

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Воронежский государственный университет»**

На правах рукописи

ЯРЕЦКАЯ АННА ЮРЬЕВНА

**РАЗВИВАЮЩАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

**Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Научный руководитель –
доктор педагогических наук,
профессор Бережная И. Ф.

Воронеж 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ИГРЫ ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	15
1.1. Проблема игры в психолого-педагогической литературе	15
1.2. Психологические особенности интеллектуального воспитания старшего дошкольника	50
1.3. Технология развивающей игры и ее влияние на интеллектуальное воспитание старшего дошкольника	76
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	96
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ИГР.....	98
2.1. Ход и результаты констатирующего эксперимента по интеллектуальному воспитанию старших дошкольников.....	98
2.2. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по интеллектуальному воспитанию старших дошкольников на основе технологии развивающей игры (формирующий эксперимент).....	130
2.3. Педагогические условия интеллектуального воспитания старших дошкольников на основе развивающей игры.....	165
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	175
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	178
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	181
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	208
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	215
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	219

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Игра является ведущим видом деятельности детей в дошкольный период их жизни. В процессе игры происходит формирование детского интеллекта, психики, коммуникативных умений и навыков. Играя, дети познают окружающий мир, учатся общаться между собой и взаимодействовать со взрослыми. В процессе игровой деятельности существует уникальная возможность у ее участников «придумать» сюжет, распределить роли, договориться о правилах взаимодействия.

Игра дошкольника имеет важнейшую отличительную особенность, выделяющую ее среди прочих видов деятельности. В процессе игры ребенок овладевает механизмами замещения, что, по словам Л.С. Выготского, является «смысловой стороной его поведения». В процессе игровой деятельности в сознании ребенка происходит отрыв от представлений, характеризующих реальную действительность, к образам иррационального плана, порождаемым их фантазией и полетом мысли. Этот процесс чрезвычайно важен для интеллектуального становления личности подрастающего человека.

Игры различаются по содержанию, форме, характерным особенностям – основания, позволяющие каждой из них занимать собственное место в жизни ребенка, его развитию, обучении и воспитании.

На фоне неуклонно набирающего темп ускорения ритма общественной жизни, детерминированного внедрением достижений научно-технического прогресса, происходит более ранняя социализация личности ребенка, эффект которой усиливается всепроникающей информатизацией общественной жизни. В этой связи обращает на себя внимание то, что гуманитарные ценности все больше вытесняются на второй план, их усвоение становится затруднительным в связи с кризисом духовно-социальной жизни 90-х годов прошлого века, последствия которого сказываются и сегодня. Для преодоления этого кризиса необходимо принимать определенные меры, позволяющие осваивать

общественно-политическую практику и характеризующую ее культурное наследие, что и определяет практическую значимость предлагаемых развивающих игр и раскрывает востребованность настоящего исследования.

Степень разработанности проблемы. В отечественной науке теорию игры в аспекте выяснения ее социальной природы, внутренней структуры и значения для всестороннего развития ребенка разрабатывали И.Е. Берлянд, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.Я. Михайленко, Д.Б. Эльконин. Педагогику игры, место игры в педагогическом процессе, организацию игровой деятельности, руководство игрой разрабатывали Н.А. Анисеева, Н.Н. Богомолова, В.Д. Пономарев, С.А. Смирнов, С.А. Шмаков.

В педагогике и методике преподавания больше внимания уделяется играм дошкольников (Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, А.И. Сорокина, Н.Р. Эйгес и др.) и младших школьников (Ф.К. Блехер, А.С. Ибрагимова, Н.М. Коньшева, М.Т. Салихова и др.). Это связано с тем, что педагоги рассматривают игру как важный метод воспитания детей именно дошкольного и младшего школьного возраста.

Ряд специальных исследований по игровой деятельности дошкольников осуществили выдающиеся педагоги П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др. Аспекты игровой деятельности в общеобразовательной школе рассматривались С.В. Арутюняном, О.С. Газманом, В.М. Григорьевым, О.А. Дьячковой, Ф.И. Фрадкиной, Г.П. Щедровицким. В перестроечный период произошел резкий скачок интереса к обучающей игре (М.В. Кларин, В.В. Петрусинский, П.И. Пидкасистый, А.С. Прутченков, Ж.С. Хайдаров, С.А. Шмаков и др.).

К настоящему времени в исследовательской литературе достаточно широко представлена проблема изучения интеллектуального развития ребенка. Разработкой проблемы механизмов интеллектуального развития – высших психических функций – начал заниматься В.М. Вундт, наиболее обстоятельные исследования по теме провели Л.С. Выготский и его последователи:

П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, а также Ж. Пиаже и С.Л. Рубинштейн. Проблеме интеллектуального развития посвящены труды Н.С. Антонова, Н.Б. Бабкина, О.Б. Богомоловой, Е.А. Ведединой, Г.Д. Глейзера, В.А. Гусева, Е.Ж. Жунусова, Т.Г. Зайцева, А.З. Зака.

Вопросы связи интеллектуального развития с социальными процессами поднимались в работах А. Бине, Д. Векслера, В.Н. Дружинина, Д. Кеттелла, Н.С. Лейтеса, А.Н. Леонтьева, Т. Симона, Б.М. Теплова.

Исследования развития эмоционального интеллекта проводились И.Н. Андреевой, Р. Бар-Оном, Г.Г. Гарсковой, Д. Гоулманом, Д. Карузо, М. Кетс де Врисом, П.Н. Лопесом, Дж. Мейером, Г. Орме, Р.Д. Робертсом, Р. Стернбергом, П. Сэловейем.

Проблемы интеллектуального воспитания в психолого-педагогической науке стали изучаться совсем недавно. Концепция интеллектуального воспитания изложена в трудах М.А. Холодной. Исследованием интеллектуального воспитания в процессе целенаправленного обучения личности занимались А. Стаатс, Р. Фейерштейн, К. Фишер; в процессе обучения школьников – О.Н. Артеменко, Л.И. Боженкова, П.Н. Даньшов, В.А. Сухомлинский; в процессе обучения дошкольников – Р.С. Буре, Л.В. Загик, А.В. Запорожец, В.Г. Нечаева, Н.Н. Поддьяков, Ф.А. Сокин.

Несмотря на глубокую изученность как общих, так и частных аспектов интеллектуального развития и воспитания дошкольников, проблема развивающих игр как средства интеллектуального воспитания старших дошкольников в целом еще недостаточно исследована в дошкольной педагогике.

