

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет

Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»

Профиль подготовки «Дошкольное образование»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Игровое экспериментирование как средство развития
познавательной активности детей старшего дошкольного
возраста**

Студент

Иг. 15.05.2021
(подпись, дата)

Игнашкина Дарья Андреевна

Научный руководитель

Семен. 25.05.2021
(подпись, дата)

к. пс. н., доцент Т.С. Семенова

Нормоконтролёр

Бор. 25.05.2021
(подпись, дата)

В.В. Гордеева

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 18.05.2021 № 11)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5/отм. (протокол заседания ГЭК от 15.05.21 № 9)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ	
1.1. История и современное состояние проблемы познавательной активности детей.....	7
1.2. Возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста.....	11
1.3. Игровое экспериментирование как ведущая деятельность психического развития детей старшего дошкольного возраста.....	17
ГЛАВА II. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДОМ ИГРОВОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ	
2.1. Организация и ход эксперимента.....	24
2.2. Констатирующий этап эксперимента.....	33
2.3. Формирующий этап эксперимента.....	41
2.4. Контрольный этап эксперимента.....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	57
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	59

ВВЕДЕНИЕ

Активность, деятельность человека позволяет ему познавать и преобразовывать окружающий мир и самого себя. А.Н. Леонтьев, автор теории деятельности, утверждал, что только в активной деятельности осуществляется присвоение ребенком продуктов человеческой культуры. Познавательная потребность проявляется у ребенка в младенчестве настолько рано, что позволяет ряду ученых считать ее врожденной. Развиваясь, познавательная потребность находит свое удовлетворение в учебной деятельности школьника, студента и в завершение в исследовательской деятельности ученого.

Любопытство и следующая за ним любознательность толкает ребенка на познание и освоение окружающего мира. Ребенок по природе своей исследователь, говорит швейцарский психолог, основоположник генетической психологии Ж. Пиаже. Развитие интеллекта ребенка, говорит он, происходит по мере созревания организма и расширения горизонтов изучаемого мира. Э. Эриксон, автор эпигенетической теории развития личности, утверждает, что предприимчивость как положительный итог развития возникает в дошкольном детстве и рассматривается ученым как качество, необходимое человеку в любом виде деятельности, начиная со сбора бобов и заканчивая сложными формами научной исследовательской деятельности. Если же в силу определенных причин, в первую очередь, воспитательных, формирование предприимчивости задерживается, то это отражается на последующем развитии ребенка – тормозится формирование достижений следующего возрастного этапа, возникают дополнительные проблемы развития, что приводит к дисгармоничности личности, которая остро переживается человеком.

Советский и российский психолог Н.Н. Поддьяков, исследователь в области педагогики и психологии дошкольного образования, занимался

проблемами умственного воспитания и развития дошкольников. Он считал экспериментирование важным фактором умственного развития детей и приравнивал его по значимости к сюжетно – ролевой игре.

Он убедительно доказал, что доступные пониманию ребенка опыты поддерживают его любознательность, направляют интересы в определенное русло, позволяют делать самостоятельные выводы, прослеживать связи между причиной явления и его следствием. Они развивают самостоятельность ребенка и формируют у него гордость за свои достижения, что является необходимой основой для самоуважения. Привлечение детей к проведению опытов и поощрение их познавательной активности способствует формированию готовности к обучению и желанию учиться.

Однако самостоятельные эксперименты, задуманные ребенком, могут оказаться небезопасными, поэтому организация и процедура их проведения должны планироваться и контролироваться взрослыми. Одной из задач взрослого окружения ребенка мы видим обеспечение обогащенной образовательной среды, предоставляющей ребенку возможности развития, в которой экспериментирование займет свое почетное место.

Все вышесказанное делает выбранную нами тему исследования актуальной.

Объект исследования – познавательная активность детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – динамика познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с помощью игрового экспериментирования.

Цель – повышение уровня познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе игрового экспериментирования.

Задачи:

1) провести исходную диагностику уровня развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста;

2) разработать и апробировать комплекса занятий для детей старшего дошкольного возраста на основе игрового экспериментирования;

3) провести итоговую диагностику уровня развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании приняли участие 25 воспитанников старшей группы.

Работа проводилась в 2020 – 2021 гг. и включала в себя три этапа:

I этап заключался в теоретическом обосновании темы исследования и подборе диагностических методик.

II этап представлял собой диагностику уровня познавательных процессов и познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

III этап включал в себя составление и апробацию комплекса занятий по развитию познавательной активности и итоговую диагностику.

Гипотеза – регулярное применение игрового экспериментирования у детей старшего дошкольного возраста способствует повышению уровня их познавательной активности.

Методы исследования. Основным методом исследования был психолого-педагогический эксперимент, дополнительными – наблюдение, опрос воспитателей и беседы с детьми и воспитателями. При диагностике использовались методики «Перепутанные линии», «Найди отличия» и «Разрезные картинки».

Теоретической основой исследования стали теории Ж. Пиаже, Э. Эриксона, Л.С. Выготского, положения Н.Н. Поддьякова, М.И. Лисиной, А.Л. Венгера и др.

Практическую значимость нашего исследования мы видим в следующем. Разработанные и апробированные нами занятия по игровому экспериментированию могут быть использованы воспитателями детских садов. Полученные нами результаты могут заложить основу дальнейшей работы с детьми в этом направлении. Они также могут представить интерес

для родителей дошкольников, а также для всех, интересующихся детской психологией и дошкольной педагогикой.

Эмпирической **базой исследования** стал МБДОУ детский сад комбинированного вида №2 села Лопатино.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы.

ГЛАВА I. ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

1.1. История и современное состояние проблемы познавательной активности детей

Современному обществу необходимы люди, имеющие высокий общеобразовательный и профессиональный уровень подготовки, способные к решению сложных социальных, экономических, политических, научно – технических вопросов. Познавательная активность является социально значимым качеством личности и формируется в деятельности.

Феномен познавательной активности как один из важнейших факторов обучения постоянно привлекает внимание исследователей.

Для начала разберем термин познавательная активность. Начнем с научного определения термина «активность». В толковом словаре, активный – энергичный, деятельный; противоположное значение – пассивный. В некоторых языках деятельность и активность называют одним словом activity [29].

Активность как особенность личности выявляется в энергичной, интенсивной деятельности: в труде, обучении, общественной жизни, разных видах искусства, в спорте, играх. То есть человек с такими качествами стремится принимать активное участие во всём, показывает себя в деятельности.

Многие педагоги, такие как Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо определяли познавательную активность как естественное стремление детей к познанию [5].

Есть учёные, которые понимают познавательную активность как качество личности. Г.И. Щукина определяет «познавательную активность» как качество личности, которое включает стремление личности к познанию,

выражает интеллектуальный отклик на процесс познания. Качеством личности «познавательная активность» становится, по ее мнению, при устойчивом проявлении стремления к познанию. В этой структуре потребности и интересы обозначают содержательную характеристику, а воля представляет форму.

Некоторые учёные определяют процесс познавательной активности детей как целенаправленную деятельность, ориентированную на становление субъективных характеристик в учебно-познавательной работе. Понятие «развитие» общепринято в педагогике и психологии. Д.Б. Эльконин отмечал, что «развитие характеризуется, прежде всего, качественными изменениями психических функций, возникновением в них определённых новообразований. Развитие состоит в качественных преобразованиях различных системных процессов, что приводит к возникновению отдельных структур, когда одни из них отстают, другие забегают вперёд» [27].

Основой развития познавательной активности служит целостный акт познавательной деятельности – учебно-познавательная задача. В соответствии с теорией Д.Б. Эльконина, развитие познавательной активности осуществляется путём накопления положительного учебно-познавательного опыта [22].

Диалектический подход к обозначению понятия активности присутствует и в трудах В. Сухомлинского. Известный педагог считал, что только в деятельности проявляется активность человека.

Проблему познавательной активности детей ученые, как правило, рассматривают вместе с деятельностью, а так же в тесной связи с таким понятием, как самостоятельность. Основоположник гуманистической психологии К. Роджерс подчёркивал, что на активность ребёнка влияют только те знания, которые ребёнок получил сам. Основатель генетической психологии Ж. Пиаже утверждал, что развитие интеллекта ребенка происходит по мере созревания организма и накопления практического опыта.

Таким образом, основным условием развития познавательной активности являются практические исследовательские действия самого ребёнка. И в этом мы ещё раз убеждаемся, читая труды отечественных учёных – Н.Н. Поддьякова, А.В. Запорожца, М.И. Лисиной и других [23].

Под познавательной активностью они понимают самостоятельную, инициативную деятельность ребёнка, направленную на познание окружающей действительности (как проявление любознательности) и определяющую необходимость решать задачи, которые ставят перед ним в конкретных жизненных ситуациях.

Познавательная активность не является врождённой. Она формируется на основе познавательной потребности, присущей человеку. Однако познавательная потребность проявляется у ребенка очень рано, отмечается у младенцев, что дает основания отдельным авторам считать ее врожденной. Социальная среда – условие, от которой зависит, перейдёт ли потенциальная возможность в реальную действительность. Уровень её развития определяется индивидуально – психологическими особенностями и условиями воспитания.

Научные исследования и наблюдения практиков свидетельствуют: там, где ограничивается творчество и самостоятельность детей, знания, как правило, усваиваются формально, т. е. дети не осознают их. Познавательная активность в подобных случаях не достигает должного уровня.

Таким образом, прогрессивное развитие дошкольника может происходить лишь при условиях формирования у них активно-познавательного отношения к окружающей действительности, умения успешно ориентироваться во всём разнообразии предметов, а также при условиях, которые дают ему возможность стать субъектом собственной познавательной деятельности.

Активность дошкольников нельзя оценивать только по уровню усвоения ними социально заданных нормативов. Особое значение приобретает способность ребёнка самостоятельно организовать себя,

реализовать собственный замысел, выработать собственное суждение по поводу того или иного события или явления. Активность ребёнка проявляется в его стремлении самостоятельно что-то переделать, изменить, открыть, узнать [17].

Психологи утверждают, что источником познавательной активности является познавательная потребность. Процесс удовлетворения этой потребности осуществляется как поиск, направленный на выявление и его усвоение.

Два основных фактора определяют познавательную деятельность как условие дальнейшего успешного обучения: природная детская любознательность и стимулирующая деятельность педагога. Источник первой – последовательное развитие исходной потребности ребенка во внешних впечатлениях как специфической человеческой нужды в новой информации. Через неравномерность психического развития детей (задержки, опережения, дисгармоничность развития), индивидуальные отличия в интеллектуальных задатках и способностях мы можем видеть значительную вариативность развития познавательной активности дошкольника.

Познавательная активность является природным проявлением интереса ребёнка к окружающему миру и характеризуется чёткими параметрами: внимание и особенная заинтересованность; эмоциональное отношение (удивление, волнение, смех и др.); действия, направленные на выяснение строения и назначения предмета (тут важно учитывать качество и разнообразие обследованных действий); постоянное притяжение к этому объекту [11].

Таким образом, условием развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста является практика, исследовательская деятельность. Организация познавательной деятельности должна опираться на уже развитые потребности, прежде всего на потребности ребенка

в общении с взрослыми, в одобрении его действий, поступков, рассуждений, мыслей.

1.2. Возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста

Старший дошкольный возраст – это период детства с 5 до 7 лет. Старший дошкольный возраст является периодом интенсивного психического развития.

Основные виды деятельности дошкольника (сюжетно-ролевая игра, рисование, конструирование) находятся в пике развития. Поскольку эти виды деятельности носят творческий характер, они придают своеобразие всему психическому развитию ребенка. Возрастает самостоятельность ребенка, развиваются воображение и мышление, совершенствуется речь, изменяются формы взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

К 5-ти годам у ребенка формируется наглядно-действенное мышление, которое продолжает развиваться дальше. Ребенок пытается самостоятельно освоить новые операции с предметами, которые он видит у взрослых: открывать и закрывать шкафы, холодильник, одновременно изучая их содержимое; шить на швейной машинке, крутить мясорубку, включать и выключать другие электроприборы. Он интересуется работой бытовой техники. Девочки пытаются кроить и шить, мальчики ломают игрушки и разбирают предметы быта, пытаются постичь их устройство [12].

В это время происходит переход от наглядно-действенного мышления к наглядно – образному и зарождаются предпосылки словесно-логического мышления. Все это происходит в основных видах детской деятельности: игре, рисовании, конструировании. Все эти творческие виды деятельности характеризуются замыслом и его реализацией подручными средствами. В исследовании Г.И. Минской, проведенном под руководством А.В. Запорожца, детям дошкольного возраста были предложены три вида

задач [11]. В первой серии опытов дети решали практические задачи, оперируя реальными рычагами, смонтированными на экспериментальном столе. Во второй серии они решали задачи, опираясь на изображение, как можно решать задачу. В третьей серии дети рассказывали о возможном решении подобных задач, условия которых им сообщались, описывались только словесно. Эти три серии соответствуют трем видам мышления ребенка: первая – наглядно–действенному, вторая – наглядно – образному и третья – словесно – логическому [8].

