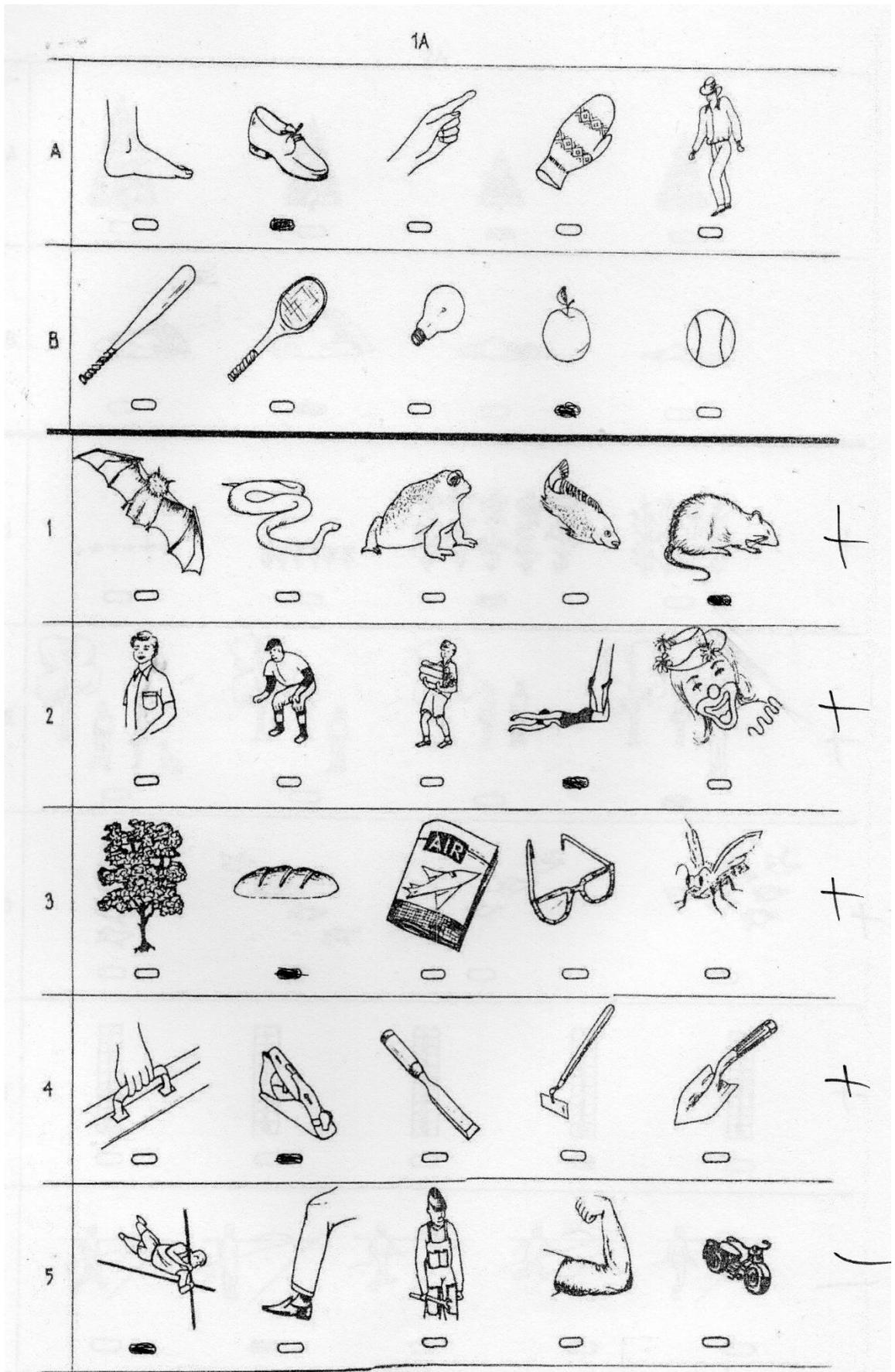


Рис. 3 Пример заполненного бланка Общая осведомленность МЭДИС

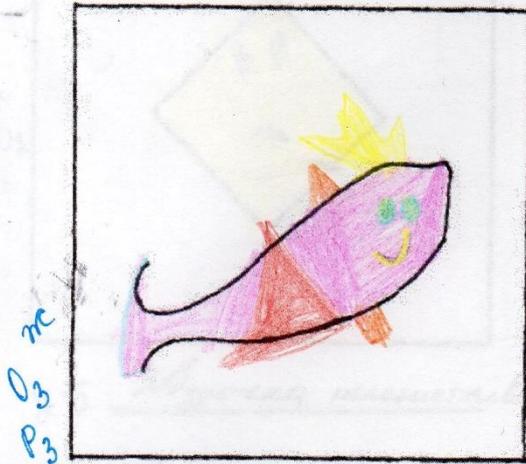
Тест творческого мышления

Ф.И.О. _____

Дата _____

14.03.16

Возраст _____



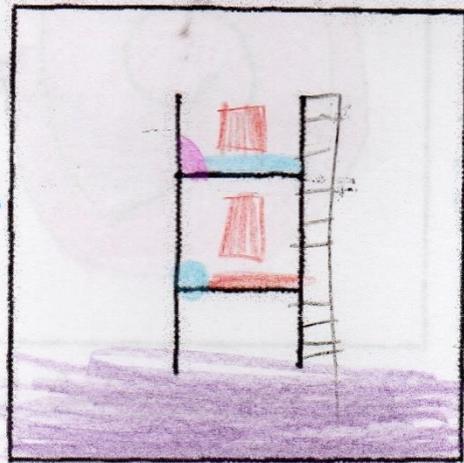
М
ОЗ
РЗ

1 Рыбка - королева
(королева)



М
ОЗ
РЗ

2 Рыбка шьет кепку



М
ОЗ
РЗ

3 Спальня 2х ер. кров.



М
ОЗ
РЗ

4 Волшебная страна

Рис. 4 Пример первой страницы бланка Теста творческого мышления

(1 часть)

Лист ответов

ШКАЛА ВИЛЬЯМСА

Опросник для родителей по оценке креативности (творческого начала) ребенка

ФИО ребенка Иванов Иван Иванович
 Дата опроса: «13» апреля 2006 года
 Группа 7 учреждение _____ возраст 6 лет
 ФИО заполняющего опросник Иванов Иван Иванович
 Кем является заполняющий опросник по отношению к ребенку мама
 Как давно заполняющий знает ребенка _____

Инструкция по заполнению опросника:

Обведите одну из букв на листе ответов справа от номера соответствующего утверждения.

Значение выбранной буквы должно лучше всего описывать поведение ребенка.

При этом буквы имеют следующие значения:

Ч — часто

И — иногда

Р — редко

Пожалуйста, ничего не пишите на опроснике, отмечайте свои ответы только на данном листе ответов!

Раздел I БЕГЛОСТЬ				Раздел II ГИБКОСТЬ				Раздел III ОРИГИНАЛЬНОСТЬ				Раздел IV РАЗРАБОТАННОСТЬ			
1.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	1.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	1.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р	1.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р
2.	Ч	И	<input checked="" type="radio"/> Р	2.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	2.	<input checked="" type="radio"/> Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р	2.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р
3.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	3.	<input checked="" type="radio"/> Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р	3.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р	3.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р
4.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	4.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р	4.	Ч	И	<input checked="" type="radio"/> Р	4.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р
5.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	5.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р	5.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	5.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р