Анализ научной литературы, а также педагогической практики дошкольных образовательных учреждений (далее – ДОУ) позволил сформулировать следующие **противоречия** между:

- потребностью научного осмысления феномена игры как средства интеллектуального воспитания дошкольников и отсутствием целостных научных исследований по данной проблеме;
- необходимостью более интенсивного интеллектуального воспитания старших дошкольника и недостаточным вниманием, уделяющимся этой проблеме в ДОУ;
- большими потенциальными возможностями развивающей игры в процессе интеллектуального воспитания ребенка и отсутствием технологии интеллектуального воспитания детей дошкольного возраста.

Научная задача исследования заключается в разработке технологии развивающей игры как эффективного педагогического средства интеллектуального воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – интеллектуальное воспитание старших дошкольников.

Предмет исследования – развивающая игра как средство интеллектуального воспитания старших дошкольников в условиях ДОУ.

Тема исследования – «Развивающая игра как средство интеллектуального воспитания старших дошкольников».

Цель исследования – разработка технологии развивающей игры, способствующей эффективному интеллектуальному воспитанию старших дошкольников, а также комплекса педагогических условий, при соблюдении которых последняя будет наиболее успешно реализована.

Задачи исследования:

- 1) на основе анализа психолого-педагогической литературы уточнить понятие «интеллектуальное воспитание старшего дошкольника»;
- 2) разработать технологию развивающей игры, способствующей интеллектуальному воспитанию старших дошкольников;
- 3) разработать развивающие игры: печатные – «Литературно-художественное лото» и «Художественное лото» – и электронную – «Викто-

рина», направленные на интеллектуальное воспитание старших дошкольников;

4) выявить педагогические условия реализации технологии развивающей игры, способствующей интеллектуальному воспитанию детей старшего дошкольного возраста;

5) разработать программу учебного спецкурса по подготовке воспитателей к проведению развивающих игр в ДОУ.

Гипотеза исследования. Развивающая игра выступит эффективным средством интеллектуального воспитания детей старшего дошкольного возраста, если будут:

- выявлена сущность феномена интеллектуального воспитания старшего дошкольника, что позволит осуществлять этот процесс более целенаправленно;
- разработана технология развивающей игры, что будет способствовать структуризации процесса игры;
- разработаны направленные на интеллектуальное воспитание старших дошкольников развивающие игры в печатном («Литературно-художественное лото» и «Художественное лото») и электронном («Викторина») виде, на примере которых технология развивающей игры будет успешно апробирована;
- выявлены педагогические условия, при соблюдении которых технология развивающей игры наиболее эффективно будет способствовать интеллектуальному воспитанию старшего дошкольника;
- разработана программа учебного спецкурса по подготовке воспитателей к проведению развивающих игр в ДОУ, реализация которой позволит повысить эффективность использования технологии развивающей игры.

Методологической основой исследования явились системный подход, в рамках которого под игровой деятельностью понимается система развития дошкольников (Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин); деятельностный подход, представители которого рассматривают игровую деятельность как детерминанту познавательной деятельности дошкольника (И.Б. Ворожцова, А.Н.

Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); культурологический подход, через призму которого игра интерпретируется как феномен культуры (Г.С. Батищев, В.С. Библер, Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, М.С. Каган, Н.Б. Крылова, И.Ф. Исаев); аксиологический подход, в рамках которого игра исследуется как средство формирования нравственных ценностей (Л.В. Артемова, З.М. Богуславская, Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская, А.И. Матусик, Д.В. Менджерицкая, Е.О. Смирнова, А.П. Усова), личностно-ориентированный подход, в котором учитываются индивидуальные особенности ребенка в игровом процессе (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Е.В. Бондаревская, А.С. Запесоцкий, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков); полисубъектный подход, в котором развивающая игра детей дошкольного возраста рассматривается как форма полисубъектного взаимодействия между дошкольниками (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Г.С. Трофимова).

Теоретической основой исследования являются теория духовного развития ребенка в игре, рассматривающая последнюю как источник развития ребенка (Л.С. Выготский, К. Левин, А.С. Макаренко, Ж. Пиаже, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин); теория воздействия на мир через игру (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе); теория связи игры с искусством и эстетической культурой, исследовавшая эстетический аспект игровой деятельности (Платон, Э. Кассирер, Г. Спенсер, Ф.В.А. Фребель, И.К.Ф. Шиллер и др.); положение о зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский); теория и методика раннего развития ребенка посредством развивающей игры для детей разного возраста (Б.П. Никитин).

Методы исследования:

- теоретические: анализ философской, психолого-педагогической, а также культурологической литературы, ретроспективный анализ, моделирование;
- эмпирические: тестирование, беседа, педагогический эксперимент, анкетирование, статистическая обработка результатов эксперимента.

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа с 2013 по 2016 годы:

- на первом этапе (2013 - 2014 годы) были изучены нормативные документы, философская и психолого-педагогическая литература по теме исследования – уточнено понятие развивающей игры, феномен интеллектуального воспитания и его психологические особенности в дошкольном возрасте, разработана технология развивающей игры, способствующая интеллектуальному воспитанию детей старшего дошкольного возраста;
- на втором этапе (2014 - 2016 годы) была разработана и осуществлена на базе двух детских садов Воронежской области программа опытно-экспериментального исследования для старших дошкольников: проведен констатирующий и формирующий эксперименты; также была организована экспериментальная работа с воспитателями ДОО: на констатирующем ее этапе была определена степень их готовности к проведению с детьми развивающих игр, на формирующем – разработана и апробирована программа учебного спецкурса по их подготовке;
- на третьем этапе (2016 год) были проанализированы и обобщены итоги эксперимента, определены педагогические условия интеллектуального воспитания старших дошкольников на основе развивающей игры, сделаны выводы по результатам всего исследования, оформлен текст диссертации и автореферата.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- уточнено содержание понятия «интеллектуальное воспитание» применительно к старшим дошкольникам;
- обоснована технология развивающей игры, содержащая цель, задачи, методологические подходы, принципы, этапы, методы и средства педагогического взаимодействия;
- разработаны авторские развивающие игры: печатные («Литературно-художественное лото» и «Художественное лото»), электронная («Виктори-

на»), – направленные на интеллектуальное воспитание личности старших дошкольников;

– выявлена совокупность педагогических условий, при которых данная технология реализуется эффективно.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят вклад в теорию игры как педагогического средства воспитания дошкольников: обогащены знания об интеллектуальном воспитании старшего дошкольника, расширены представления о развивающей игре в целом, и как средстве педагогического воздействия, в частности, разработана технология и определены педагогические условия реализации данной игры для детей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты – технология развивающей игры, педагогические условия ее реализации и авторские развивающие игры – внедрены в практическую деятельность Муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Новоживотинновский детский сад общеразвивающего вида Рамонского муниципального района Воронежской области» и Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида №79» г. Воронежа, а также могут быть реализованы в других детских садах; кроме того, программа учебного спецкурса по подготовке воспитателей к проведению развивающих игр в ДОУ – внедрена в учебную деятельность АНОО ВО «Институт социального образования» (г. Воронеж) и может быть мультиплицирована в образовательной деятельности другими вузами.