Интеллектуальные процессы дошкольника имеют форму особых теоретических действий – рассуждений. Дети младшего дошкольного возраста, наблюдая те или иные явления и действия, высказывают по этому поводу свои суждения. Однако суждения эти отрывочны и не связаны логической цепочкой, не составляют целостную картину. Объединение и согласование отдельных суждений между собой, приводящее к образованию простейших умозаключений, т. е. возникновение мыслей, относительно независимых от непосредственного восприятия и манипулирования с предметом, впервые складываются в дошкольном возрасте.

По мнению Э. Эриксона, в старшем дошкольном возрасте формируется такое новообразование, как инициативность. Эриксон полагал, что инициативность является необходимым аспектом любого действия человека и необходима всем людям для нормального функционирования в обществе. Повышенная инициативность и возможное агрессивное поведение ребенка в этом возрасте ведут за собой определенные ограничения со стороны взрослых. Ребенок постепенно усваивает новые правила, и, таким образом, у него начинает формироваться моральная ответственность за свои поступки. Эриксон отмечал, что именно на этой стадии ребенок готов и очень хочет учиться, познавать новое, общаться со сверстниками и взрослыми, извлекая пользу из этого общения и стремясь познать на опыте как можно больше [30].

В старшем дошкольном возрасте впервые начинает выделяться познавательная задача, выражающаяся в многочисленных вопросах «почему», которые ребенок задает взрослым. Эти вопросы касаются самых разных сторон жизни: «Почему идет снег? Зачем растению свет? Откуда берется ветер? Может машина сдвинуть дом? Почему вода в реке не кончается?»

Некоторые исследователи, в частности Ж. Пиаже, полагали, что задавая эти вопросы, ребенок не заботится о достоверности ответов и может удовлетвориться вымыслом. Если взрослый отказывается помочь ребенку с поиском ответа на поставленный вопрос, ребенок прибегает к аналогиям и фантазиям. Например, девочка 5,5 лет спросила маму, «откуда берутся звезды?», пока мама пекла коржи. Занятая мать не нашлась, что ответить. Тогда девочка сказала: «Я знаю, как это делается. Их делают из лишней луны». Судя по всему, ребенок видел, как мама вырезала из теста корж и провела аналогию, которая послужила основанием для объяснения природы появления звезд на небе [28].

Однако если ребенок может опереться на знакомые ему факты, он более строг к своим суждениям. Так, дети, изучившие в детском саду явления природы, негативно отнесутся к вымыслам взрослых относительно известных им природных явлений.

Познавательные задачи, возникающие у дошкольника, обладают при этом своеобразным характером. Дело в том, что решение интеллектуальной задачи производится им еще не в контексте познавательной деятельности или деятельности учебной, как у школьника, а в связи с практическими и игровыми мотивами. Даже если ребенок принимает познавательную задачу и пробует решить её, практические и игровые мотивы трансформируют задачу и придают своеобразие мышлению ребенка и его методам решения. В таких случаях взрослым часто кажется, что ребенок не решает поставленную задачу потому, что еще не достиг достаточного уровня мышления и не овладел соответствующими интеллектуальными операциями [24].

Своеобразие мышления дошкольников описано многими известными исследователями, однако наибольший вклад в эту область исследования внес Ж. Пиаже. Важнейшим открытием Ж. Пиаже стал детский эгоцентризм. Эгоцентризм - это центральная особенность мышления, скрытая умственная позиция. Своеобразие детской логики, детской речи и детских представлений о мире – следствие данной позиции. Сам эгоцентризм практически не поддается непосредственному наблюдению, однако Пиаже выявил так называемые феномены детского мышления, которые явно выражены у детей [9].

В исследованиях детских представлений о мире и физической причинности Ж. Пиаже показал, что ребенок на определенной ступени развития (на дооперациональной стадии развития интеллекта) в большинстве случаев рассматривает предметы такими, какими их дает непосредственное восприятие, то есть он не видит вещи в их внутренних отношениях. Ребенок думает, например, что луна следует за ним во время его прогулок, останавливается, когда он останавливается, бежит за ним, когда он убегает. Пиаже назвал это явление «реализмом». Именно такой реализм и мешает ребенку рассматривать вещи независимо от субъекта, в их внутренней взаимосвязи. Свое мгновенное восприятие ребенок считает абсолютно истинным. Это происходит потому, что дети не отделяют своего «Я» от окружающего мира, от вещей [3].

Пиаже подчеркивает, что эту «реалистическую» позицию ребенка по отношению к вещам нужно отличать от объективной, релятивистической. В реализме выражается парадокс детской мысли: ребенок находится одновременно ближе к непосредственному наблюдению и более отдален от реальности; он одновременно ближе к миру объектов и дальше от него, чем взрослые.

В экспериментальных исследованиях Пиаже показал, что на ранних стадиях интеллектуального развития объекты представляются для ребенка тяжелыми или легкими, согласно непосредственному восприятию. Большие

вещи ребенок считает тяжелыми, маленькие – легкими. Для ребенка эти и многие другие представления абсолютны, пока непосредственное восприятие кажется единственно возможным. Появление других представлений о вещах, как например, в эксперименте с плаванием тел: камешек – легкий для ребенка, но тяжелый для воды, – означает, что детские представления начинают терять свое абсолютное значение и становятся относительными [7].

Отсутствие понимания принципа сохранения количества вещества при изменении формы предмета, показанное Пиаже, еще раз подтверждает, что ребенок сначала может рассуждать лишь на основе «абсолютных» представлений. Для него два равных по весу шарика из пластилина перестают быть равными, как только один из них принимает другую форму, например, чашки.

Обратимся еще к одному феномену – детской эгоцентрической речи.

Пиаже считал, что детская речь эгоцентрична потому, что ребенок говорит лишь «со своей точки зрения», и он не пытается стать на точку зрения собеседника. Для него любой встречный – собеседник. Ребенку важна лишь видимость интереса, хотя у него есть иллюзия, что его слышат и понимают. Он не испытывает желания воздействовать на собеседника и действительно сообщить ему что – либо [10].

Эгоцентрическая речь не охватывает всю спонтанную речь ребенка. Коэффициент эгоцентрической речи изменчив и зависит от двух обстоятельств: от активности самого ребенка и от типа социальных отношений, в которых проявляется данный феномен (ребенок – взрослый, ребенок – сверстник). Там, где ребенок предоставлен самому себе, в спонтанной среде, коэффициент эгоцентрической речи возрастает. Во время символической игры этот коэффициент более высок по сравнению с экспериментированием или работой детей.

Вербальный эгоцентризм служит лишь внешним выражением более глубокой интеллектуальной и социальной позиции ребенка. Пиаже назвал

такую спонтанную умственную позицию эгоцентризмом. Первоначально он характеризовал эгоцентризм как состояние, когда ребенок рассматривает весь мир со своей точки зрения, которую он не осознает; она выступает как абсолютная. Ребенок еще не догадывается о том, что вещи могут выглядеть иначе, чем ему представляется. Эгоцентризм означает отсутствие осознания собственной субъективности, отсутствие объективной меры вещей [13].

Внеситуативно–личностное общение – высшая форма коммуникативной деятельности, наблюдающаяся у дошкольников. По мнению М.И. Лисиной, это общение, побуждаемое познавательными мотивами. Роль внеситуативно – личностного общения в жизни ребенка состоит в освоении детьми правил поведения в социальном мире, в постижении некоторых его законов и взаимосвязей. Эта форма общения важна при подготовке к школе, и если она не сложилась к 6-7 годам, ребенок будет психологически не готов к школьному обучению [17].

Изменение образа жизни ребенка, возникновение новых отношений со взрослыми и новых видов деятельности приводит к дифференциации функций и форм речи. Возникают новые задачи общения, заключающиеся в передаче ребенком взрослому своих впечатлений, полученных вне непосредственного контакта со взрослыми.

На протяжении дошкольного возраста функции и формы речи становятся чрезвычайно разнообразными. Ребенок овладевает всеми основными формами устной речи, присущими взрослым. Новые потребности общения и деятельности, приводящие к развитию новых форм речи, с неизбежностью ведут к интенсивному овладению языком, его словарным составом и грамматическим строением, в результате чего речь ребенка становится все более связной. Степень связности речи прежде всего зависит от ее задач, от ситуации, в которой происходит общение, и от его содержания.

В период дошкольного детства происходят глубокие изменения в мышлении ребенка. Наблюдая доступные его пониманию простейшие

явления природы и общественной жизни, определенным образом участвуя в жизни семьи и детского сада, играя и приучаясь к организованным занятиям в дошкольном учреждении, ребенок расширяет свой умственный кругозор, приобретает ряд новых знаний, которые должны составить основу его последующего умственного развития и обучения в условиях школы. Однако дело не ограничивается простым увеличением круга представлений, простым нарастанием количества знаний. Вместе с изменением содержания происходит перестройка характера умственной деятельности, возникают новые формы мышления. Дошкольник иначе относится к стоящей перед ним интеллектуальной задаче, пользуется другими способами ее решения, иначе обобщает наблюдаемые явления, чем, например, ребенок – преддошкольник [15].

Таким образом, рассматривая развитие мышления дошкольника, следует учитывать две взаимосвязанные стороны этого процесса – изменение его содержания и возникновение новых форм интеллектуальной деятельности у ребенка.

При изучении этих сторон необходимо более точно определить, что следует понимать под термином «развитие мышления». Иногда этому термину придают весьма широкое значение, применяя его к развитию любой познавательной деятельности ребенка и даже к развитию любой формы поведения, поскольку в нем обнаруживается приспособление к новым обстоятельствам.

1.3. Игровое экспериментирование как ведущая деятельность психического развития детей старшего дошкольного возраста

В настоящее время мы являемся свидетелями того, как в системе дошкольного образования формируется еще один эффективный метод познания закономерностей и явлений окружающего мира – метод игрового экспериментирования [4].

Слово «эксперимент» произошло от греческого слова *experimentum*, которое переводится как «проба», «опыт». Экспериментом называют научно поставленный опыт или наблюдение исследуемого явления в учитываемых условиях, которые позволяют следить за ходом явления и воспроизводить его многократно при повторении этих условий. В широком смысле эксперимент – это любой опыт, попытка осуществить что – либо, особый вид практики, предпринимаемой для получения нового знания или проверки старого (Большая советская энциклопедия).

Появлением термина «экспериментирования» наука обязана Ж. Пиаже: он проанализировал значение этой деятельности для детей и доказал, что детское экспериментирование дает представление о различных сторонах изучаемого объекта о его взаимосвязи с другими объектами [1].

По словам Н.Н. Поддъякова, игровое экспериментирование – это активно-преобразующая деятельность детей, существенно изменяющая исследуемые объекты. «Это истинно детская деятельность, которая возникает в раннем возрасте и интенсивно развивается на протяжении всего дошкольного возраста без помощи взрослого и даже вопреки его запретам»[25].

Часто взрослые говорят: «Снег есть нельзя», «К луже не подходи», «Песок в руки не бери, испачкаешься» и т. д. Но дети с самого рождения хотят быть первооткрывателями, исследовать окружающий мир, это естественное состояние ребенка. В основе экспериментальной деятельности дошкольника лежит жажда познания, стремление к открытиям, любознательность, а это ведет к интеллектуальному и умственному развитию.

Чем активнее ребенок трогает, нюхает, экспериментирует, исследует, ощупывает, наблюдает, слушает, рассуждает, анализирует, сравнивает, то есть активно участвует в экспериментальном процессе, тем быстрее развиваются его познавательные способности и повышается познавательная активность [28].

Главное достоинство метода игрового экспериментирования в том, что он дает детям представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. Во время эксперимента идет развитие восприятия и памяти ребенка, происходит мыслительный процесс, так как постоянно возникает необходимость совершать различные операции анализа и синтеза, сравнения и классификации.

Можно отметить большое влияние экспериментов на эмоциональное состояние ребенка и на развитие творческих способностей, а также развитие трудовых навыков и укрепления здоровья в связи двигательной активностью.

Разработку теоретических основ метода игрового экспериментирования в дошкольных учреждениях осуществляет творческий коллектив специалистов под руководством профессора, действительного члена Академии творческой педагогики и Российской академии образования Н.Н. Поддъякова [24]. Их многолетние исследования данной деятельности дали основания для формулировки следующих положений.

1. Игровое экспериментирование является особой формой поисковой деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы целеобразования, процессы возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития дошкольников.

2. В игровом экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений, новых знаний (познавательная форма экспериментирования), на получение продуктов детского творчества – новых построек, рисунков сказок и т. п. (продуктивная форма экспериментирования).

3. Игровое экспериментирование является стержнем любого процесса детского творчества.

4. В игровом экспериментировании наиболее органично взаимодействуют психические процессы дифференцирования и интеграции при общем доминировании интеграционных процессов.

5. Деятельность экспериментирования, взятая во всей ее полноте и универсальности, является всеобщим способом функционирования психики.