6.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р	6.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	6.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	6.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р
Раздел V ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТЬ				Раздел VI ВООБРАЖЕНИЕ				Раздел VII СЛОЖНОСТЬ				Раздел VIII СКЛОННОСТЬ К РИСКУ			
1.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	1.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	1.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р	1.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р
2.	Ч	И	<input checked="" type="radio"/> Р	2.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	2.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р	2.	Ч	И	<input checked="" type="radio"/> Р
3.	Ч	И	<input checked="" type="radio"/> Р	3.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	3.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	3.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р
4.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	4.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	4.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р	4.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р
5.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р	5.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	5.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	5.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р
6.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	6.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р	6.	Ч	<input checked="" type="radio"/> И	Р	6.	<input checked="" type="radio"/> Ч	И	Р

Рис. 5 Пример заполненного бланка Тест творческого мышления (3 часть)

Опросник «Предпочтения моего ребенка»

Уважаемый родитель, чем хотел бы заниматься Ваш ребенок **в свободное от организованных занятий время?**

(организованные занятия – это занятия в детском саду, группах развития, занятия, которые Вы организуете ему сами)

Что он выберет сам, если его не ограничивать?

Вашему вниманию предлагается несколько высказываний о возможных предпочтениях Вашего ребенка. Пожалуйста, не спрашивайте у ребенка, опирайтесь только на собственные наблюдения.

Инструкция:

Напротив высказывания поставьте цифру, которая будет означать:

1 - предпочту в первую очередь,

2 - предпочту во вторую очередь

и т.д....