Положения, выносимые на защиту:

1. Интеллектуальное воспитание старшего дошкольника рассматривается как процесс взаимодействия педагога и ребенка с целью развития его познавательных процессов, расширения его кругозора и усвоения им духовно-

нравственных ценностей на основе приобщения к отечественной художественной культуре.

2. Технология развивающей игры – совокупность методологических подходов, педагогических принципов, методов, средств и педагогических условий, обеспечивающих систему планирования и реализации процесса игры в соответствии с установленными игровыми этапами, на которых реализуются цель и соответствующие задачи, ориентированные на достижение результата – повышение уровня интеллектуальной воспитанности старшего дошкольника.

Данная технология включает:

- **цель** – интеллектуальное воспитание старшего дошкольника;
- **методологические подходы**: системный, деятельностный, культурологический, аксиологический, личностно-ориентированный и полисубъектный;
- **принципы**: активности, самостоятельности, состязательности, имитационного моделирования, проблемности, динамичности, результативности, обратной связи, добровольности и вариативности, постепенности и системности;
- **задачи**: развитие произвольности познавательных процессов ребенка, расширение кругозора и усвоение духовно-нравственных ценностей (начальных представлений о человеколюбии, справедливости, чести, совести, долге, воле, личном достоинстве, вере в добро, патриотизме);
- **этапы**:
 - а) подготовительный – определение целей игры, выявление критериев ее результативности, определение ее пространственно-временных ограничений, подбор материалов ее содержательного компонента, постановка непосредственно игровых целей и задач, выбор участников, диагностика их игровых качеств, разъяснение алгоритма игровых действий и распределение между детьми ролей (в ролевой игре) – для воспитателя; формирование готовности ребенка к игре, его знакомство с игровым материалом – для ребенка,

б) практический – непосредственная организация игрового процесса, обеспечение контроля за его проведением – для воспитателя; игровые действия – для ребенка,

в) аналитический – фиксирование следствий игровых действий (подсчет баллов, определение характера принимаемых решений), анализ достижения целей и задач игры по критериям ее результативности, подведение итогов, обсуждение и их рефлексивный анализ с участниками; организация иной деятельности по завершении игры – для воспитателя; рефлексия интеллектуальной деятельности и принятие результатов игры – для ребенка;

– **методы педагогического взаимодействия**: словесные (инструктаж, объяснение, работа с текстом), наглядные (иллюстрации и демонстрации), практические (упражнения), – и **средства педагогического взаимодействия**: оригинальный алгоритм игровых действий, игровой материал;

– **результат** – повышение уровня интеллектуальной воспитанности старшего дошкольника.

3. Авторские развивающие игры, которые мы рассматриваем как идеальное средство: «орудие освоения культурного наследия, новых культурных ценностей», предполагающее использование уже усвоенного знания в качестве способа «рассуждения, доказательства, расчета, запоминания и понимания для усвоения новых знаний, развития эмоциональной, волевой и интеллектуальной сфер личности» (П.И. Пидкасистый) старшего дошкольника – печатные («Литературно-художественное лото» и «Художественное лото») и электронная («Викторина»).

Каждая из игр включает:

–**задачи**: развитие произвольного внимания ребенка; выявление уровня уже имеющихся у него знаний, развитие познавательной мотивации; наглядно-образного и словесно-логического мышления; произвольной памяти; расширение кругозора, усвоение духовно-нравственных ценностей;

–*средства* организации игрового процесса: алгоритм игровых действий и игровой набор, включающий большие карточки с иллюстративным материалом, материал для вырезания (комплекты маленьких карточек и кружочков) – для печатной версии, – компьютерный планшет (смартфон) на платформе ОС «Android» – для электронной.

Особенностями разработанных игр являются:

- а) в печатной версии – возможность организации групповой игры, усложнение ее фактологической части, ориентированной на зону ближайшего развития детей с разным уровнем интеллектуальной воспитанности, учет их индивидуальных или возрастных отличий;
- б) в электронной версии – обеспечение комфортной однопользовательской игры, оперативной включаемости в игровой процесс, значительная гибкость в обращении с игрой и, следовательно, возможность регулярного обращения к последней.

4. Программа спецкурса «Развивающая игра в деятельности дошкольника» для воспитателей ДООУ, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования, включает:

- *цель* – подготовка слушателей к интеллектуальному воспитанию дошкольников посредством развивающей игры;
- *задачи*: актуализация у слушателей системы знаний о развивающей игре и ее роли в интеллектуальном воспитании детей дошкольного возраста; содействие активному использованию развивающих игр слушателями в рамках их профессиональной деятельности; овладение слушателями практическими умениями и навыками организации и сопровождения игрового процесса с дошкольниками в формате конкретных игр: «Литературно-художественное лото» и «Художественное лото»; формирование когнитивного интереса слушателей к изучению дидактического потенциала развивающих игр;
- *формы* обучения: лекции (информационные, проблемные), семинары (проблемные, исследование), педагогическая практика;

– **методы** обучения: словесные (дискуссии, работа с текстом, доклады с последующим их обсуждением), наглядные (иллюстрации и демонстрации, мультипрезентация), практические (упражнения, включая выполняемые посредством компьютерных устройств, деловые и имитационные игры, метод проектов).

Программа включает теоретическую и практическую части. Первая предполагает **изучение** теории игры, игровой деятельности и ее особенностей в возрастном аспекте, технологий игры и управления игровой деятельностью. Вторая – овладение **умениями** организации развивающей игры с дошкольниками, консультирование родителей по вопросам ее организации в домашних условиях и формирование **навыков** анализа, оценки и прогнозирования процесса и результатов игровой деятельности в ДОУ.

5. Развивающая игра успешно реализуется при соблюдении следующих педагогических условий:

- взаимодействие с детьми на принципах гуманизма;
- учет возрастных и индивидуальных, национально-культурных, религиозных и социальных особенностей;
- готовность воспитателя (взрослого) к проведению развивающей игры;
- создание комфортной предметно-развивающей среды в ДОУ;
- обеспечение конструктивной разноплановой интеракции между детьми;
- ограничение по времени работы и осуществление профилактической гимнастики для глаз и снятия общего утомления (для игры с применением компьютерного устройства).