Можно выделить несколько достоинств метода игрового экспериментирования в детском саду. Одним из важнейших является то, что дети получают реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. При этом идет обогащение памяти ребенка, активизируется его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции. Развивается речь ребенка, так как ему необходимо проговаривать увиденное, делиться впечатлениями со взрослыми. В процессе игрового экспериментирования происходит накопление умственных приемов и операций. Детское экспериментирование важно и для формирования самостоятельности, целеполагания, способности преобразовывать какие-либо предметы и явления для достижения определенного результата.

В процессе экспериментальной деятельности развивается эмоциональная сфера ребенка, творческие способности, формируются трудовые навыки, укрепляется здоровье за счет повышения общего уровня двигательной активности.

Дети очень любят экспериментировать. Это объясняется тем, что им присуще наглядно – действенное и наглядно-образное мышление, и экспериментирование, как никакой другой метод, соответствует этим возрастным особенностям. В дошкольном возрасте он является ведущим, а в первые три года - практически единственным способом познания мира. Своими корнями экспериментирование уходит в манипулирование предметами, о чем неоднократно говорил Л.С. Выготский [6].

В 1990-е годы Н.Н. Поддъяков, проанализировав и обобщив свой богатейший опыт исследовательской работы в системе дошкольного образования, пришел к заключению, что в детском возрасте, наряду с

игровой деятельностью, ведущим видом деятельности является игровое экспериментирование [23].

В игровом экспериментировании важна роль педагога. Педагог непосредственно участвует в эксперименте таким образом, чтобы быть для детей равноправным партнером, руководить экспериментом так, чтобы у детей сохранялось чувство самостоятельности открытия. Подготовка к проведению экспериментов начинается с определения педагогом текущих дидактических задач. Затем выбирается объект, соответствующий требованиям. Воспитатель знакомится с ним заранее - и на практике, и по литературе. Одновременно он осваивает технику экспериментирования, если та ему незнакома [26].

В процессе игрового экспериментирования нет строгой регламентации времени, и возможно варьирование заранее намеченного плана, так как непредсказуемы предложения детей. Продолжительность игрового эксперимента определяется и особенностями изучаемого явления, и наличием свободного времени, и состоянием детей, их отношением к данному виду деятельности.

Предлагая детям поставить опыт, воспитатель должен строить занятие в форме игры, чтобы укрепить вовлеченность детей в деятельность. Сообщение цели и задачи так же происходит в игровой форме.

Нежелательно заранее предсказывать конечный результат – у детей теряется ценное ощущение первооткрывателей.

Во время работы не следует требовать от детей идеальной тишины: работая с увлечением, они должны быть раскрепощены.

Воспитатель постоянно должен стимулировать детское любопытство, быть готовым к вопросам детей, не сообщать знания в готовом виде, а помочь в ответ на вопрос ребенка получить их самостоятельно, поставив небольшой опыт. Желательно проверить все предложения детей, позволить им на практике убедиться в верности или неверности своих предположений

(безусловно, если при этом никому не будет нанесен вред – ни объекту наблюдений, ни ребенку) [18].

В процессе работы воспитатель поощряет детей, ищущих собственные способы решения задачи, варьирующих ход эксперимента и экспериментальные действия. В то же время он не выпускает из поля зрения тех, кто работает медленно, по какой-то причине отстает и теряет основную мысль.

Заключительным этапом эксперимента является подведение итогов и формулирование выводов. При формулировании выводов необходимо стимулировать развитие речи детей путем постановки неповторяющихся по содержанию вопросов, требующих от детей развернутого ответа. При анализе и фиксировании полученных результатов необходимо помнить, что непредусмотренный результат не является неправильным [19].

После игрового эксперимента дети должны самостоятельно привести в порядок рабочее место – почистить и спрятать оборудование, протереть столы, убрать мусор и вымыть руки с мылом [21].

При правильной организации работы у детей старшего возраста формируется устойчивая привычка задавать вопросы и пытаться самостоятельно делать предположения. Постепенно инициатива проведения экспериментов переходит в руки детей. Они должны постоянно обращаться к воспитателю с просьбами: «Давайте сделаем так...», «Давайте посмотрим, что будет, если...». Роль воспитателя как умного друга и советчика возрастает. Он не навязывает своих советов и рекомендаций, а ждет, когда ребенок, испробовав разные варианты, сам обратится за помощью. Да и то не сразу даст ответ в готовом виде, а постарается разбудить самостоятельную мысль детей, с помощью наводящих вопросов направить рассуждения в нужное русло. Однако такой стиль поведения будет эффективным лишь в том случае, если у детей уже выработан вкус к игровому экспериментированию и сформирована культура работы [2].

В подготовительной группе проведение экспериментов должно стать нормой. Их надо рассматривать как наиболее успешный путь ознакомления детей с окружающим миром и наиболее эффективный способ развития мыслительных процессов. Эксперименты позволяют объединить все виды деятельности и все стороны воспитания. Инициатива по их проведению распределяется равномерно между воспитателем и детьми [20].

На основании всего вышеизложенного теоретическую концепцию нашего исследования можно свести к следующему. Познавательно-исследовательскую деятельность старшего дошкольника, согласно Ж. Пиаже, Э. Эриксону, Л.С. Выготскому, и др., мы будем понимать как проявление любознательности [6, 30]. Увеличение познавательного интереса к миру, живой и неживой природе, выражающегося в расширении кругозора, увеличении количества и изменении качества задаваемых взрослым вопросов, попытках самостоятельного установления причинно – следственных отношений между явлениями и т.д. Игровое экспериментирование, согласно Н.Н. Поддьякову, как способ самостоятельного установления сущности и причинно-следственных отношений между явлениями, будем рассматривать как катализатор познавательно – исследовательской деятельности старшего дошкольника [25].

Проявления познавательной активности мы будем фиксировать через показатели произвольного внимания (исследователь отличается устойчивостью внимания) и восприятия (восприятие становится произвольным и направляется задачей исследования).

ГЛАВА II. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МЕТОДОМ ИГРОВОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

2.1. Организация и ход эксперимента

Исследование проводилось в старшей группе « Незабудки» МБДОУ детский сад комбинированного вида №2 села Лопатино. В нем приняли участие воспитанники группы в количестве 25 человек и педагоги группы. Исследование проводилось с 09.03.21 по 22.03.21.

Основным методом исследования был психолого-педагогический эксперимент. Результаты эксперимента дополнялись наблюдениями за детьми и беседами с воспитателями.

Эксперимент состоял из трех этапов:

- 1) констатирующий,
- 2) формирующий,
- 3) контрольный.

1. Констатирующий этап эксперимента.

На констатирующем этапе проводилась диагностика познавательной активности детей. Им было предложено выполнить задания по следующим методикам: 1) «Перепутанные линии», 2) «Найди отличия», 3) «Разрезанные картинки».

Для полноты картины мы составили опросник для воспитателей группы.

Опрос воспитателей:

1. Как ребенок ведет себя на занятиях?

- Без особого интереса.
- Интерес ситуативен, возникает редко.
- Интерес бывает довольно часто.
- Интерес бывает часто, но не всегда.

- Всегда с интересом.
2. Есть ли у ребенка устойчивые интересы?
- Пожалуй, нет.
 - Интересы ситуативны и неустойчивы.
 - Есть отдельные интересы, но они мало выражены.
 - Интересы есть, но их немного.
 - Интересы есть, их много, они устойчивы.
3. Как на занятиях отвечает на вопросы воспитателя?
- Редко, неохотно.
 - Иногда, без особого желания, предпочитает отмалчиваться.
 - Вежливо, когда спрашивают.
 - Довольно часто, охотно.
 - Всегда с желанием.
4. Задает ли вопросы воспитателю на занятиях и вне их?
- Только по быту.
 - Иногда.
 - Довольно часто.
 - Часто.
 - Постоянно.
5. Можно ли назвать ребенка любознательным?
- Скорее нет, чем да.
 - Более или менее.
 - Скорее да, чем нет.
 - Да.
 - Избыток любознательности.
6. Как ребенок относится к новым заданиям?
- Новым предпочитает старые.
 - С неуверенностью, получится ли.
 - Спокойно, без эмоций.
 - С любопытством и осторожностью.

- С интересом, без сомнений.
7. Как реагирует на затруднения?
- Равнодушно.
 - Отказывается от задания.
 - Расстраивается, переживает.
 - Просит помощи.
 - Пытается сам разобраться.

Методика «Перепутанные линии» направлена на определение концентрации внимания. В ней ребенку предлагается картинка, на которой перепутано 10 линий. Он должен глазами, без помощи пальцев или карандаша, проследить начало и конец извилистых линий.

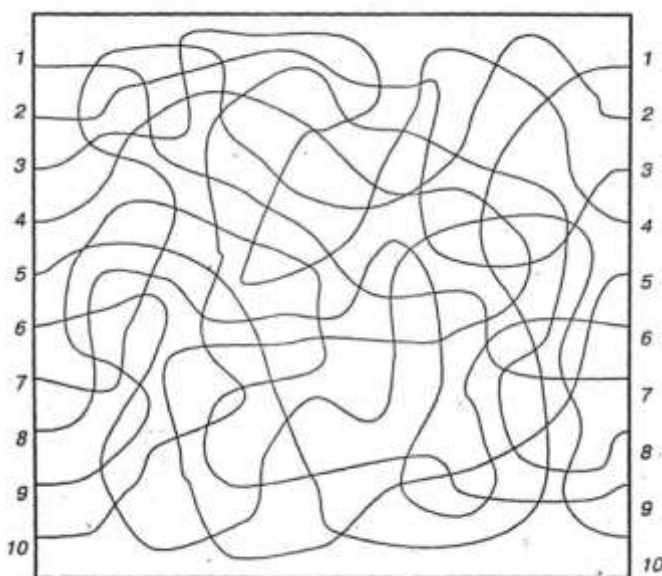


Рис. 1. Стимульный материал к методике «Перепутанные линии»

Результат оценивался по уровням выполнения. Высокий уровень концентрации внимания свидетельствовал о высоком уровне познавательной активности и выражался в быстром выполнении задания. Это означало, что ребенок справлялся с заданием за 1–2 минуты. Задание выполнялось зрительно.

Средний уровень. Задание выполнялось с ошибками, появившимися к концу работы. При работе ребенок использовал палец или карандаш, несмотря на инструкцию.

Низкий уровень. Ребенок допустил большое количество ошибок, не заметил и не исправил их самостоятельно, помогал себе пальцем или карандашом.

Методика «Найди отличия». На констатирующем этапе мы использовали задание из пособия С.Д. Забрамная, О.В. Боровик «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» [9].

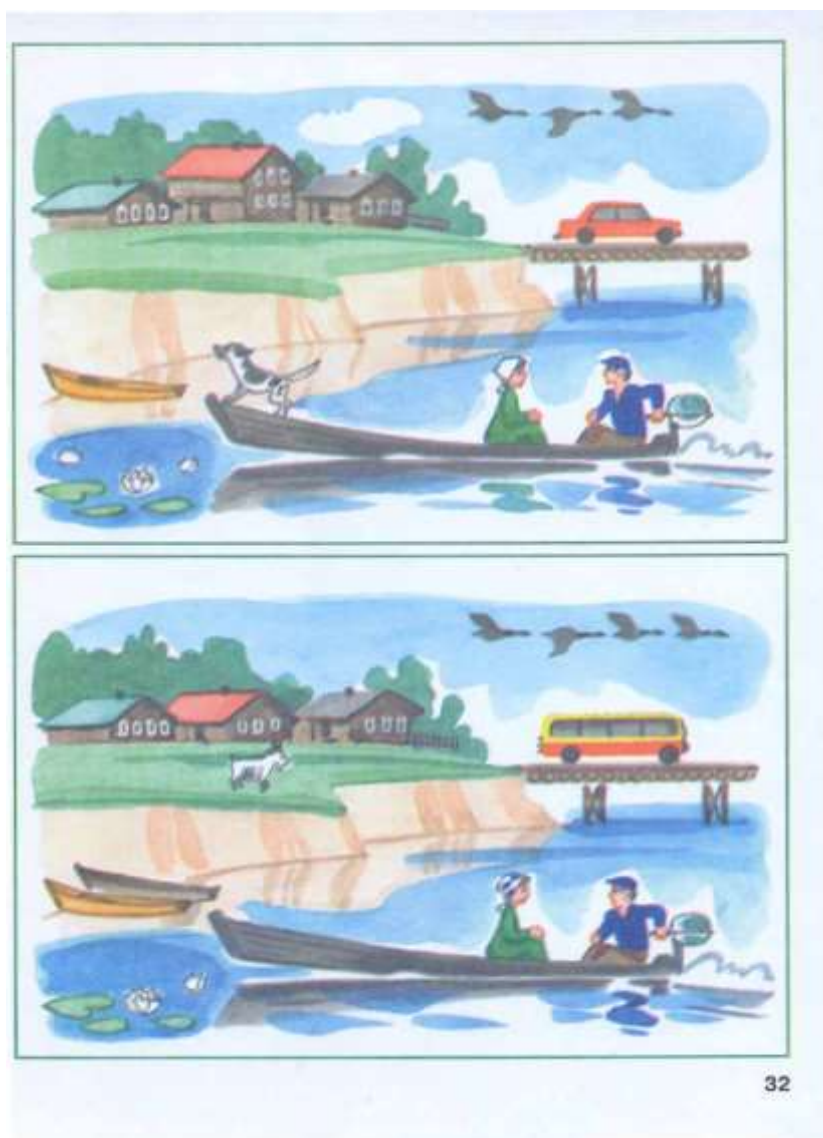


Рис. 2. Стимульный материал к методике «Найди отличия»

Детям предлагалось сравнить две картинки и указать найденные различия.