9 - предпочту в последнюю очередь.

Каждую цифру можно использовать только один раз!!!

Мой ребенок предпочтет...	Ранг
Посмотреть любимый мультфильм по телевизору	
Погулять на улице с друзьями	
Поиграть в игру на планшете (ПК, ноутбуке, смартфоне)	
Посмотреть развлекательную передачу по телевизору	
Поиграть в настольные игры	
Посидеть в интернете (планшет, ПК, ноутбук, смартфон)	
Посмотреть интересный фильм по телевизору	
Поиграть в игру, в которой он будет играть какую-нибудь роль с друзьями или членами семьи	
Позаниматься (порисовать, попечатать буквы) на ПК, планшете, ноутбуке, смартфоне	
Если Ваш ребенок предпочитает, что-то другое, укажите дополнительно	

Рис. 6 Пример бланка опросника «Предпочтения моего ребенка»

Приложение 3

Иллюстративный материал к Главе 3

Таблица 2

Матрица исходных данных (генеральная совокупность N=65) в программе Excel

№	Возраст	Пол	Доминанта активности	Пр_сч	О_сч	Код	A_Срав	AB_Син	B_Аналог	RW	О_Ос	К_К_О	Л_М	М_С	ГШ	Б	Г	О	Р	Д_С_Т	Л	Вбр	С	Рск	CR	ДА_трад	ДА_tv	ДА_games	
1	7.1	m	Традиция	4	3	43	7	4	4	15	4	1	1	3	9	12	7	23	4	22	4	3	2	1	68	5	3	1	
2	7.3	m	Традиция	4	2	45	6	7	4	17	2	2	3	1	8	12	9	30	11	21	5	4	2	4	83	6	1	2	
3	6.5	f	Традиция	4	2	28	9	4	6	19	4	4	4	2	14	12	9	34	8	16	4	8	0	0	79	6	1	2	
4	7.5	f	Традиция	6	4	37	11	11	6	28	4	3	3	4	14	12	8	31	3	23	7	4	2	2	77	7	1	1	
5	7.7	f	Традиция	5	4	34	10	10	9	29	4	3	4	4	15	11	5	35	14	18	6	7	1	5	83	6	3	0	
6	7.5	m	Традиция	4	2	32	11	8	6	25	5	3	4	0	15	12	7	26	9	20	4	8	0	0	74	5	3	1	
7	7.5	m	Традиция	4	3	30	11	7	7	25	4	3	4	2	13	12	6	29	6	18	9	3	5	6	71	5	1	3	
8	7.6	f	Традиция	6	4	27	10	10	7	27	4	1	3	3	11	12	9	29	4	16	5	6	0	4	70	7	1	1	
9	6.9	m	Традиция	4	2	11	11	11	6	28	4	2	4	0	10	10	7	24	14	17	3	5	5	0	0	72	6	1	2
10	7.5	m	Традиция	5	2	41	12	9	7	28	3	4	2	2	11	10	5	16	7	24	10	3	1	2	62	6	3	0	
11	7.5	m	Традиция	4	3	28	12	10	6	28	2	2	3	0	7	12	9	30	11	21	3	6	6	4	83	5	1	3	
12	6.7	m	Традиция	4	2	33	10	8	6	24	4	3	3	3	2	12	7	32	10	21	5	5	3	2	82	6	1	2	
13	6.7	m	Традиция	5	3	41	10	10	6	26	2	2	4	2	10	12	5	17	7	13	6	3	6	4	54	5	3	1	
14	6.8	m	Традиция	5	3	45	12	10	6	28	4	4	4	2	14	12	9	34	16	16	4	4	1	2	87	7	1	1	
15	6.9	m	Традиция	5	4	37	11	8	8	30	3	5	3	1	12	10	7	16	7	19	8	5	3	2	59	8	1	0	
16	6.4	f	Традиция	4	3	26	12	8	9	29	3	3	3	3	12	10	5	24	9	24	6	7	5	2	72	6	3	0	
17	6.6	f	Традиция	5	3	24	12	6	8	21	3	2	3	3	11	12	6	27	14	19	5	2	1	4	78	5	3	1	
18	6.7	f	Традиция	4	4	37	11	11	6	28	4	2	3	1	10	12	6	35	11	20	3	4	3	2	84	6	2	1	
19	7.1	f	Традиция	4	2	34	12	10	7	29	2	3	2	1	8	12	9	32	22	14	6	6	5	2	89	5	3	1	
20	7.2	f	Традиция	5	3	45	12	8	6	26	4	4	4	2	14	12	7	16	7	19	8	5	1	1	59	6	1	2	
21	7.4	f	TV-muit	4	3	37	11	12	7	30	4	3	3	4	14	12	9	20	15	12	6	8	5	1	1	68	2	4	3
22	7.0	f	TV-muit	4	4	38	11	9	6	26	3	3	5	4	15	10	6	23	8	15	8	4	2	1	62	2	5	2	
23	7.0	f	TV-muit	5	3	38	11	11	5	27	3	2	4	2	11	10	5	24	7	13	7	4	2	2	59	2	6	1	
24	7.3	f	TV-muit	5	3	47	9	9	6	24	3	1	4	2	10	12	9	35	11	22	5	3	9	6	89	3	5	1	