Структура диссертации определяется целью и задачами исследования и включает: введение, основную часть, представленную теоретической и эмпирической главами, заключение, а также список использованных источников и три приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ИГРЫ ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Проблема игры в психолого-педагогической литературе

Игра как неотъемлемый феномен общественной жизни представляет собой один из важнейших типов культурных универсалий. В «Толковом словаре живого великорусского языка» «игра» определяется известным мастером слова В.И. Далем как предмет, «которым и в который играют», «забава, установленная по правилам», и «вещь для того служащая» [79, с. 7]. Много лет спустя другим крупнейшим специалистом в области российской словесности С.И. Ожеговым, автором неоднократно переиздававшегося «Словаря русского языка», игра рассматривалась как некий «вид (способ) развлечения» [166, с. 193]. В «Советском энциклопедическом словаре» под редакцией ученого-лингвиста А.М. Прохорова игра интерпретируется в канве «вида непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе [204, с. 475]. Авторы-составители «Большого толкового словаря русского языка» усматривали в игре занятие, обусловленное совокупностью определенных правил, приемов и служащее для заполнения досуга, для развлечения, являющееся, например, каким-то видом спорта [40, с. 373]. Авантовская энциклопедии для детей трактует игру как «доставляющую удовольствие условную деятельность, позволяющую детям воспроизводить и моделировать формы взаимоотношений между людьми» [260, с. 230]. Наконец, авторы Большой иллюстрированной энциклопедии предлагают рассматривать игру в качестве «занятия, возникшего на основе народных обычаев, служащего для развлечения и преследующего определенные цели» [39, с. 474].

Таким образом, даже при первом приближении к толкованию понятия «игра» посредством знакомства с энциклопедическими изданиями становится ясно насколько оно сложно и многогранно: «... можно было бы принять одно за другим ... толкования, не впадая при этом в обременительную путаницу понятий... Если хоть одно из них было исчерпывающим, оно исключало бы все остальные либо как высшее единство охватывало их и вбирала в себя» [230, с. 22], – справедливо констатировал нидерландский исследователь Й. Хейзинг, автор концепция игрового генезиса культуры в философии. В этой связи следует четко разводить толкование феномена игры с позиции различного знания. Так, философия неизменно понимала под таковой культурную универсалию, психология – способ деятельности, а педагогика, трактовка которой представляется в рамках настоящего исследования наиболее перспективной, – метод, средство и форму организации педагогического воздействия.

Впервые интерес к обозначенной теме в контексте философской интерпретации проявился еще в период античности. В частности, Афинская философская школа, представленная по данному вопросу трудами, прежде всего, Платона и Аристотеля, понимала под игрой известный праздничный ритуал, имеющий своей целью «...снискать милость богов и проживать согласно свойствам ... природы...» [175, с. 135]. Рассматривая игру как форму жизни и источник удовольствия, философ писал: «... любое юное существо не может, так сказать, сохранять спокойствие ни в теле, ни в голосе, но всегда стремится двигаться и издавать звуки, так что молодые люди то прыгают и скачут, находят удовольствие, например, в плясках и играх, то кричат на все голоса. У остальных живых существ нет ощущения нестройности или стройности в движениях, требующих гармонии и ритма. Те же самые боги, о которых мы сказали, что они дарованы нам как участники наших хороводов, дали нам чувство гармонии и ритма, сопряженное с удовольствием» [175, с. 135]. Обращая внимание на необходимость жесткого регламентирования игровой

деятельности, Платон рассматривал последнюю в качестве серьезной доминанты социализации подрастающего поколения, позволяющей ему в рамках грамотно контролируемого государством досуга, тренировать душу и тело, усваивать подлинные общественные ценности [175, с. 275] через – отмечал уже Аристотель – «...подражание будущим серьезным занятиям, ... не слишком утомляющее, ... но достойное ... свободнорожденного человека...» [18].

За отсутствием стремления глубоко анализировать светские нормы общественного бытия в целом, а игру как неотъемлемую составляющую детства, понятие которой тогда не существовало как таковое, в частности [265, с. 33], эпоха средневековья изобиловала в большей степени примерами игровой практики, что, к примеру, ярко проиллюстрировано на полотне нидерландского художника П. Брейгеля Старшего «Детские игры» (Музей истории искусств, Вена, 1560 год) [126, с. 49], нежели трактатами, эту практику объясняющими. Игра этого времени представляла собой некий образ, смысл человеческого существования. Посредством игровых мотивов, культура позволяла осмысливать и интерпретировать социальную действительность, а также решать многие мировоззренческие задачи. Впоследствии эта игра оформилась в карнавалы, народные гуляния, скоморошьи игрища, многие из которых сохраняли свою первоначальную связь с такими религиозными событиями как Рождество, Пасха, или заново вошли в быт под видом спортивных и псевдобытовых искусств [23].

По истечении столетий, уже в эпоху Нового времени, выдвигая на первый план эстетический аспект игры, большой вклад в конкретизацию теории ее восприятия внес представитель школы немецкой классической философии И. Кант. Имея в виду получение удовольствия, мыслитель утверждал, что «носитель всех видов искусств: словесных, изобразительных, музыки и красок – игра со всеми вытекающими из этого обстоятельствами воспитательно-го характера» [106, с. 337-342].

Прямым последователем И. Канта в области игры, следует рассматривать известного немецкого поэта и драматурга И.К.Ф. Шиллера. Наряду с такими выдающимися мыслителями XIX века, как Г. Спенсер и В.М. Вундт, его имя традиционно связывается с началом разработки научной теории игры, причем в части общности происхождения последней с началом разработки теории искусства [241, с. 5]. В письмах И.К.Ф. Шиллера об эстетическом воспитании человека можно прочесть следующее: «Правда, природа одарила и неразумные существа превыше их потребностей и посеяла в темной животной жизни проблеск свободы. Когда льва не грызет голод и хищник не вызывает его на бой, тогда неиспользованная сила сама делает из себя свой объект: могучим ревом наполняет лев звонкую пустыню, и роскошная сила наслаждается бесцельным расходом себя. Насекомое порхает, наслаждаясь жизнью, в солнечном луче, и, конечно, в мелодичном пении птицы нам не слышатся звуки страсти. Несомненно, в этих движениях мы имеем свободу, но не свободу от потребности вообще, а только от определенной, внешней потребности. Животное работает, когда недостаток чего-либо является побудительной причиной его деятельности, и оно играет, когда избыток силы является этой причиной, когда излишек силы сам побуждает к деятельности» [242, с. 287]. Такова, собственно, сущность обоснованной автором теории, которую, как правило, сокращенно называют теорией избытка сил, объясняющую возможность возникновения эстетического наслаждения, доставляемого игрой, деятельностью, являющуюся по И.К.Ф. Шиллеру эстетической.