Высокий уровень выполнения задания присваивался, если ребенок находил все различия быстро, без ошибок и подсказок.

Средний уровень, если ребенок не находил одно отличие и ему требовалась подсказка.

Низкий уровень, если ребенок не находил два отличия без подсказки.

Методика «Разрезные картинки». Детям предложили три варианта сложности: простой – картинка разрезана на 3 части, средний - картинка разрезана на 5 частей, сложный – 6 частей. Фрагменты картинок были сложены в три кучки изображениями вниз. Детям сообщалось, что «кучки» разной сложности и предлагалось самим сделать выбор, какую кучку они будут собирать.

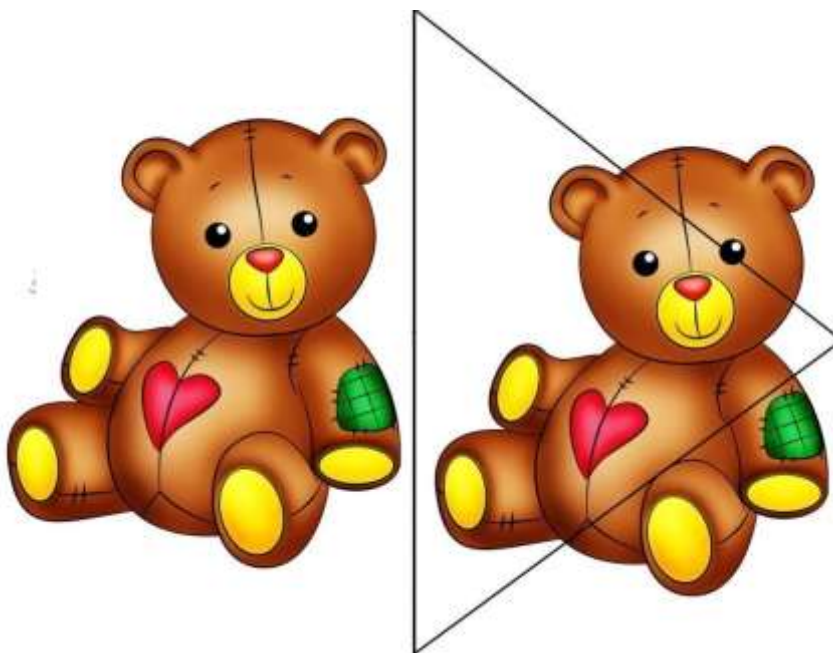


Рис. 3. Стимульный материал к методике «Разрезанные картинки». Низкий уровень сложности (3 части)

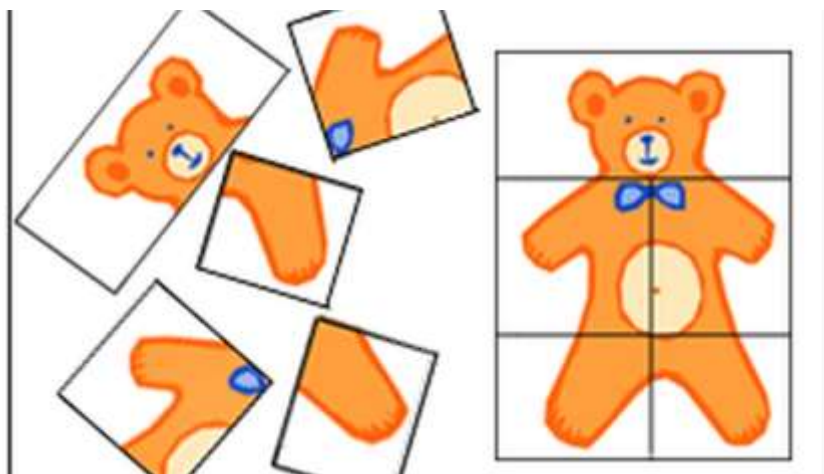


Рис. 4. Стимульный материал к методике «Разрезанные картинки». Средний уровень сложности (5 частей)

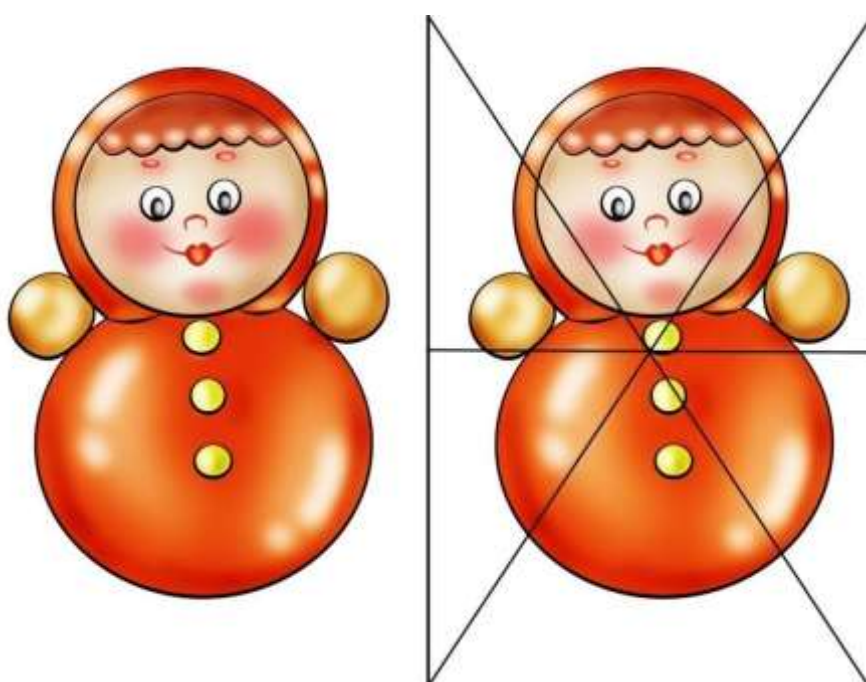


Рис. 5. Стимульный материал к методике «Разрезанные картинки». Высокий уровень сложности (6 частей)

Высокий уровень познавательной активности признавался у ребенка в следующих случаях: 1) если ребенок выбирал для сборки сложный вариант и справлялся с ним без подсказок педагога; 2) если по очереди правильно собирал все три картинки (от простого варианта к сложному), не допускал ошибок или допускал незначительные, справлялся своими силами, методом проб, вращая части картинки, использовал незначительные подсказки; 3) собирал сначала средний, затем сложный вариант, без ошибок или с

незначительными затруднениями; 4) если ребенок выбирал сложный вариант, и, справившись с ним, хотел собрать более простые.

Средний уровень познавательной активности признавался, если: 1) ребенок выбирал среднее по уровню сложности задание и справлялся с ним без ошибок или с незначительными затруднениями; 2) брался за сложное, но отказывался в пользу более легкого; 3) брался за сложное и выполнял его с большим количеством ошибок; 4) выполнял простое и среднее задания.

Низкий уровень познавательной активности признавался, если: 1) ребенок брался только за простое задание и отказывался от более сложных; 2) выполнял задание среднего уровня сложности с серьезными затруднениями.

На формирующем этапе эксперимента нами были проведены различные игры на основе экспериментирования. Из проведенных занятий нами была составлена программа развития познавательной активности для детей старшего дошкольного возраста.

На контрольном этапе эксперимента мы провели повторный опрос воспитателей и диагностику познавательной активности детей по методикам: 1) «Перепутанные линии», 2) «Найди отличия», 3) «Разрезанные картинки». Стимульный материал был заменен.

Стимульный материал методики «Перепутанные линии» для контрольного этапа представлен на рисунке 6.

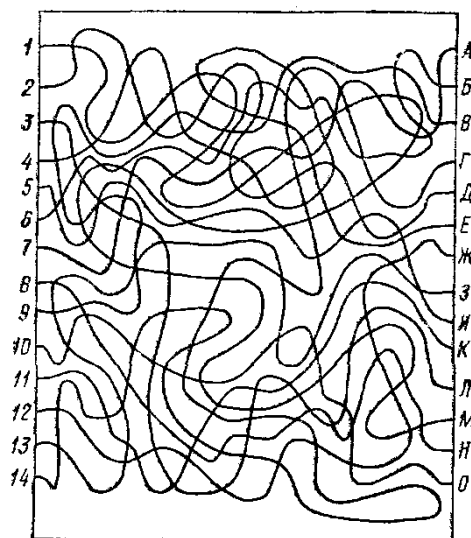


Рис. 6. Стимульный материал к методике «Перепутанные линии» на контрольном этапе

Стимульный материал методики «Найди отличия» представлен на рисунке 7.

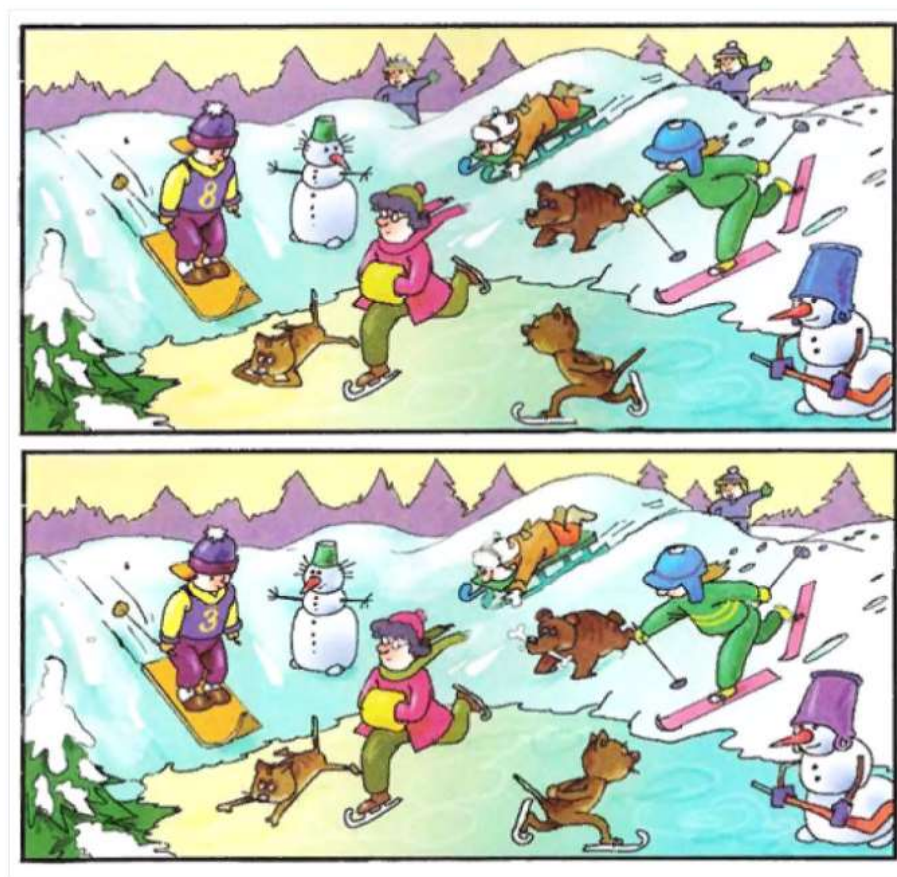


Рис. 7. Стимульный материал к методике «Найди отличия» на контрольном этапе

Стимульный материал методики «Разрезанные картинки» представлен на рисунка 8–10.

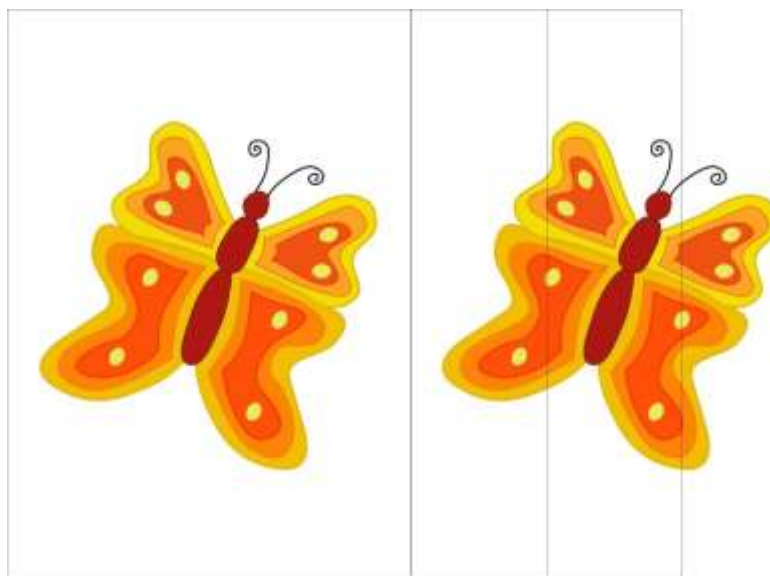


Рис. 8. Стимульный материал к методике «Разрезанные картинки». Низкий уровень сложности (3 части). Контрольный этап.