25	6.6	f	TV-muit	5	3	40	10	10	7	27	3	1	4	2	10	12	9	32	22	14	5	3	3	1	89	2	7	0	
26	6.5	f	TV-muit	6	4	34	9	6	4	19	3	3	3	3	12	12	6	28	8	12	7	4	4	4	66	1	7	1	
27	6.4	f	TV-muit	5	3	26	11	11	6	28	3	3	3	3	12	12	5	24	9	24	8	8	4	5	74	1	5	3	
28	7.5	f	TV-muit	4	3	30	10	8	3	21	5	2	4	0	11	12	9	30	19	20	5	3	3	1	90	2	6	1	
29	7.6	f	TV-muit	5	3	31	12	10	5	27	4	3	4	2	13	12	8	29	7	23	7	6	6	6	79	2	6	1	
30	7.4	f	TV-muit	5	3	28	11	11	5	27	3	4	3	0	10	12	6	30	11	21	8	7	2	2	80	2	7	0	
31	6.7	m	TV-muit	5	3	43	12	7	3	22	2	1	3	4	10	12	9	31	15	18	4	6	2	0	85	2	5	2	
32	7.4	f	TV-muit	5	3	38	11	8	4	23	4	1	2	3	10	12	7	24	4	22	5	4	2	6	69	3	5	1	
33	7.7	f	TV-muit	5	3	42	12	10	4	26	4	3	3	4	14	10	9	20	22	12	5	7	2	1	73	1	7	1	
34	6.8	m	TV-muit	4	2	29	9	7	6	22	3	3	5	2	13	12	7	20	8	15	8	4	0	3	62	2	6	1	
35	6.7	f	TV-muit	4	3	29	12	11	9	32	3	1	4	3	11	12	6	35	15	20	4	16	1	1	88	1	8	0	
36	6.8	m	TV-muit	6	5	41	12	10	7	29	3	2	3	3	11	12	6	28	8	12	7	3	4	5	66	1	6	2	
37	6.8	f	TV-muit	4	2	34	11	11	7	29	4	2	3	1	10	12	6	29	16	23	8	5	0	0	86	1	7	1	
38	6.9	m	TV-muit	4	3	35	12	11	9	32	5	2	4	0	11	12	7	29	19	23	10	4	6	5	90	1	6	2	
39	6.8	f	TV-muit	4	2	34	10	10	7	27	4	3	2	1	10	12	8	29	7	20	7	4	0	1	76	1	5	3	
40	6.9	f	TV-muit	5	4	41	12	9	8	29	3	3	4	2	12	10	6	29	6	15	4	10	4	3	66	1	7	1	
41	6.7	f	TV-muit	4	2	25	11	10	6	27	2	1	3	1	7	12	6	35	15	20	4	16	1	1	88	1	8	0	
42	6.8	f	TV-muit	4	3	27	9	5	4	18	3	3	3	3	12	12	9	30	8	21	7	3	6	1	80	1	6	2	
43	7.5	f	IT_игры	5	3	40	7	7	6	20	4	1	4	3	12	12	7	29	10	19	9	4	5	4	77	2	3	4	
44	6.5	m	IT_игры	4	3	33	10	9	6	25	5	4	3	3	15	12	8	25	18	23	8	10	2	5	86	3	2	4	
45	7.4	f	IT_игры	4	3	43	9	8	3	20	4	3	3	2	12	12	7	28	10	23	10	9	9	6	80	1	2	6	
46	7.2	m	IT_игры	5	3	39	10	11	7	28	4	2	4	4	14	12	8	28	10	25	6	10	5	4	83	2	0	7	
47	6.8	m	IT_игры	4	3	33	8	9	6	23	4	2	3	1	10	12	8	31	18	25	8	6	6	3	94	3	1	5	
48	7.1	f	IT_игры	5	3	28	11	11	6	28	4	5	3	4	16	10	7	14	4	12	8	10	5	4	47	1	2	6	
49	7.5	m	IT_игры	5	3	33	12	11	10	33	5	3	4	5	17	12	11	29	19	21	9	0	5	7	92	2	2	5	
50	6.7	m	IT_игры	5	4	47	12	11	7	30	4	3	4	3	14	12	6	32	16	23	4	3	4	1	89	1	2	5	
51	7.5	m	IT_игры	4	4	29	11	11	9	31	4	4	4	4	16	12	8	29	22	21	8	4	2	2	92	1	2	6	
52	7.7	f	IT_игры	4	2	34	12	10	8	30	4	1	3	1	9	12	9	36	6	15	3	2	1	5	78	0	2	7	
53	7.4	m	IT_игры	6	4	15	10	10	7	27	5	3	4	2	14	12	7	35	11	22	5	8	2	0	87	3	2	4	
54	6.5	m	IT_игры	4	3	11	12	8	10	30	3	3	4	3	13	10	8	29	6	23	6	4	3	1	76	1	2	6	
55	7.5	f	IT_игры	4	3	21	11	9	10	30	4	3	4	3	14	12	6	29	11	20	8	3	4	0	78	2	2	5	
56	7.5	f	IT_игры	6	4	40	10	9	7	26	5	2	2	1	10	12	8	29	18	23	6	6	3	5	90	3	0	6	
57	6.6	f	IT_игры	5	4	35	10	9	8	27	4	2	3	3	12	12	8	28	9	25	4	3	4	1	82	1	0	8	
58	6.6	m	IT_игры	4	2	34	12	11	9	32	4	2	3	0	9	12	9	36	5	15	3	2	1	5	78	1	0	8	
59	6.5	f	IT_игры	4	2	37	11	9	7	27	3	1	2	2	8	12	6	35	11	20	4	8	2	2	84	1	1	6	
60	6.9	m	IT_игры	4	3	24	11	10	10	31	5	3	4	5	17	12	9	30	15	21	9	3	6	3	87	1	0	8	
61	6.7	f	IT_игры	4	3	32	11	11	10	32	4	3	3	4	14	12	8	31	8	22	4	4	2	1	81	2	1	6	
62	6.9	m	IT_игры	5	4	39	12	10	5	27	4	3	2	4	13	12	5	35	15	19	6								