Введение И.К.Ф. Шиллером наслаждения как конституирующего признака, общего для эстетической деятельности и игры, оказало влияние на дальнейшую разработку проблем игры.

Через призму эволюционно-биологической составляющей в формате теории «избытка сил» рассматривал игру преемник И.К.Ф. Шиллера – социолог Г. Спенсер. Исследуя вопрос о происхождении импульса к игре, он в

частности констатировал: «Игра есть точно такое же искусственное упражнение сил, которые вследствие недостатка для них естественного упражнения становятся столь готовыми для разрядки, что ищут себе исхода в вымышленных деятельности на место недостающих настоящих деятельностей ... Хорошее питание – основная причина избытка энергии у животных, трансформирующейся в игру, которое на уровне детского поведения проявляется в виде интенсивной борьбы за существование, которая нацелена на успех» [208, с. 414-415].

Ближе всего к пониманию возникновения игры подошел В.М. Вундт. «Игра – это дитя труда, – писал он. – Нет ни одной игры, которая не имела бы себе прототипа в одной из форм серьезного труда, всегда предшествующего ей и по времени и по самому существу. Необходимость существования вынуждает человека к труду, а в нем он постепенно научается ценить деятельность своих сил как источник наслаждения» [53, с. 145]. Таким образом, В.М. Вундт в отличие от предшественников и приверженцев теории «избытка сил» рассматривал игру человека не в чисто биологическом, а исключительно в социально-историческом формате.

С середины XIX века феноменология игры стала также рассматриваться психологической наукой. Так, ученик В.М. Вундта Г.С. Холл, основоположник американской психологической науки усматривал в игровой деятельности прохождение ребенком основных этапов исторического развития в сжатые сроки, что вполне корреспондировалось с обращением в игре к некоторым атавистическим элементам: «охоты, войны, собирательства...» [231, с. 89]. Исследователь видел в игре, таким образом, фактор преодоления человеком «инстинктов прошлого» в детстве и, следовательно, фактор его становления как цивилизованной личности в процессе взросления [231, с. 89].

Признававший за детством особую роль, выдающийся австрийский психолог, психиатр и невролог З. Фрейд, а вслед за ним и его дочь – А. Фрейд, видели в игре защитный механизм личности ребенка. Играя, – раз-

мышлял ученый – ребенок сублимирует свои собственные переживания, обусловленные блокированием изначально присущей ему потребности в удовольствии и трудными ситуациями, наблюдаемыми им в жизни [228].

Основы материалистического понимания происхождения игровой деятельности из труда и для труда системно разрабатывались Г.В. Плехановым. Критикуя представления в той части, что искусство старше производства полезных предметов, а игра старше труда, Г.В. Плеханов в своих «Письмах без адреса» последовательно отстаивал тезис, согласно которому только по результатам предметной деятельности возникают игры и что только ролевое поведение позволяет детям в полной мере коммуникативно освоить тот или иной опыт этой деятельности. По Г.В. Плеханову, игра – это деятельность, которой одновременно присущи разум, воображение, красота и социальная полезность. Таким образом, он одним из первых поставил вопрос о социальной природе детской игры [177, с. 54].

Во второй половине XX столетия получили распространение идеи американского психолога и психиатра Э.Л. Берна, который, будучи разработчиком транзакционного и сценарного анализа, рассматривал феномен игры в качестве «...повторяющегося набора порой однообразных трансакций, внешне выглядящих вполне правдоподобно, но обладающих скрытой мотивацией...» [28, с. 37]. Отдельно Э.Л. Берн выделял и блок детских игр, объем которых, однако, сужал до сюжетно-ролевых, закладывающих основы, так называемых, «скрипт-программ», направленных на выполнение различных социальных ролей в перспективе. Выбор игровой деятельности ребенка и способ его участия в ней определяет, полагал ученый, весь воспитательный процесс [28, с. 46].

Швейцарский психолог и философ Ж. Пиаже рассматривал игру в рамках разработанной им концепции когнитивного развития как естественную детскую активность, происходящую спонтанно, но в соответствии с интеллектуальным созреванием, в процессе которого содержание игровой деятель-

ности все более приближается от чисто субъективных (иллюзорных) построений к адекватному отражению реальности. Причем преобладающим типом игры в дошкольном детстве исследователем называлась «символическая игра, приспособленная к внутренним мыслительным схемам реальности с помощью индивидуальных знаков – символов» [174, с. 55].

Изучение детской игры *отечественной психологической наукой* в XX веке связывалось главным образом с именем видного советского психолога Л.С. Выготского и его школой – последователями культурно-исторического подхода (М.Я. Басовым, В.В. Давыдовым, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным и другими).

Ввиду выделения для периодизации детства понятия ведущей деятельности, в наибольшей степени способствующей психическому развитию ребенка в данный период его жизни и ведущей развитие за собой [55], Л.С. Выготским сюжетно-ролевой игре стало отводиться решающее место в развитии ребенка трех-шести лет. Силы, затраченные ребенком в ходе игровой деятельности, считал он, аналогичны трудовым затратам энергии взрослого человека и это может указывать на единую психологическую природу обоих процессов и, следовательно, позволяет сделать вывод, что «...игра является естественной формой труда ребенка, присущей ему формой деятельности, подготовлением к будущей жизни. Ребенок всегда играет, он есть существо играющее, но игра его имеет большой смысл ... игра есть живой, социальный, коллективный опыт ребенка, и в этом отношении ... представляет из себя совершенно незаменимое орудие воспитания социальных навыков и умений..., является первой школой мысли для ребенка» [58, с. 31-42], и что обучение, и, следовательно, игра, прежде всего, формирует у ребенка зону его ближайшего развития, приводящего со временем к экстериоризации заложенных в него знаний.

Последовательно развивая научные изыскания Л.С. Выготского об осмыслении детской игры, ученик последнего – А.Н. Леонтьев, советский

психолог и педагог, автор теории деятельности, выделял сюжетно-ролевую игру как детерминанту главнейших изменений в психических процессах и психологических особенностях личности дошкольника. Он отмечал, что именно в процессе ведущей деятельности ребенка возникают новые отношения с социальной средой, новый тип знаний и способы их получения, и это, по его мнению, изменяет познавательную сферу и психологическую культуру складывающейся личности. Игра, считал исследователь, «...не является продуктивной деятельностью, ее мотив лежит не в результате, а в содержании самого действия» [139, с. 307], являясь, по существу, основным инструментом в процессе познания и освоения ребенком окружающей его действительности, тренировкой навыков «взрослых» действий [140].