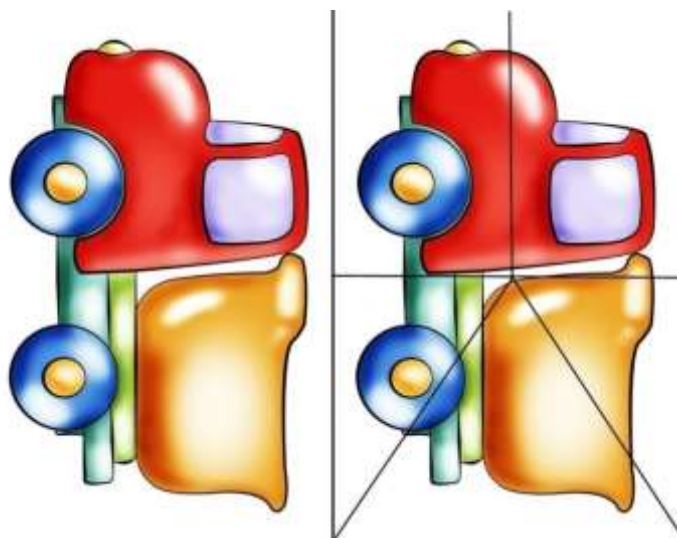


Рис. 9. Стимульный материал к методике «Разрезанные картинки». Средний уровень сложности (5 частей). Контрольный этап.

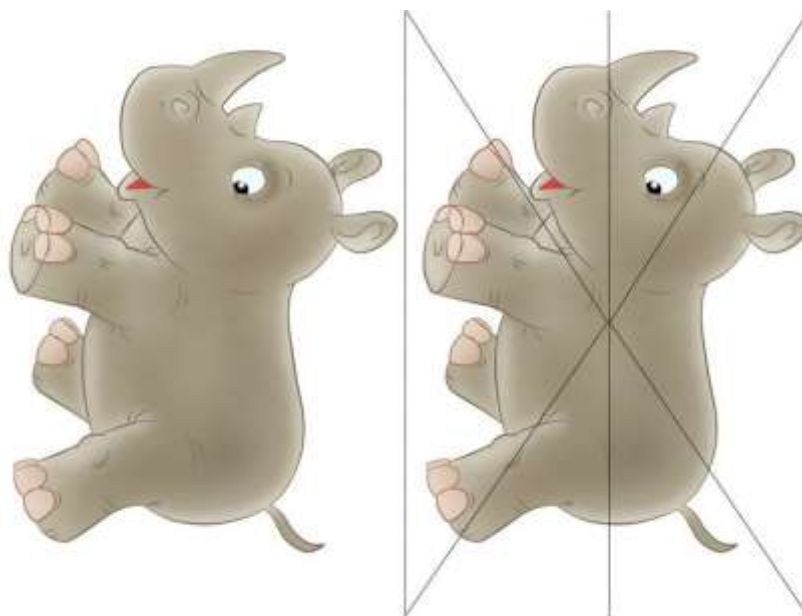


Рис. 10. Стимульный материал к методике «Разрезанные картинки. Высокий уровень сложности (6 частей). Контрольный этап.

2.2. Констатирующий этап эксперимента

По результатам опроса педагогов нами была составлена таблица 1.

Таблица 1

Результаты опроса воспитателей группы

	Имя	1 вопрос	2 вопрос	3 вопрос	4 вопрос	5 вопрос	6 вопрос	7 вопрос
1	Амир	Без особого интереса	нет	иногда	иногда	скорее нет	неуверенно	безразлично
2	Антон	Без особого интереса	интересы ситуативны	часто	иногда	скорее нет	неуверенно	просит помощи
3	Аня	Без особого интереса	интересы ситуативны	когда спрашиваю	иногда	скорее да	неуверенно	безразлично
4	Валя	Интерес бывает часто, не всегда	интересы ситуативны	часто	довольно часто	скорее да	неуверенно	просит помощи
5	Галя	Интерес ситуативен	отдельные, мало выражены	часто	довольно часто	скорее да	неуверенно	просит помощи
6	Емельян	Интерес ситуативен	отдельные, мало выражены	когда спрашиваю	иногда	скорее да	неуверенно	расстраивается
7	Иван	Интерес ситуативен	интересы ситуативны	когда спрашиваю	иногда	скорее нет	спокойно	безразлично
8	Ира	Интерес бывает часто, не	отдельные, мало выражены	часто	иногда	скорее да	спокойно	расстраивается

		всегда						
9	Катя	Интерес ситуативен	есть, немного	когда спрашивают	иногда	скорее да	спокойно	расстраивается
10	Лидя	Без особого интереса	интересы ситуативны	когда спрашивают	довольно часто	скорее да	неуверенно	пытается сам разобраться
11	Лиза	Без особого интереса	есть, немного	когда спрашивают	довольно часто	скорее да	неуверенно	расстраивается
12	Миша	Без особого интереса	нет	часто	иногда	скорее нет	неуверенно	безразлично
13	Назар	Без особого интереса	нет	редко	иногда	скорее нет	неуверенно	просит помощи
14	Олег	Бывает часто, но не всегда	нет	когда спрашивают	иногда	скорее нет	неуверенно	безразлично
15	Оля	Без особого интереса	интересы ситуативны	когда спрашивают	иногда	скорее да	спокойно	безразлично
16	Паша	Интерес ситуативен	нет	когда спрашивают	довольно часто	более или менее	спокойно	расстраивается
17	Петр	Интерес ситуативен	нет	редко	иногда	скорее да	спокойно	безразлично
18	Петя	Бывает часто, но не всегда	нет	когда спрашивают	иногда	более или менее	спокойно	отказывается от задания
19	Роза	Без особого интереса	нет	когда спрашивают	иногда	скорее да	неуверенно	безразлично
20	Саша	Без особого интереса	нет	иногда	иногда	более или менее	неуверенно	безразлично
21	Света	Без особого интереса	нет	редко	иногда	скорее нет	неуверенно	безразлично
22	Сергей	Без особого интереса	нет	иногда	иногда	скорее нет	неуверенно	безразлично
23	Слава	Без особого интереса	отдельные, мало выражены	редко	иногда	скорее нет	неуверенно	отказывается от задания
24	Фаина	Бывает часто, но не всегда	нет	иногда	иногда	скорее нет	неуверенно	отказывается от задания
25	Юля	Интерес ситуативен	нет	редко	иногда	скорее нет	неуверенно	отказывается от задания

Отвечая на первый вопрос, «Как ребенок ведет себя на занятиях?», воспитатели, работающие в группе, не отметили ни одного ребенка, который бы проявлял интерес всегда. Так же воспитатели не отмечали пункт «интерес бывает довольно часто». Отмечалось, что дети занимаются без особого интереса – 52% (13 чел.), интерес ситуативен – 28% (7 чел.), интерес бывает часто, но не всегда – 20 % (5 чел.).

На второй вопрос, «Есть ли у ребенка устойчивые интересы?» воспитатели отметили, что ни у кого из детей нет постоянных интересов. У 24% (6 чел.) отмечены ситуативные интересы. Педагоги дали комментарий, что ребята периодически увлекаются какой-то темой. В основном игрой или мультфильмом, но быстро меняют свои предпочтения. У 52% (13 чел.) воспитатели не видят постоянных интересов, совсем (ответ «пожалуй, нет»). У 16% (4 чел.) – есть отдельные интересы, но они мало выражены, 8% (2 чел.) – интересы есть, но их немного.

Из объяснений воспитателей следовало, что дети в основном играют в игрушки, что есть в группе, в подвижные игры, охотно берут идею для игры, обращают внимание на тему занятия, но в основном инициативу в играх проявляют одни и те же лидеры или сам воспитатель. В группе есть любимые совместные игры и мероприятия, но инициативу чаще проявляет воспитатель.

На 3-ий вопрос, «Как на занятиях отвечает на вопросы воспитателя?», были получены такие ответы. 48% (12 чел.) отвечают на занятиях вежливо, когда спрашивают, 20% (5 чел.) отвечают редко и неохотно; иногда, без особого желания, предпочитают отмалчиваться – 12% (3 чел.), довольно часто, охотно – 20% (5 чел.).

Педагоги не отметили вариант «отвечает всегда с желанием». Они пояснили, что ребенок может быть в настроении, или наоборот, слишком заиграется и ему трудно сосредоточиться, так что регулярно познавательную активность не проявляет никто.

На вопрос, «Задаёт ли вопросы воспитателю на занятиях и вне их?», воспитатели ответили, что 80% (20 чел.) задают вопросы иногда, и только 20% (5 чел.) проявляют постоянное любопытство, довольно часто задавая вопросы. Однако воспитатели добавили, что эти вопросы часто носят бытовой характер, касающийся жизни ребенка и группы в целом: *«А когда мама придет?»*, *«Мы сегодня гулять пойдем?»*, *«Я не люблю компот, я хочу*

чай. Когда будет чай?» и т.п. Познавательные вопросы задают редко: «А в нашем парке есть волки?», «Кто заворачивает конфеты в фантики?».

На 5 вопрос, «Можно ли назвать ребенка любознательным?», мы получили ответы, что 44% (11 чел.) «скорее нельзя назвать любознательными», т.е. ответ «скорее нет, чем да».

44% (11 чел.), по мнению педагогов группы, можно назвать любознательными, однако прямого ответа «да» никто не получил. Использовался вариант «скорее да, чем нет». Вариант «более или менее» – 12% (3 чел.). Педагоги отметили, что все зависит от настроения детей, общего настроения группы, мероприятия. Общее настроение заразительно. Иногда бывает так, что дети наперебой повторяют одни и те же вопросы, не интересуясь ответами. *«На некоторых мероприятиях все дети шалят, не заинтересованы в них. Часто кто-то бывает не в настроении, капризничает. Но дети у нас умные, послушные, всегда можно договориться».*

На 6-ой вопрос, «Как ребенок относится к новым заданиям?», воспитатели не отметили варианты «новым предпочитает старые», «с неуверенностью, получится ли», «с интересом, без сомнений». Присутствовали варианты «с любопытством и осторожностью» – 68% (17 чел.), «спокойно, без эмоций» – 32% (8 чел.).

На вопрос, «Как ребенок реагирует на затруднения?», воспитатели дали самые разнообразные ответы. 44% (11 чел.) безразлично относятся к тому, что у них что-то не получается. В основном дети ждут, когда воспитатель поможет им сам, или отвлекаются, теряя интерес к заданию. 20% (5 чел.) расстраиваются, проявляют негативные эмоции, если что-то не получается, однако не просят помощи, а ждут, когда им помогут. 16% (4 чел.) просят помощи, если что-то не получается, 16% (4 чел.) отказываются выполнять задания, которые у них не получаются, и только 4% (1 чел.) пытаются разобраться самостоятельно в сложном задании.

Результаты выполнения методики «Перепутанные линии» представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты выполнения методики «Перепутанные линии»

	Имя	Уровень выполнения
1	Амир	средний
2	Антон	средний
3	Аня	средний
4	Валя	высокий
5	Галя	высокий
6	Емельян	высокий
7	Иван	средний
8	Ира	высокий
9	Катя	высокий
10	Лида	высокий
11	Лиза	высокий
12	Миша	средний
13	Назар	средний
14	Олег	средний
15	Оля	средний
16	Паша	средний
17	Петр	высокий
18	Петя	средний
19	Роза	средний
20	Саша	средний
21	Света	средний
22	Сергей	средний
23	Слава	средний
24	Фаина	средний
25	Юля	средний

28% (7 чел.) показали высокий уровень выполнения задания методики. Остальные 72% (18 чел.) проявили себя на среднем уровне. Все дети справились с заданием, однако ребята, которые показали высокий уровень выполнения, делали задание по инструкции, зрительно, без помощи карандаша и пальцев. Многие дети, которые показали средний уровень выполнения, справились с заданием значительно быстрее ребят, показавших высокий уровень, однако все они помогали себе пальцем или карандашом, несмотря просьбы педагога попробовать выполнить задание зрительно.

Многие дети объясняли свои действия так: «я так уже делал», «мне так удобно».

Результаты выполнения задания по методике «Найди отличия» представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты выполнения методики «Найди отличия»

	Имя	Уровень выполнения
1	Амир	высокий
2	Антон	высокий
3	Аня	высокий
4	Валя	высокий
5	Галя	высокий
6	Емельян	высокий
7	Иван	средний
8	Ира	высокий
9	Катя	высокий
10	Лида	высокий
11	Лиза	высокий
12	Миша	высокий
13	Назар	высокий
14	Олег	высокий
15	Оля	высокий
16	Паша	высокий
17	Петр	высокий
18	Петя	средний
19	Роза	высокий
20	Саша	высокий
21	Света	высокий
22	Сергей	высокий
23	Слава	высокий
24	Фаина	средний
25	Юля	средний

84% (21 чел.) показали высокий уровень выполнения заданий методики. 16% (4 чел.) показали средний уровень выполнения.