Сравнение средних значений показателей когнитивного развития в трех группах

(по критерию Стьюдента; N Трад.= 20, N ТВ=22, N Гадж.= 23)

№	показатели	Средние групп		Статистики		Средние групп		Статистики		Средние групп		Статистики	
		Трад.	ТВ	t-value	p	Трад.	Гадж.	t-value	p	ТВ	Гадж.	t-value	p
1	П_сч (объем памяти)	4,6	4,6	-0,4	0,679	4,6	4,6	-0,1	0,941	4,6	4,6	0,4	0,720
2	О_сч (качество памяти и внимания)	2,9	3,0	-0,6	0,536	2,9	3,1	-1,1	0,292	3,0	3,1	-0,4	0,675
3	Код (зрит.-мотор. коорд.)	33,9	34,9	-0,4	0,676	33,9	32,9	0,4	0,713	34,9	32,9	0,9	0,396
4	А (сравнение)	10,5	10,8	-0,7	0,460	10,5	10,7	-0,5	0,603	10,8	10,7	0,2	0,831
5	АВ (синтез)	8,7	9,4	-1,1	0,257	8,7	9,6	-1,7	0,090	9,4	9,6	-0,4	0,664
6	В (анalogии)	6,4	5,8	1,1	0,273	6,4	7,2	-1,5	0,138	5,8	7,2	-2,4	0,023
7	RW (ТСИ)	25,5	26,0	-0,4	0,691	25,5	27,5	-1,6	0,108	26,0	27,5	-1,3	0,191
8	О_Ос (общая осведомленность)	3,5	3,4	0,3	0,740	3,5	4,0	-2,4	0,019	3,4	4,0	-3,0	0,004
9	К_К_О (понимание кач.-кол. отн.)	2,8	2,3	1,7	0,094	2,8	2,7	0,5	0,652	2,3	2,7	-1,3	0,213
10	Л_М (логическое мышление)	3,2	3,5	-1,0	0,319	3,2	3,3	-0,4	0,671	3,5	3,3	0,6	0,523
11	М_С (математические способности)	1,9	2,2	-0,8	0,406	1,9	2,8	-2,2	0,037	2,2	2,8	-1,4	0,184
12	ГШ (готовность к шк. обуч.)	11,4	11,3	0,1	0,960	11,4	12,8	-1,9	0,064	11,3	12,8	-2,2	0,034
13	Б (беглость)	11,6	11,6	-0,3	0,731	11,6	11,8	-1,3	0,206	11,6	11,8	-0,9	0,361
14	Г (гибкость)	7,1	7,3	-0,5	0,641	7,1	7,6	-1,2	0,238	7,3	7,6	-0,7	0,485
15	О (оригинальность)	27,0	27,8	-0,4	0,655	27,0	29,6	-1,5	0,133	27,8	29,6	-1,4	0,180
16	Р (разработанность)	9,7	12,1	-1,5	0,143	9,7	12,7	-1,9	0,066	12,1	12,7	-0,3	0,761
17	Д_С_Т (диверг. семант. трансф.)	19,1	17,8	1,1	0,285	19,1	21,1	-2,1	0,040	17,8	21,1	-2,9	0,006
18	Л (любопытность)	5,6	6,5	-1,6	0,115	5,6	6,4	-1,3	0,197	6,5	6,4	0,1	0,913
19	Вбр (воображение)	4,9	5,1	-0,3	0,743	4,9	5,6	-0,9	0,367	5,1	5,6	-0,6	0,519
20	С (сложность)	2,6	3,3	-1,0	0,325	2,6	3,8	-1,9	0,059	3,3	3,8	-0,8	0,423
21	Рск (склонность к риску)	2,5	2,7	-0,4	0,696	2,5	2,7	-0,4	0,676	2,7	2,7	0,0	0,982
22	CR (тест творческого мышления)	74,3	76,6	-0,7	0,469	74,3	82,8	-2,7	0,009	76,6	82,8	-2,0	0,055