Огромный вклад в разработку проблемы детской игры внес Д.Б. Эльконин, известный отечественный психолог, автор оригинального направления в детской и педагогической психологии. Он занимался, в частности, изучением вопросов возникновения игры в онтогенезе, прежде всего, ее развития в дошкольном возрасте. В контексте предложенной им возрастной периодизации психического развития детей (на основе трудов Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева) выделял игровой вид деятельности, особо отмечая ролевой, как ведущий для ребенка-дошкольника – естественную и целесообразную детерминанту развития последнего, его психических функций и способов познания им окружающего мира. Доминирующее значение ролевой игры Д.Б. Эльконин усматривал в том, что в процессе этой игры ребенок моделирует окружающую его социальную реальность: «...берет на себя роль взрослого и, воспроизводя его жизнь, деятельность и отношения к другим людям, тем самым живет с ним общей жизнью...» [257, с. 107], иными словами, социализируется.

Заметное распространение в советской науке получила и точка зрения его ученика – В.В. Давыдова. Соглашаясь со своим наставником о преобладающем значении игрового типа деятельности в жизни дошкольника, он от-

мечал необходимость непосредственного обучения последнего. При этом решение поставленной задачи В.В. Давыдов видел в грамотном сочетании элементов игры и учения: «Оптимальных успехов в воспитании дошкольников можно достичь, именно приобщая их к познанию. Однако делать это нужно как бы играючи. Все познавательные сведения и умения должны усваиваться дошкольниками преимущественно в игре» [77, с. 27], – подошел он, тем самым, к актуализации использования игровых технологий через призму концепции развивающего обучения.

Одним из первых предпринял попытку разработать отечественную теорию игры и другой выдающийся советский философ и психолог – С.Л. Рубинштейн, родоначальник отдельной психологической школы. Он полагал, что «В игре формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир» [186, с. 589], – рассматривал игровую деятельность как постоянную осмысленную рефлекссию ребенка на его контакты с окружающим миром, преобразующие, тем самым, последний. То есть, акцент в подходе исследователя был существенно смещен именно в область активности самого ребенка.

Итак, можно уже сделать вывод, что игра для ребенка – это серьезно, и осуществление руководства над таковой составляет проблему для взрослых [209, с. 3], как и отмечала отечественный психолог А.С. Спиваковская. Также разделяя точку зрения Д.Б. Эльконина о ведущем виде игровой деятельности ребенка-дошкольника, она отмечала ее многогранное влияние на психическое развитие последнего. Именно посредством игры дети овладевают новыми навыками, умениями и знаниями – способами адекватного взаимодействия с окружающим их миром и обществом: «Вне игры не может быть достигнуто полноценное нравственное и волевое развитие ребенка, вне игры нет воспитания личности» [209, с. 3]. «Игра как психологическая проблема дает все еще очень много фактов для научной мысли, еще многое предстоит открыть ученым в этой области» [209, с. 139].

Развивая идеи предшественников, современные отечественные психологи, среди которых можно назвать имена Е.О. Смирновой, О.В. Гударевой, и А.И. Дубняковой, также определяли игру как рефлексию ребенка на полученные им впечатления от жизни сообразно его наглядно-образного характера мышления, эмоциональности и активности [85, 194]. В этой связи А.И. Дубняковой отмечалось, что сценарии для игр современных дошкольников преимущественно ограничиваются бытовыми (примитивными) и телевизионными (виртуальными) сюжетами, а развитой игровой формы достигают в основном к школе лишь немногие из них, что составило серьезную проблему для современной психолого-педагогической науки [85]. В то же время согласно проведенному исследованию М.А. Шакаровой было установлено, что сюжетно-ролевая игра становится новым способом освоения детьми социальных отношений при условии, что последняя была организована по мотивам современных мультсериалов с развивающим потенциалом [239].

Своеобразной представляется точка зрения на игру С.А. Смирнова, понимавшего под такой непродуктивный вид деятельности (ориентированный не на результат, а на сам процесс), не являющийся ведущим в дошкольном возрасте. При этом все содержание игры автор сводил к ее сюжетно-ролевой разновидности. В то же время им обособленно выделялись настольные игры, трактуемые как «продуктивный и доминирующий вид деятельности» [199, с. 131-133].

На протяжении длительного времени тема игры постоянно приковывала внимание целой плеяды *отечественных и зарубежных мыслителей-педагогов*, усматривающих в ее феномене мощный метод и средство обучения, воспитания и развития детей дошкольного, прежде всего, возраста, форму организации их жизни и деятельности.

Так, например, уже в эпоху Просвещения трактаты Д.Э. Роттердамского, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци и других гуманистов Запада и Востока неизменно возвращали читателя к теме социализации: обучению и воспита-

нию ребенка посредством ролевого поведения – создания игровых ситуаций, обеспечивающих разностороннее развитие просвещенной личности. Противопоставляя средневековой жесткости трепетное отношение к божественному внутреннему миру подрастающего человека, Д.Э. Роттердамский в трактате «О воспитании детей» обозначил важнейший дидактический принцип гуманистической педагогики: учить чтению и письму следует, играя, игры не должны быть излишне сложными, особое внимание в игре необходимо уделять тренировке памяти, «первый шаг в обучении есть любовь к учителю», задействованному в игре [261, с. 86]. Выдающийся чешский педагог-гуманист Я.А. Коменский, основоположник педагогической науки и разработчик классно-урочной системы, понимал игру как неосознанный способ детей подражать окружающим их взрослым, занятым в какой-либо бытовой или трудовой деятельности. Необходимость создания игровой ситуации исследователь связывал с невозможностью и опасностью приобщения подрастающего поколения к труду напрямую: «...им нужно позволять это, за исключением тех случаев, когда они хотят пользоваться вещами, которыми они могут нанести себе вред, как, например, ножами... А потому нужно иметь готовые игрушечные вещи... играя с ними, дети будут развивать в теле здоровье, в уме – живость, а во всех членах – подвижность» [119, с. 112]. Я.А. Коменский также отмечал, что вопрос, принесет ли игра пользу ребенку, непосредственно зависит от деятельности взрослого: «Как ведут себя те, кто живет вместе с детьми – разумно или неразумно, так приучаются жить и дети» [119, с. 113]. Обозначенные принципы, по сути, разделялись просвещенными современниками и, спустя годы перекочевали в труды известных дидактов более позднего времени. Швейцарский педагог-гуманист И.Г. Песталоцци, автор теории элементарного природосообразного воспитания и обучения, выделял игру как средство воспитания наряду с трудом и обучением [233, с. 172-200], поддерживал идею активного участия учителей

в игровом процессе детей с целью повышения функциональности последнего [171].