С этим заданием все дети справились хорошо. Только несколько ребят отвлекались и потому допустили ошибки при выполнении. Задание было знакомо детям, многие раньше такие делали, все охотно брались его выполнять и не особенно старались.

Результаты выполнения задания методики «Разрезные картинки» представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты выполнения задания методики «Разрезные картинки»

	Имя	Уровень выполнения	Комментарии
1	Амир	низкий	Выбрал выполнение простого задания, от более сложных отказался.
2	Антон	средний	Выбрал простое задание, затем взялся за среднее, выполнил с подсказкой педагога.
3	Аня	средний	Посоветовавшись с педагогом, взяла среднее задание, выполнила с незначительной помощью.
4	Валя	высокий	Выбрала среднее задание, выполнила самостоятельно, сложное с незначительной помощью педагога.
5	Галя	высокий	Выбрала сложное задание, выполнила самостоятельно.
6	Емельян	высокий	Начал с простого, собрал легко, решил собрать задание среднего уровня, затем взялся за сложное, дождавшись одобрения педагога. Сложное выполнял чуть дольше.
7	Иван	низкий	Выбрал простое задание, от остальных отказался даже после предложения педагога.
8	Ира	высокий	Выбрала среднее задание, справилась легко, перешла к сложному, выполнила с небольшой помощью педагога.
9	Катя	высокий	Выбрала сложное, справилась самостоятельно.
10	Лида	высокий	Выбрала среднее, перешла к сложному, под конец сделала и простое.
11	Лиза	средний	Выбрала среднее, от выполнения остальных отказалась.
12	Миша	средний	Выполнил среднее, от остальных отказался.
13	Назар	низкий	Выбрал простое задание, от выполнения остальных отказался.
14	Олег	средний	Выполнил среднее, от остальных отказался.
15	Оля	средний	Выбрала среднее, от остальных отказалась.

16	Паша	средний	Выполнил среднее, от остальных отказался.
17	Петр	средний	Выполнил среднее, от остальных отказался.
18	Петя	низкий	Выбрал простое задание, от выполнения остальных отказался
19	Роза	средний	Выбрала простое задание, затем сделала среднее, попробовала сложное, но отказалась.
20	Саша	средний	Выполнил среднее, затем простое.
21	Света	средний	Выбрала простое задание, затем сделала среднее с незначительной помощью.
22	Сергей	средний	Выполнил среднее, от остальных отказался.
23	Слава	средний	Выполнил среднее, от остальных отказался.
24	Фаина	низкий	Выбрала простое задание, от выполнения остальных отказалась
25	Юля	средний	Выбрала простое задание, затем сделала среднее.

Низкий уровень выполнения задания показали 16% (4 чел.). Эти дети выбрали простой вариант задания, картинку из трех частей, и отказались выполнять более сложные. Это не значит, что ребята не справились бы с более сложным вариантом задания. Педагоги отметили у этих детей низкий уровень познавательной активности, и выбор простого варианта подтвердил наши выводы.

56% (14 чел.) показали средний уровень выполнения задания. Большинство ребят брались за задание средней сложности – картинка из 5-ти частей. От остальных вариантов задания ребята отказывались. Выполнение задания не вызывало значительных трудностей.

Менее уверенные в себе дети брались сначала за простое задание, затем переходили к среднему по сложности, справлялись с ним, но от сложного задания отказывались.

28% (7 чел.) выполнили задание на высоком уровне. Тут были самые разнообразные варианты выполнения. Кто – то выбирал сразу сложное задание и выполнял только его, кто-то начинал с простого и выполнял все

задания, кто-то начинал со сложного, а затем выполнял среднее и в конце простое задание. Дети были заинтересованы в работе и показали высокий уровень познавательного развития.

Делая общий вывод по проведенной диагностике, можно сказать следующее. Методики показали, что 28% (7 чел.) в группе имеют высокий уровень познавательного развития, 56% (14 чел.) – средний уровень познавательного развития, 16% (4 чел.) – низкий уровень познавательного развития. Опрос воспитателей показал примерно такое же распределение детей по уровням познавательной активности.

2.3. Формирующий этап эксперимента

Для развития познавательной активности с помощью игрового экспериментирования мы выбрали игры на основе опытов, которые можно использовать на занятиях со старшими дошкольниками и во время их досуга.

Мы условно разделили составленный нами комплекс игр на два уровня. Первый уровень (первый этап) – простые опыты, не требующие для своего воспроизведения больших усилий, в которых использовались предметы, знакомые детям по быту. Цель этого этапа – формирование интереса к окружающей действительности у всех детей, обладающих разными уровнями познавательного развития и познавательной активности. Подобранные опыты могут быть легко воспроизведены детьми, что, на наш взгляд, может способствовать возникновению и поддержанию интереса к окружающему миру и, как следствие, развитию собственной познавательной активности детей.

Второй уровень (второй этап) – более сложный, представляет собой красочные, эффектные эксперименты, фокусы. Он требует от детей большей включенности и заинтересованности.

Опыты – игры проводились воспитателями как во время занятий с детьми, так и в свободное от занятий время.

Первый уровень.

1. Наши помощники.

Задача этой игры закрепить знания детей об органах чувств и их назначении. К старшему дошкольному возрасту дети осведомлены о том, что уши воспринимают звук, нос – запахи, язык – вкус, пальцы – поверхность и форму предмета. При этом ребята порой могут путаться, не всегда точно определяют звук, запах, вкус или форму.

Материалы: журнал, газета, камешки, деревяшки, говорящая кукла, колокольчик, коробочки (большая и маленькая), апельсин, лимон, яблоко, шоколад, духи, ткани и другие предметы.

Описание. На столе раскладываются предметы, которые можно потрогать: журнал, газета, камешки, деревяшки, кукла, колокольчик, неочищенный апельсин, кусочки ткани и др. Детям предлагается рассмотреть предметы и поиграть с ними. Затем выбирается ведущий, его просят закрыть глаза и выбрать предмет на ощупь и сказать, что это такое. Предмет можно спрятать в большую коробку, дать ребенку потрогать, и, если он не может ответить сразу, попросить описать предмет на ощупь, чтобы другие дети помогли.

Другой вариант задания – ведущему дают потрогать предмет. Он должен описать предмет на ощупь так, чтобы дети отгадали, что он трогал.

Затем детям предлагается угадать предмет или предметы по звуку. Камнями и деревяшками можно стучать друг о друга или по столу. Вариант игры можно усложнить, чтобы дети догадывались по звуку о действии, производимым с предметом. Бумагу и ткань можно резать, рвать, твердые предметы ронять и т. д. Можно продолжить игру, включая в нее музыкальные инструменты (барабан, ложки, маракасы, дудочку, треугольник, струнные и клавишные инструменты, ксилофон).

Далее детям можно предложить угадать съедобные предметы по вкусу. Обсуждается вопрос – чем съедобные продукты отличаются от несъедобных? Количество используемых фруктов и сладостей не ограничено.

Последнее задание – угадать вещество (продукт) по запаху.

В конце игры следует проводить беседу. Примерные вопросы:
*Назовите помощников, которые помогли нам определить предмет по звуку?
На ощупь? На вкус? По запаху? Вы знаете, как распространяются запахи?
Почему язык чувствует вкус? Вы знаете, почему ухо слышит звуки?*

Предполагаемые ответы на вопросы стоит продумать заранее, на случай, если дети ответят неточно или не смогут сформулировать ответ.

2. Почему предмет звучит?

Задача этой игры объяснить детям, откуда берется звук.

Материалы: стаканы из разного материала, бубен, бумага, деревянная линейка, музыкальные инструменты.

Описание. Дети закрывают глаза, педагог по очереди играет на одном из инструментов, дети должны угадать инструмент. Вопросы: *Почему мы слышим эти звуки? А вы знаете, что такое звук?*

Детям предлагается изобразить различных насекомых: комара, шмеля, пчелу, муху.

Вопрос: *как насекомые издают подобные звуки? (Машут крыльями)*

Затем детям предлагается потрогать инструмент во время звучания. Бубен можно потрясти, струну – потрогать. Хорошо, если есть возможность рассмотреть рояль или игрушечное пианино изнутри - при нажатии клавиши определенная струна в корпусе вибрирует.

Вопросы: *Что сделать, чтобы звук прекратился? (остановить вибрацию)*

Затем детям предлагается заставить звучать другие предметы: линейку, кружки. Линейку нужно положить на стол, оставив конец с краю, над полом, и постучать по нему, чтобы получить вибрацию. Чтобы остановить звук – останавливаем линейку. По стаканам аккуратно постучать палочкой.

Когда дети сделают соответствующие выводы, требуется подвести итог. *Звук возникает, когда происходит очень быстрое движение воздуха вперед и назад. Это называется колебаниями.*

Вместе с детьми можно подумать, какие еще предметы могут звучать и вспомнить различные музыкальные инструменты, не представленные в группе.

3. Вода.

Задачи: показать детям свойства воды – прозрачная, без запаха, текучая, имеет массу, объем, принимает форму сосуда.

Материалы: непрозрачные сосуды с водой (один пустой, один полный), стеклянная банка, ложки, ковшики, таз с водой, поднос, предметные картинки, воронки, различные бутылки.

Описание. Для начала педагог загадывает детям, в каком из двух непрозрачных сосудов вода, и спрашивает, как узнать? Вопросы: *Как вы догадались, в какой банке вода? Как проверим? Какая банка тяжелее?*

После эксперимента банки вскрываются. Вопросы: *Какого цвета вода? Вода имеет запах?*

Затем детям предлагается заполнить пустую стеклянную банку. Педагог предлагает различные ёмкости и спрашивает, как перелить воду так, чтобы она не пролилась (через воронку).

Когда дети заканчивают переливать воду, педагог предлагает поиграть в игру «Узнай и назови», после чего показывает заготовленные предметные картинки, пряча их за банкой. Дети должны смотреть сквозь емкость с водой и распознавать предметы.

Вопросы: *Почему мы видим картинки? Какая вода? (Прозрачная) С каким звуком течет вода?*

Переходим к следующему этапу. Педагог спрашивает ребят: «Может ли вода иметь какую – то форму?» Затем детям предлагается взять тазик с водой и заполнить различные бутылки.

Вопросы: *Чем удобнее наливать воду в узкий сосуд? (Ковшиком через воронку)*

Какую форму принимает вода? (Форму сосуда)

4. Воздух.

Задачи: показать детям, что воздух повсюду, может двигать предметы.

Материалы: таз с водой, пластиковая бутылка, воздушные шарики, листы бумаги, бумажные кораблики.

Описание. В начале занятия педагог загадывает детям загадки.

Через нос проходит в грудь

И обратно держит путь.

Он невидимый, и все же

Без него мы жить не можем. (Воздух)

Гуляет в поле, да не конь, летает на воле, да не птица. (Ветер)

Вопросы: *Чем мы дышим? Как мы вдыхаем воздух? Воздух можно увидеть? Где находится воздух? Как понять, есть ли воздух вокруг?*

Затем педагог предлагает почувствовать воздух. Для этого можно помахать руками, затем обмахнуть лицо листами бумаги.

Следующий этап - выяснить, есть ли воздух в пластиковой бутылке. Вопросы: *Как вы думаете, есть ли в пустой бутылке воздух? Как мы можем это проверить?*

Бутылку опускают в тазик с водой, полностью погружая её под воду. Педагог обращает внимания на пузырьки воздуха, вместе с детьми выясняет, что вода вытесняет воздух и что все полые предметы заполнены воздухом, если его специально не откачивать.

Вопросы: *Что еще заполнено воздухом?*

Педагог вместе с детьми надувает воздушные шарики.

Вопрос: *Можно ли заставить воздух работать?*

Педагог опускает в таз с водой бумажные кораблики и просит детей заставить их плавать. Дети дуют на кораблики. Из этого делается вывод, что воздух может двигать предметы и человек использует это свойство.

Вопросы: *Как воздух работает на человека? Где применяется? (Плавание на парусных судах, ветряные мельницы)*

5. Свет и тень.

Задачи: показать детям, что источники света могут быть естественные и искусственные; объяснить, как образуются тени.

Материалы: сюжетные картинки, изображающие различное время суток и разные источники искусственного света (фонарики, лампы, свечи и т.д.) и естественного освещения (Луна, Солнце, костер и т.д.).

Описание. Первое задание называется «Разный свет». Детям предлагается разложить картинки на две группы. В первую группу подойдут картинки, на которых изображено естественное освещение, во вторую – те, где источники света искусственные, т. е. изготовленные людьми.

Если задание слишком простое для детей, его можно разнообразить. Картинки первой группы – естественное освещение – можно разложить по времени суток (утро, день, вечер, ночь), картинки второй группы по степени освещенности (много света дают уличный фонарь, настенные и потолочные лампы, прожектора, меньше света – фонарик, настольная лампа, свеча).