**Значимые корреляционные взаимосвязи показателей когнитивного развития
в выборке Трад. N=20 (по К. Пирсону)**

№	Показатели	П_сч	О_сч	Код	А	АВ	В	RW	О_Ос	К_К_О	Л_М	М_С	ГШ	Б	Г	О	Р	Д_С_Т	Л	Вбр	С	Рск	CR
1	П_сч (объем памяти)		0,593**									0,576**											
2	О_сч (качество памяти и внимания)	0,593**										0,485*											
3	Код (зрит.-мотор. коорд.)																						
4	А (сравнение)					0,566**	0,576**	0,851***		0,456*													
5	АВ (синтез)				0,566**			0,862***															
6	В (анalogии)				0,576**			0,750***						-0,577**						0,454*			
7	RW (ТСИ)				0,851***	0,862***	0,750***																
8	О_Ос (общая осведомленность)												0,647**									-0,558**	
9	К_К_О (понимание кач.-кол. отн.)				0,456**								0,577**						0,524*				
10	Л_М (логическое мышление)												0,543**										
11	М_С (математические способности)	0,576**	0,485*										0,529*										
12	ГШ (готовность к шк. обуч.)								0,647**	0,577**	0,543**	0,529*										-0,495*	
13	Б (беглость)						-0,577**								0,457*	0,466*							
14	Г (гибкость)													0,457*									0,467*
15	О (оригинальность)													0,466*						-0,518*			0,915***
16	Р (разработанность)																						0,634***
17	Д_С_Т (диверг. семант. трансф.)																						
18	Л (любопытность)									0,524*						-0,518*							-0,529*
19	Вбр (воображение)						0,454**																
20	С (сложность)								-0,558**				-0,495*										
21	Рск (склонность к риску)																						
22	CR (тест творческого мышления)														0,467*	0,915***	0,634***		-0,529*				

Таблица 5

Значимые корреляционные взаимосвязи показателей когнитивного развития в выборке ТВ N=22 (по К. Пирсону)