Немецкий педагог Ф.В.А. Фребель, теоретик дошкольного воспитания и организатор системы детских садов, понимал под игрой, «...содержащей источник всего благого, ... а именно: ...радости, свободы, удовлетворенности, внутреннего и внешнего отдыха, гармонии с миром» [273, с. 55], высшее проявление детской деятельности, «...чистейшее, духовнейшее произведение человека на этой ступени развития и ... в то же время образец и копию всей человеческой жизни...» [227, с. 32] Именно игры, так называемые «дары» (шар, куб, цилиндр, подвижные игры), были положены ученым в основу его педагогической системы. Причем игрушки, считал он, должны быть как можно более разнообразны, но просты, запускающие, тем самым, своего рода компенсаторный механизм, обеспечивающий широкое поле для самостоятельности ребенка, лучшей работы его воображения, более яркого раскрытия его творческих способностей.

В духе развития философии американского прагматизма (конец XIX - XX века) толкование феномена игры было предложено известным американским педагогом Д. Дьюи, рассматривавшим последнюю в связи с перспективой дальнейшей трудовой деятельности, имея в виду стремление ребенка в игровом процессе к «...полноте проявления его зарождающихся сил, проявления, которое постоянно переводит его с одной плоскости на другую» [87, с. 1]. С целью же наибольшего сближения этих двух типов деятельности исследователь также настаивал на необходимости использования в играх «...материалы ... «реальные», прямые и естественные, насколько это позволяют условия» [87, с. 3]. Кроме того, Д. Дьюи обратил внимание на регулятивную, контролирующую функцию игры, формируемую теми или иными игровыми правилами, присущими любой игре: «Без правил нет игры» [269, с. 22].

В отечественную дореволюционную педагогическую науку вклад в изучение теории игры внес, прежде всего, ее основоположник – великий русский ученый-педагог К.Д. Ушинский, отрицавший в отличие от своих зарубежных (современных ему) коллег идею стихийности игровой деятельности и ее исключительно гедонической направленности. Не следует «...видеть в телесных движениях дитяти одно удовлетворение телесным стремлениям, – отмечал он, – в этих движениях принимает участие душа и извлекает из них такую же пользу для своего развития» [219, с. 569]. Исследователем, таким образом, было предложено использовать игру как общий механизм воспитания ребенка, для которого последняя мыслилась «... всем миром ...его... практической деятельности...» [219, с. 569], безусловной доминантой его бытия.

Поэтому, как впоследствии отмечал П.Ф. Каптерев, ребенку не следует давать «... много игрушек, особенно сложных, дорогих, – такие игрушки развивают в детях пассивность. Игрушки должны содействовать проявлению деятельной стороны человеческого существа, творчества, самостоятельности, – словом, быть предметом игры, а не развлечения» [107].

Выдающийся польский педагог Януш Корчак усматривал в игре ребенка, неспособного в силу объективных причин участвовать в трудовых отношениях, своеобразный компенсаторный механизм, единственно возможное поле для проявления своей энергии и инициативы. В этой связи он отмечал неизбежность вовлечения ребенка в игровую деятельность поневоле, «сбегания в нее... от злой тоски, ...от пугающей пустоты... Одиночество ребенка наделяет куклу душой» – констатировал исследователь [125, с. 75]. Поэтому, несмотря на отсутствие комплекса необходимых знаний и навыков, – полагал он – многие детские игры могут считаться своего рода работой [125, с. 76], в процессе реализации которой ребенок и приобщается к труду – обучается.

В 20-30-е годы прошлого столетия в духе марксистско-ленинской философии, отчасти восприняв упомянутые выше идеи Д. Дьюи, подошла к изучению игры Н.К. Крупская, педагог-теоретик, организатор советского обра-

зования. Исследователь констатировала абсолютную полезность игры как своего рода форму прототрудовой деятельности и протопроизводственных отношений – мощного базиса социализации личности ребенка: развития ее физических и интеллектуальных способностей, формирования навыков ее межличностного общения и взаимодействия в коллективе. «Искусство и игры надо использовать для того, чтобы вооружить ребят, научить сообща налаживать жизнь и работу» [128], – подчеркивала она. Нетривиальным мыслится замечание Н.К. Крупской о развитии в игровом процессе чувства ответственности и способности самоконтроля: «Игры, требующие соблюдения правил, очень дисциплинируют ... Ребенку понятно, почему нужно соблюдать правила игры, что без соблюдения правил никакой игры не выйдет» [130]. Таким образом, игровая деятельность, по Н.К. Крупской, представлялась непреложным условием нормального, целостного развития подрастающего поколения, а если «...дети не играют – это никуда не годится, это значит, что ребята или больны, или перепедагогизированы» [127], – полагала она.

Вопрос о связи игровой деятельности с трудовой поднимал в своих работах и А.С. Макаренко, известный советский педагог и писатель: для ребенка «Игра ... имеет то же значение, какое у взрослого имеют деятельность, работа, служба... Ребенок чувствует свою ответственность за достижение поставленной цели и за выполнение роли, которую ему поручает коллектив... Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Игра имеет важное значение в жизни человека, она является подготовкой к труду и должна постепенно заменяться трудом» [146, с. 79], – утверждал он. Проводя глубокий анализ психологии игры, А.С. Макаренко указывал на необходимость осуществления над ней грамотного руководства со стороны взрослых, предупреждал о возможных в этой связи ошибках: дистанцированности в той или иной форме родителей от игрового процесса и, напротив, чрезмерного их участия, подавляющего, тем самым, самостоятельность ре-

бенка [146, с. 34]. Детерминирующая роль игры в детском воспитании была, таким образом, очевидной для ученого.

В 50-е и особенно 60-е годы XX в. научно-педагогический интерес к феномену игры значительно вырос (особенно на фоне новаций в сфере детской психологии). Так, ряд новых психологических наработок были использованы в практической деятельности выдающимся советским педагогом-новатором В.А. Сухомлинским, который также обращал внимание на серьезность детской игровой деятельности. Посредством последней, отмечал он, для ребенка раскрываются «...мир, творческие способности... его... личности» [214, с. 33]. Игра, таким образом, представлялась ученым в качестве своего рода проводника, необходимого для полноценного умственного развития ребенка: «Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [214, с. 33].