Стоит обсудить с детьми, какие источники света они видят и используют каждый день, какие реже, при каком свете лучше читать, работать.

Затем комната затемняется, и педагог включает фонарик. Перед фонариком ставится предмет, который отбрасывает на стену тень. Педагог задает вопрос, откуда взялась тень. (Предмет мешает свету дойти до стены.)

Затем педагог показывает, что тень может двигаться и изменять форму.

Есть два варианта игры с тенями. Первый вариант более простой – ставить перед фонариком игрушку или предмет, а дети по отбрасываемой тени догадываются, что это за предмет.

Сложный вариант – изобразить руками фигуры животных и дать детям отгадать, кто это. Можно научить детей складывать подобные комбинации. Пример на рисунке 11.

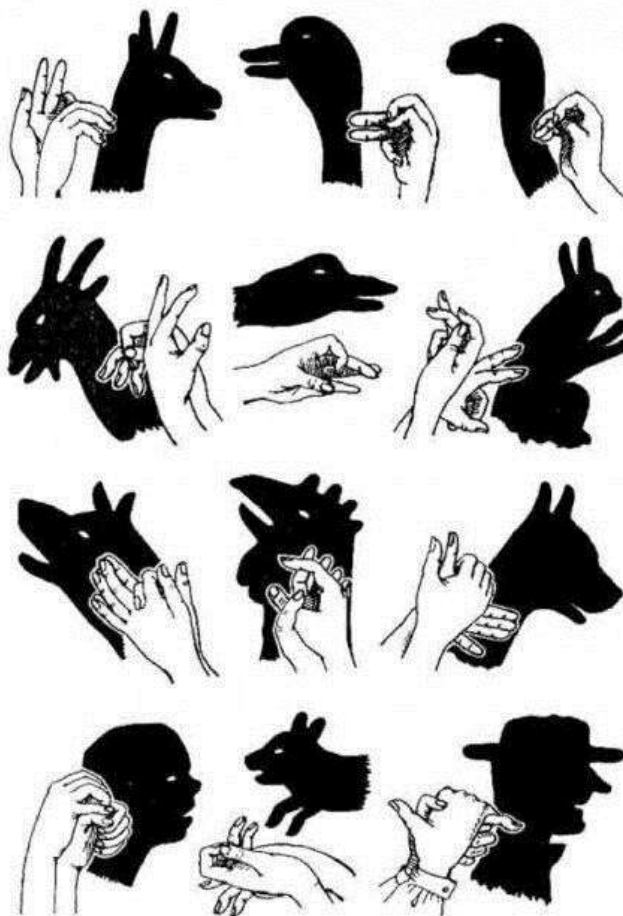


Рис. 11. Театр теней

На прогулке в солнечный день педагог может обратить внимание ребят на их тени, выяснить, когда тень длиннее, короче, когда теней может быть несколько (когда несколько источников света). Длина тени зависит от положения солнца в небе. Положение солнца в небе может так же отмечаться педагогом.

Для большего эффекта можно предложить детям выяснить, какие источники света есть у них дома, когда зажигаются фонари, поговорить про длительность светового дня, рассказать, что Луна светит отраженным светом и т. д.

Второй уровень.

6. Лавовая лампа.

Задача: Показать детям на опыте и объяснить взаимодействие таких веществ, как соль, вода и масло.

Материалы: стакан подсолнечного масла, соль, вода, пищевой краситель, большая прозрачная емкость.

Описание. Прозрачную емкость заполняем водой на две трети, затем выливаем масло. Затем добавляем пищевой краситель и медленно высыпая чайную ложку соли.

Изначально масло плавает на поверхности, потому что легче воды. Нужно обратить на это внимание детей. Соль тяжелее масла, поэтому, когда в стакан добавляется соль, она начинает опускаться вместе с маслом. Соль растворяется в воде, масло – нет. Когда соль растворяется – частицы масла освобождаются и поднимаются обратно на поверхность.

Опыт можно использовать для объяснения, какие вещества растворяются в воде, какие – нет.

7. Радуга.

Задачи: показать и объяснить детям преломление света.

Материалы: широкая емкость с водой, зеркальце, фонарик, белый лист бумаги.

Описание. Зеркало кладем на дно емкости, заливаем водой. На зеркало направляем луч фонарика, отраженный свет ловим на бумагу. Если опыт выполнен правильно, на бумаге появится радуга. Объясняем детям, что белый свет состоит из семи составляющих цветов, когда он проходит сквозь воду, то раскладывается на составные части. Такой же принцип у радуги, которая появляется после дождя.

Опыт можно приурочить к занятию по изучению и смешению цветов.

8. Вулкан.

Задача: показать детям химическую реакцию уксуса и соды.

Материалы: подносы, бутылочки, пластилин, вода, сода, пищевой уксус, пищевой краситель.

Описание. Для начала детям предлагается слепить вулкан. На подносе нужно слепить горку с полостью в центре, куда ставится бутылочка – это будет жерло вулкана. Для извержения в бутылочку насыпают две столовые

ложки соды, наливают примерно четверть стакана теплой воды с красителем, а затем четверть стакана уксуса. Как только добавляется уксус, начинается бурная реакция. Пузырьки газа выталкивают содержимое наружу в виде цветной пены.

9. Танец монетки.

Задача: объяснить детям эффект движения воздуха при изменении температуры.

Материалы: бутылка, монета, вода.

Описание. Пустая бутылка кладется в морозильник на какое-то время. Бутылка должна быть обязательно открыта. Когда бутылка вынимается, на горлышко кладется смоченная водой монета. Монета будет подскакивать на горлышке и дрожать. Это происходит потому, что воздух в бутылки при замерзании сжался, а затем начал нагреваться и расширяться, занимая больший объем.

10. Цветное молоко.

Задача: показать детям реакцию моющего средства и молекул жира.

Материалы: Молоко (не обезжиренное), жидкое моющее средство, пищевые красители, ватные палочки, тарелки.

Описание. Наливаем молоко в тарелки, добавляем в каждую тарелку несколько капелек различных красителей, в центр каждой тарелки наливаем чуть – чуть моющего средства. Молоко начинает двигаться, и цвета перемешиваются. Ускорить движение можно ватными палочками, при помощи которых создается абстрактный рисунок. Детям поясняют, что моющее средство воздействует на молекулы жира, приводя их в движение.

2.4. Контрольный этап эксперимента

Результаты повторного выполнения методики «Перепутанные линии» в сравнении с исходными результатами на констатирующем этапе представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Результаты выполнения задания методики «Перепутанные линии»
на констатирующем и контрольном этапах эксперимента**

	Имя	Уровень выполнения на констатирующем этапе	Уровень выполнения на контрольном этапе
1	Амир	средний	средний
2	Антон	средний	высокий
3	Аня	средний	средний
4	Валя	высокий	высокий
5	Галя	высокий	высокий
6	Емельян	высокий	высокий
7	Иван	средний	средний
8	Ира	высокий	высокий
9	Катя	высокий	высокий
10	Лида	высокий	высокий
11	Лиза	высокий	высокий
12	Миша	средний	средний
13	Назар	средний	высокий
14	Олег	средний	высокий
15	Оля	средний	высокий
16	Паша	средний	средний
17	Петр	высокий	высокий
18	Петя	средний	средний
19	Роза	средний	средний
20	Саша	средний	высокий
21	Света	средний	средний
22	Сергей	средний	высокий
23	Слава	средний	высокий
24	Фаина	средний	высокий
25	Юля	средний	высокий

На констатирующем этапе 28% (7 чел.) показали высокий уровень выполнения задания. Остальные 72% (18 чел.) проявили себя на среднем уровне. На контрольном этапе 68% (17 чел.) показали высокий уровень выполнения методики, 32% (8 чел.) проявили себя на среднем уровне. На контрольном этапе большинство детей выполняли задание по инструкции, не используя палец или карандаш. Без сомнения, одной из причин положительной динамики стал тот факт, что задание было им знакомо по

исходной диагностике. Нами было отмечено, что дети выполняли задание более уверенно, легче выполняли инструкцию, не жаловались на трудности.

Дети, показавшие средний уровень выполнения задания на контрольном этапе, легко справлялись с инструкцией, но допускали отдельные ошибки, что отражалось на правильности решения.

Таблица 6

Результаты выполнения задания методики «Найди отличия» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

	Имя	Уровень выполнения на констатирующем этапе	Уровень выполнения на контрольном этапе
1	Амир	высокий	высокий
2	Антон	высокий	высокий
3	Аня	высокий	высокий
4	Валя	высокий	высокий
5	Галя	высокий	высокий
6	Емельян	высокий	высокий
7	Иван	средний	высокий
8	Ира	высокий	высокий
9	Катя	высокий	высокий
10	Лида	высокий	высокий
11	Лиза	высокий	высокий
12	Миша	высокий	высокий
13	Назар	высокий	высокий
14	Олег	высокий	высокий
15	Оля	высокий	высокий
16	Паша	высокий	высокий
17	Петр	высокий	высокий
18	Петя	средний	высокий
19	Роза	высокий	высокий
20	Саша	высокий	высокий
21	Света	высокий	высокий
22	Сергей	высокий	высокий
23	Слава	высокий	высокий
24	Фаина	средний	высокий
25	Юля	средний	высокий

На констатирующем этапе 84% (21 чел.) показали высокий уровень выполнения заданий методики, 16% (4 чел.) показали средний уровень выполнения. На контрольном этапе 100% (25 чел.) выполнили задание на высоком уровне. Дети выражали заинтересованность, не отвлекались при выполнении, были уверены в себе, положительно оценивали результат своих действий.

Таблица 7

**Результаты выполнения задания методики «Разрезные картинки»
на констатирующем и контрольном этапах эксперимента**

	Имя	Уровень выполнения на констатирующем этапе	Уровень выполнения на контрольном этапе
1	Амир	низкий	средний
2	Антон	средний	средний
3	Аня	средний	средний
4	Валя	высокий	высокий
5	Галя	высокий	высокий
6	Емельян	высокий	высокий
7	Иван	низкий	средний
8	Ира	высокий	высокий
9	Катя	высокий	высокий
10	Лида	высокий	высокий
11	Лиза	средний	высокий
12	Миша	средний	средний
13	Назар	низкий	средний
14	Олег	средний	высокий
15	Оля	средний	высокий
16	Паша	средний	высокий
17	Петр	средний	средний
18	Петя	низкий	средний
19	Роза	средний	средний
20	Саша	средний	высокий
21	Света	средний	средний
22	Сергей	средний	высокий
23	Слава	средний	средний
24	Фаина	низкий	средний
25	Юля	средний	средний

На констатирующем этапе низкий уровень выполнения задания показали 16% (4 чел.). Эти дети выбрали самый простой вариант задания и отказались выполнять более сложные. На контрольном этапе с простым и средним вариантами задания справились все дети. Никто не отказался от сложного, однако не все справились. Многие дети начинали со сложного («Я же сказал, что у меня получится!», и успешно его решив, выполняли остальные («Это тоже интересно»). В итоге 46% (12 чел.) показали высокий уровень выполнения задания, 52% (13 чел.) показали средний уровень выполнения задания.

Сводные результаты по трем методикам представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты выполнения заданий диагностических методик на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, %

Уровни выполнения	Методики					
	«Перепутанные линии»		«Найди отличия»		«Разрезные картинки»	
	Констатиру. этап	Контрольный этап	Констатиру. этап	Контрольный этап	Констатиру. этап	Контрольный этап
Высокий	28	68	84	100	28	48
Средний	72	32	16	0	56	52
Низкий	0	0	0	0	16	0

По результатам итоговой диагностики можно сказать следующее. Если на констатирующем этапе 16% (4 чел.) показали низкий результат познавательного развития по методике «Разрезные картинки», то на контрольном этапе низкого уровня познавательного развития выявлено не было.

Кроме того, замечен определенный прогресс в выполнении заданий. Дети стали внимательнее слушать инструкцию и точнее выполнять её, перестали жаловаться на сложности и отказываться от заданий.

Мы это объясняем еще и тем, что дети растут, развиваются, в ДОО с ними занимаются по образовательной программе. Кроме того, первичную диагностику можно рассматривать как предварительное обучение. Так что повторная диагностика по аналогичным методикам, к выполнению заданий которых дети уже приунылись, показала положительную динамику.

Результаты итогового опроса педагогов в сравнении с исходным представлены в таблице 9.

Таблица 9

Результаты итогового опроса педагогов (%)

Ответы		1	2	3	4	5
1. Как ребенок ведет себя на занятиях?						
эт	Констатирующий	52	28	0	20	0

	Контрольный	0	0	52	48	0
2. Есть ли у ребенка устойчивые интересы?						
этап	Констатирующий	52	24	16	8	0
	Контрольный	52	0	40	8	0
3. Как на занятиях отвечает на вопросы воспитателя?						
этап	Констатирующий	20	12	48	20	0
	Контрольный	0	16	64	20	0
4. Задает ли вопросы воспитателю на занятиях и вне их?						
этап	Констатирующий	0	80	20	0	0
	Контрольный	0	0	52	48	0
5. Можно ли назвать ребенка любознательным?						
этап	Констатирующий	44	12	44	0	0
	Контрольный	36	0	52	12	0
6. Как ребенок относится к новым заданиям?						
этап	Констатирующий	0	0	32	68	0
	Контрольный	0	0	20	80	0
7. Как реагирует на затруднения?						
этап	Констатирующий	44	16	20	16	4
	Контрольный	32	0	16	36	16

Положительную динамику в ячейках таблицы мы выделили цветом.