№	Показатели	П сч	О сч	Код	A	AB	B	RW	О_Ос	К_К_О	Л_М	М_С	ГШ	Б	Г	О	Р	Д_С_Т	Л	Вбр	С	Рск	CR
1	П сч (объем памяти)		0,637**																			0,433*	
2	О сч (качество памяти и внимания)	0,637**																-0,449*					
3	Код (зрит.-мотор. коорд.)																						
4	A (сравнение)					0,553**		0,680***													0,535*		
5	AB (синтез)				0,553**		0,588**	0,905***															
6	B (анalogии)					0,588**		0,816***															
7	RW (ТСИ)				0,680***	0,905***	0,816***																
8	О_Ос (общая осведомленность)																						
9	К_К_О (понимание кач.-кол. отн.)											0,602**				-0,496*			0,447*				-0,493*
10	Л_М (логическое мышление)																						
11	М_С (математические способности)											0,539**				-0,455*		-0,508*					-0,457*
12	ГШ (готовность к шк. обуч.)								0,602**		0,539**			-0,455*		-0,737***							-0,562**
13	Б (беглость)												-0,455*					0,444*					0,529*
14	Г (гибкость)																0,511*						0,494*
15	О (оригинальность)								-0,496*		-0,455*	-0,737***											0,747***
16	Р (разработанность)														0,511*								0,660***
17	Д_С_Т (диверг. семант. трансф.)		-0,449*								-0,508*		0,444*										0,521*
18	Л (любопытность)								0,447*														
19	Вбр (воображение)				0,535*																		
20	С (сложность)																					0,568**	
21	Рск (склонность к риску)	0,433*																			0,568**		
22	CR (тест творческого мышления)								-0,493*		-0,457*	-0,562**	0,529*	0,494*	0,747***	0,660***	0,521*						

Таблица 6

**Значимые корреляционные взаимосвязи показателей когнитивного развития в выборке Гадж N=23
(по К. Пирсону)**

№	Показатели	П_сч	О_сч	Код	A	AB	B	RW	О_Ос	К_К_О	Л_М	М_С	ГШ	Б	Г	О	Р	Д_С_Т	Л	Вбр	С	Рск	CR
1	П_сч (объем памяти)		0,581**						0,431*														
2	О_сч (качество памяти и внимания)	0,581**							0,501**														
3	Код (зрит.-мотор. коорд.)						-0,502**				-0,420*			0,480*									
4	A (сравнение)					0,486*		0,710***														-0,422*	
5	AB (синтез)				0,486*		0,427*	0,760***															
6	B (анalogии)			-0,502**		0,427*		0,834***														-0,590**	
7	RW (ТСИ)				0,710***	0,760***	0,834***															-0,466*	
8	О_Ос (общая осведомленность)	0,431*	0,501**																				
9	К_К_О (понимание кач.-кол. отн.)										0,419*	0,752***				-0,570**							
10	Л_М (логическое мышление)			-0,420*									0,581**										
11	М_С (математические способности)								0,419*			0,806***											
12	ГШ (готовность к шк. обуч.)								0,752***	0,581**	0,806***					-0,443*			0,465*				
13	Б (беглость)			0,480*												0,562**	0,440*						0,651***
14	Г (гибкость)																						
15	О (оригинальность)								-0,570**			-0,443*	0,562**										0,663***
16	Р (разработанность)												0,440*					0,490**					0,812***
17	Д_С_Т (диверг. семант. трансф.)															0,490**							0,722***
18	Л (любопытность)												0,465*								0,433*	0,512**	
19	Вбр (воображение)						-0,590**	-0,466*															
20	С (сложность)				-0,422*															0,433*			
21	Рск (склонность к риску)																			0,512**			
22	CR (тест творческого мышления)													0,651***		0,663***	0,812***	0,722***					

Таблица 7

Эффекты доминанты активности в группах Трад. N=20, ТВ=22, Гадж.=23

№	Показатели	MS	MS	Величины	
		Effect	Error	F	p-level
1	П_сч (объем памяти)	0,046	0,447	0,102	0,903
2	О_сч (качество памяти и внимания)	0,288	0,506	0,569	0,569
3	Код (зрит.-мотор. коорд.)	21,399	63,003	0,340	0,713
4	А (сравнение)	0,569	1,882	0,302	0,740
5	АВ (синтез)	4,846	3,118	1,554	0,219
6	В (анalogии)	10,513	3,115	3,375	0,041
7	RW (ТСИ)	23,200	15,205	1,526	0,226
8	О_Ос (общая осведомленность)	3,071	0,629	4,882	0,011
9	К_К_О (понимание кач.-кол. отн.)	1,579	1,045	1,511	0,229
10	Л_М (логическое мышление)	0,346	0,637	0,542	0,584
11	М_С (математические способности)	4,319	1,767	2,444	0,095
12	ГШ (готовность к шк. обуч.)	15,613	5,084	3,071	0,054
13	Б (беглость)	0,435	0,538	0,809	0,450
14	Г (гибкость)	1,405	2,033	0,691	0,505
15	О (оригинальность)	39,221	27,280	1,438	0,245
16	Р (разработанность)	51,965	28,645	1,814	0,172
17	Д_С_Т (диверг. семант. трансф.)	62,957	12,978	4,851	0,011
18	Л (любопытность)	5,289	3,805	1,390	0,257
19	Вбр (воображение)	2,565	5,085	0,504	0,606
20	С (сложность)	7,492	4,404	1,701	0,191
21	Рск (склонность к риску)	0,396	3,881	0,102	0,903
22	CR (тест творческого мышления)	420,121	106,632	3,940	0,025

Примечание: жирным шрифтом выделены показатели, по которым обнаружены статистически значимые эффекты.

Таблица 8

Сравнение средних значений показателей когнитивного развития в трех группах у мальчиков и девочек
(по критерию Стьюдента; N Трад.= 20, N ТВ=22, N Гадж.= 23)

№	показатели	Группа Трад.				Группа ТВ				Группа Гадж.			
		Средние групп		Статистики		Средние групп		Статистики		Средние групп		Статистики	
		мальчики	девочки	t-value	p	мальчики	девочки	t-value	p	мальчики	девочки	t-value	p
1	П сч (объем памяти)	4,4	4,8	-1,4	0,186	4,8	4,6	0,4	0,712	4,5	4,6	-0,2	0,831
2	О сч (качество памяти и внимания)	2,6	3,2	-1,7	0,099	3,3	3,0	0,6	0,544	3,2	3,0	0,9	0,393
3	Код (зрит.-мотор. коорд.)	35,1	32,4	0,7	0,508	37,0	34,4	0,8	0,456	31,2	35,2	-1,1	0,285
4	А (сравнение)	10,3	10,8	-0,7	0,508	11,3	10,7	0,9	0,397	11,0	10,4	1,1	0,303
5	АВ (синтез)	8,6	8,7	0,0	0,976	8,8	9,5	-0,7	0,474	9,8	9,2	1,3	0,207
6	В (анalogии)	6,0	6,8	-1,4	0,194	6,3	5,7	0,5	0,595	7,4	6,9	0,5	0,596
7	RW (ТСИ)	24,9	26,2	-0,7	0,508	26,3	25,9	0,1	0,889	28,2	26,5	1,1	0,266
8	О_Ос (общая осведомленность)	3,4	3,6	-0,5	0,643	3,3	3,4	-0,3	0,759	4,1	4,0	0,3	0,802
9	К_К_О (понимание кач.-кол. отн.)	2,8	2,8	0,1	0,935	2,0	2,3	-0,6	0,532	3,0	2,2	1,9	0,075
10	Л_М (логическое мышление)	3,2	3,2	-0,1	0,918	3,8	3,4	0,8	0,428	3,6	2,9	2,5	0,022
11	М_С (математические способности)	1,4	2,6	-2,5	0,024	2,3	2,2	0,0	0,970	2,9	2,6	0,5	0,607
12	ПШ (готовность к шк. обуч.)	10,7	12,1	-1,4	0,183	11,3	11,3	-0,1	0,935	13,6	11,7	1,8	0,081
13	Б (беглость)	11,5	11,7	-0,6	0,582	12,0	11,6	1,0	0,320	11,8	11,8	0,2	0,854
14	Г (гибкость)	7,1	7,1	0,0	0,977	7,3	7,3	-0,1	0,922	7,7	7,5	0,4	0,728
15	О (оригинальность)	25,2	29,2	-1,4	0,177	27,0	27,9	-0,4	0,712	30,2	28,8	0,7	0,468
16	Р (разработанность)	9,3	10,2	-0,4	0,661	12,5	12,1	0,1	0,894	15,4	9,1	3,3	0,004
17	Д_С_Т (диверг. семант. трансф.)	19,3	18,8	0,3	0,733	17,0	17,9	-0,4	0,705	22,2	19,6	2,1	0,046
18	Л (любопытность)	5,5	5,6	0,0	0,991	7,3	6,3	1,1	0,290	6,5	6,2	0,4	0,720
19	Вбр (воображение)	4,5	5,4	-1,3	0,215	4,3	5,3	-0,9	0,359	5,6	5,5	0,1	0,925
20	С (сложность)	3,1	2,0	1,2	0,250	3,0	3,3	-0,3	0,800	3,7	3,9	-0,3	0,805
21	Рск (склонность к риску)	2,5	2,4	0,0	0,990	3,3	2,6	0,6	0,559	2,6	2,8	-0,2	0,838
22	CR (тест творческого мышления)	72,3	76,8	-1,0	0,331	75,8	76,8	-0,2	0,859	87,4	76,8	2,8	0,011