Судя по ответам на первый вопрос, педагоги отметили, что у большинства детей в группе изменилось поведение на занятиях. Они стали чаще проявлять интерес к содержанию занятий, хотя до постоянного интереса еще далеко.

Что касается интересов детей, в этом вопросе ситуация практически не поменялась. У половины детей в группе интересы по-прежнему не выражены. Однако детей с отдельными, маловыраженными интересами стало немного больше.

В ответах на третий вопрос просматривается следующая картина. Детей, охотно отвечающих на вопросы воспитателя, осталось прежнее количество. А число детей, отвечающих, когда их спрашивают, заметно увеличилось. Это говорит о том, что эти дети стали более внимательно слушать воспитателя и готовиться к ответу. Воспитатели отмечают, что при ответах на вопросы дети стали вести себя увереннее. Если они не знают точного ответа, то не отказываются отвечать на вопрос, а выдвигают свои предположения. Такую модель поведения они усвоили во время проведения формирующего этапа, когда в игровых экспериментах педагоги просили их высказывать любые мысли.

Воспитатели отмечают в четвертом вопросе, что дети стали чаще задавать им вопросы, выходящие за рамки быта. И на занятиях, и на досуге. Примеры: *«Почему когда на небе тучи, дождь идет не всегда?»*, *«Почему мыло глаза щиплет?»*

На вопрос о том, можно ли назвать детей любознательными, воспитатели ответили, что у некоторых ребят действительно прибавилось любознательности и интереса к изучаемым вещам и окружающему миру. Но таких ребят немного. Другими словами, положительная динамика в этом отношении есть, но она незначительная.

Заметный прогресс наметился в отношении к новым заданиям. Педагоги отмечают возросшее любопытство детей, но до любознательности и интереса еще далеко.

Отрадно отметить, что, по мнению педагогов, дети изменили свое отношение к возникающим затруднениям. Они меньше стали переживать из-за неудач и промахов. Они чаще стали обращаться за помощью к воспитателю. И увеличилось число детей, пытающихся самостоятельно разобраться с проблемой. Хотя в количественном (числовом) выражении динамика также небольшая, хочется оценить ее как тенденцию к росту.

Подводя общий итог проведенного нами эксперимента, можно сделать следующий вывод.

Регулярное использование игрового экспериментирования в образовательной деятельности детей старшего дошкольного возраста способствует повышению их любознательности, концентрирует внимание на содержании опытов, что оказывает положительное влияние на познавательное развитие детей и в итоге повышает их познавательную активность.

Заинтересованность детей, включенность их в процесс игрового экспериментирования расширяет горизонты изучаемого мира.

Однако мы не беремся утверждать, что эффект от проведенных занятий будет долговременным. Чтобы сохранить устойчивый познавательный интерес, нужно проводить больше занятий, связанных с игровым экспериментированием, давать детям возможность самим проводить различные опыты, конечно, под присмотром взрослых.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наше исследование было посвящено развитию познавательной активности старших дошкольников с помощью игрового экспериментирования. Мы развили познавательное развитие и познавательную активность. Под познавательным развитием мы понимали развитие составляющих его познавательных процессов: внимания, восприятия, наглядно-образного мышления. Под познавательной активностью мы понимали поведение и деятельность ребенка, направленную на добывание новых знаний и освоение нового опыта.

Диагностику познавательного развития мы проводили, предлагая детям выполнить задания методик на: внимание (сравнение картинок и нахождение отличий), восприятие (перепутанные линии), наглядно-образное мышление (разрезные картинки). Диагностика показала то, что и следовало ожидать – распределение развития познавательных процессов, приближающееся к нормальному. Высокий уровень познавательного развития обнаружен примерно у четвертой части детей, средний – у большей части детей и низкий – у незначительной части детей. Низкий уровень познавательного развития диагностировался у детей не потому, что они не справлялись с заданием, а потому, что они отказывались его выполнять. Причины отказа мы не выясняли, просто фиксировали отказ как факт.

Диагностику познавательной активности детей мы проводили с помощью опроса воспитателей на основе их наблюдений за поведением детей на занятиях и во время досуга. Результаты опроса показали, что высокого уровня познавательной активности нет ни у кого из детей. У них нет устойчивых интересов, они не проявляют большой любознательности, мало задают вопросов взрослым, малоактивны на занятиях.

В формирующей части нашего исследования мы выбрали серию опытов, которые провели с детьми во время занятий и во время досуга. В начале формирования дети к опытам отнеслись отстраненно:

дисциплинированно смотрели и слушали, но интереса не проявляли. Попытки воспитателя привлечь детей: просьбы помочь, повторить опыт были вежливо приняты, выполнены, но не более того. Постепенно, по мере привыкания детей к подобного рода занятиям, они заинтересовывались, увлекались опытами, однако большой активности нам добиться не удалось. Конечно, детям понравились эффектные опыты (фокусы). Они отнеслись к ним как к развлечениям.

Итоговая диагностика показала, что познавательное развитие детей дало заметную положительную динамику. Низкий уровень исчез, детей с высоким уровнем познавательного развития стало больше. Конечно, причиной такого факта стали не только наши игровые опыты, но и взросление детей (созревание организма), развитие их в рамках образовательной программы. Кроме того, повторная диагностика часто дает лучшие результаты по сравнению с исходной по известной причине привыкания респондентов к заданиям.

Познавательная активность детей показала меньшую динамику. Причиной этого может быть небольшой срок формирования, отсутствие системы в проведении опытов, индивидуальные особенности детей (темперамент, характер, способности). И, тем не менее, определенные «подвижки» появились. Многие дети стали увереннее в себе, стали меньше переживать из-за неудач, перестали отказываться от выполнения заданий, начали проявлять любопытство к новым занятиям. Увеличилось число детей, пытающихся самостоятельно справиться с затруднениями.

Хочется надеяться, что новый положительный опыт детей, хоть и незначительный, не пройдет для них бесследно. Расширение горизонтов изучаемого мира, собственные успехи помогут ребенку укрепить свою природную любознательность и в перспективе развить инициативность и даже креативность в разрешении своих жизненных проблем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берлайн Д.Е. Любознательность и поиск информации. / Вопросы психологии. – 1996. – №3. – 54-56.
2. Бернштейн М.С. Психология научного творчества. // Вопросы психологии. – 1965. – №3. – 156-164.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
4. Власова Н.Г. Игры – экспериментирование и их место в воспитательно-образовательной программе ДОУ. // Информационно-методический и научно-педагогический журнал. – Приложение №4, 2001. – 24-36.
5. Воспитываем дошкольников самостоятельными: сборник статей // Т.И. Бабаева (отв. ред.). – РГПУ им. А.И. Герцена. Кафедра дошкольной педагогики. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. – 192 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
7. Дыбина О.В. Творим, измеряем, преобразуем: занятия с дошкольниками. – М.: Сфера, 2002. – 28 с.
8. Дыбина О.В., Рахманова Н.П., Щетинина В.В. Неизведанное рядом: Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 192 с.
9. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. – М.: Владос, 2008. – 115 с.
10. Зак А.З. Будем смыслеными: развитие интеллектуальных способностей у детей 5-6 лет. – М.: АРКТИ, 2003. – 104 с.
11. Запорожец А.В. Мышление и деятельность ребенка. // Избранные психологические труды: в 2-х т. – Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – С. 191-199.

12. Иванова А.И. Естественнонаучные наблюдения и эксперименты в детском саду. Человек. – М: ТЦ Сфера, 2004. – 224 с.
13. Князева О.Л. Особенности поисковой деятельности дошкольников при решении наглядно-действенных задач. // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 86-93.
14. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. 2е изд. – М.: Издательство «ЛИНКАПРЕСС», 2012. - 208 с.
15. Куликовская И.Э., Совгир Н.Н. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст: учебн. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 80 с.
16. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. – М., Просвещение, 1974. – 368 с.
17. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни. // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1978. – С. 237 – 252.
18. Лозовая В.И., Камышанченко Е.Н. Формирование познавательной активности школьников. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2000. – 231 с.
19. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
20. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 191 с.
21. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: методические рекомендации. / Под ред. Л.Н. Прохоровой. – М.: АРКТИ, 2003. – 64 с.
22. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста. / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1988. – 140 с.
23. Поддьяков А.Н. Обучение дошкольников экспериментированию. // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С. 29-34.

24. Поддьяков А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей. – М.: Российское психологическое общество, 1998. – 85 с.

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

26. Психолог в детском дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / под ред. Т.В. Лаврентьевой. – М.: Новая школа, 1996. – 144 с.

27. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1964. – 352 с.

28. Смирнова Е.О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология». – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 366 с.

29. Тугушева Г.П., Чистякова А.Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста: метод, пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 128 с

30. Эриксон Э.Г. Детство и общество. – СПб.: Фонд «Университетская книга», 1996. – 562 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Специальность 44.00.01
«Дошкольное образование»

Утверждаю: зав. кафедрой
«29» 06 2020 г. *Л.Р.Ф.*

Задание

по выпускной квалификационной работе студента Игнашкиной Дарьи Андреевны

1. Тема работы «Игровое экспериментирование как средство развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста».

Утверждена приказом по Университету «06» июля 2020 г. № 546а/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы « 25 » 01 2021 г.

3. Исходные данные к работе:

Объект исследования – познавательная активность детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – динамика познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с помощью игрового экспериментирования.

Цель исследования – повышение уровня познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в процессе игрового экспериментирования.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

- 1) провести исходную диагностику уровня развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста;
- 2) разработать и апробировать комплекса занятий для детей старшего дошкольного возраста на основе игрового экспериментирования;
- 3) провести итоговую диагностику уровня развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста.
- 4) оценить эффективность проделанной работы и написать текст работы.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов дипломной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	I этап посвящен изучению и анализу литературы по теме ВКР.	сентябрь-ноябрь 2020 года	
2.	II этап заключался в диагностике познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.	декабрь 2020 года	
3.	III этап состоял в составлении и апробации комплекса занятий по игровому экспериментированию.	январь- февраль 2021 года	
4.	IV этап заключался в оценке эффективности проделанной работы и написании текста ВКР.	март-апрель 2021 года	

6. Дата выдачи задания «1» 09 2020 г.

Руководитель


(подпись)

Задание принял к исполнению


(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
Игнашкиной Дарьи Андреевны
«Игровое экспериментирование как средство
развития познавательной активности детей
старшего дошкольного возраста»

Работа Д.А. Игнашкиной посвящена актуальной психолого-педагогической теме – развитию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. В работе содержатся все необходимые разделы: введение, теоретическая и практическая главы, заключение, список использованной литературы.

Во введении указаны объект, предмет, цель и задачи исследования, сформулированы актуальность и практическое значение выполненной работы.

В теоретической части представлен обзор литературы по теме работы, сделаны выводы, на которых выстроена эмпирическая часть исследования.

В практической части работы Дарья Андреевна произвела исходную диагностику познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Далее она разработала комплекс занятий по игровому экспериментированию и провела его апробацию с детьми. Затем она провела итоговую диагностику познавательной активности и выявила положительную динамику в развитии познавательных процессов, а также в проявлении познавательной активности детей.

Представленные в ее работе результаты могут быть полезны воспитателям ДОО.

В целом выпускная квалификационная работа Д.А. Игнашкиной имеет законченный вид, может быть допущена к защите и заслуживает высокой оценки.

Научный руководитель

кандидат психологических наук, доцент



Т.С. Семенова

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

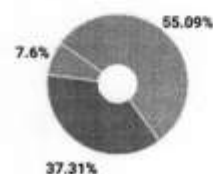
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.VUZ

Автор работы: Игнашкина Дарья Андреевна
Самоцитирование
рассчитано для: Игнашкина Дарья Андреевна
Название работы: Игровое экспериментирование как средство развития познавательной активности детей
старшего дошкольного возраста с правами
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: ДиДО

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАИМСТВОВАНИЯ		37.31%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ		55.09%
ЦИТИРОВАНИЯ		7.6%
САМОЦИТИРОВАНИЯ		0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 17.05.2021



Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЭБС; Интернет Плюс; Сводная коллекция РГБ; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ; Медицина; Диссертации ИББ; Перефразирования по eLIBRARY.RU; Перефразирования по Интернету; Патенты СССР, РФ, СНГ; Модуль поиска "ПГУ"; Шаблонные фразы; Кольцо вузов; Переводные заимствования

Работу проверил: Семенова Татьяна Семеновна

ФМО проверяющего

Дата подписи:

17.05.2021



Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.