С конца 60-х и в 70-е годы XX века разработка и внедрение игровых разработок стала актуализироваться в психолого-педагогической теории и практике.

Позиция советского и российского исследователя теории игры И.С. Кона сводилась к пониманию последней как универсального механизма самовыражения, самоорганизации и самообучения ребенка – формирования своего Я, своей «самости» [120, с. 42]. В рамках новосибирской мастерской «Игра» ученым совместно с его учениками и сторонниками (Н.П. Аникеевой, Л. Балашковой, О.С. Газманом, А.А. Католиковым, М.С. Коганом, С.Н. Сафоновым, А.А. Фоминым, С.А. Шмаковым) была предпринята попытка апробации по внедрению аспектов игры в учебные и внеучебные процессы школы [15, 61-63, 243, 244, 246-253].

Понимая под игрой воспитательное средство, В.А. Караковский включил ее в свою классификацию методов воспитания [109].

Широкое применение игры в педагогике, в рамках дошкольных, школьных и внешкольных учреждений, Г.К. Селевко, известный отечественный специалист в области педагогической науки, отмечал в качестве самостоятельных технологий для освоения учебного материала, элементов более обширной технологии, или технологии внеклассной работы [190, с. 51]. Временными аспектами игровой деятельности занимался советский и российский педагог-новатор О.С. Газман, автор теории педагогической поддержки: «Игра всегда выступает одновременно как бы в двух временных измерениях: в настоящем и будущем» [63, с. 8], – отмечал он. То есть, принося ребенку непосредственную радость и удовлетворяя, тем самым, его ближайшие потребности, игровой процесс в то же время «работает на перспективу, моделируя те или иные сюжеты из жизни, формируя личностные качества, умения, навыки и способности ребенка, социально значимые для него впоследствии» [63, с. 8].

На исходе ушедшего столетия заметный вклад в развитие теории игры внес известный педагог-новатор С.А. Шмаков, понимавший под последней уже универсальное средство для обеспечения эффективности педагогического процесса. В контексте проводимой исследовательской деятельности им была обозначена «...сверхзадача – создать игровую образовательную систему, в которую войдут игроучебники, игровые дидактические аксессуары, игрокниги, популяризирующие школьные науки; дидактические игротеки (компьютерные учебные игры; настольные развивающие игры; программы игр по всем учебным предметам и др.)» [245, с. 222].

В настоящее время интерес к игровым разработкам еще более вырос и стал многоаспектным. Так, например, представляется весьма значительным вклад в развитие данной тематики, сделанный игромастером международного уровня, автором оригинальной концепции по формированию культуры управления игрой Н.Н. Шутем, интерпретировавшим последнюю как «... моделирование действительности и означение определенного фраг-

мента ее» [254, с. 6]. Им было установлено, что в рамках микропроцессов игрового взаимодействия положение организатора игры качественно отличается от положения ее непосредственных участников: у него иные «... цели и задачи, зоны внимания и контроля, требующие ... огромного количества разнообразных знаний и профессиональных компетенций» [254, с. 11].

Игры пользуются огромным спросом в педагогической практике – подытожила обозначенное выше Т.М. Михайленко: «Игра – важнейшее средство воспитания школьников. Каждый вид игр помогает в развитии ребенка, как здорового человека, так и здоровой личности. При правильном подборе игр можно спланировать и создать условия для нормального развития и социализации ребенка» [152].

С течением времени, в процессе широкого применения игр в качестве педагогического метода, все больше внимания, отмечала Н.А. Короткова, стало уделяться вычленению и исследованию характеристик этого метода, облегчающих познавательное развитие [124] – актуализировалась идея разработки такой игры, которая бы целенаправленно способствовала достижению какого-либо конкретного педагогического эффекта. В ключе методики развивающего обучения (главным образом дидактической системы Л.В. Занкова и теории содержательного обобщения и формирования учебной деятельности Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова), «... в основе которой лежит формирование системных знаний о труде взрослых, обеспечивалось качественное совершенствование детских игр...» [213]. Так, постепенно из общего массива разнообразных детских игр, априори развивающих, так или иначе, навыки, умения и способности ребенка (в зависимости от специфики игровой деятельности), выделилась в отдельное направление игра, четко сфокусированная на развитие именно интеллекта и способности к креативному мышлению последнего.

Для наиболее полного понимания места развивающей игры в широком ряду детских игр приведем прежде классификации последних вообще, разработанные разными исследователями в области психологии и педагогики по различным основаниям.

Так, научный интерес к проблеме дифференцирования детской игры обозначался еще в первой половине XIX века, когда впервые в зарубежной педагогической школе были дифференцированы детские игры (умственные, сенсорные и моторные) Ф.В.А. Фребелем [227, с. 407].

В конце же этого столетия - первой половине следующего сообразно педагогической актуальности были выявлены два типа игр К. Гроссом: «обычных функций» (подвижные, умственные, сенсорные, развивающие волю) и «специальных функций» (упражнения с целью совершенствования инстинктов, как-то семейные игры, игры в охоту, ухаживание и другие) [75, с. 58, 111].

В отечественной психологии детские игры были впервые классифицированы с учетом оказания развивающего воздействия на составляющие психики во второй половине XIX века И.А. Сикорским на три большие группы:

- связанные с развитием абстрактного мышления «инстинктивно придуманные ребенком»;
- служащие «для развития и укрепления чувства самосознания»;
- служащие «для упражнения в процессе воспроизведения или репродукции впечатлений» [195, с. 115-118].

Тогда же первым в отечественной педагогике провел систематизацию игры П.Ф. Лесгафт, положив в основу этой систематизации идею о единстве физического и психического развития ребенка, выделив, таким образом, игры имитационные (ребенок повторяет то, что сам подмечает в окружающей его среде – социализация) и с правилами [141, с. 120-121]. Также исследователем предлагалась дифференциация игровых технологий: на простые – с преследованием участниками своих индивидуальных целей – и сложные – «с парти-

ями»: с ориентированием участников на достижение групповых интересов [141, с. 129].

В 20-40-е годы XX века наработки ученого по обозначенной проблематике были несколько уточнены в исследованиях Н.К. Крупской, разделявшей игры фактически по аналогичному принципу на: придуманные самими детьми и организованные взрослыми [130].

На западе во второй половине прошлого столетия Э.Л. Берном игры были классифицированы уже по разным основаниям:

- 1) по количеству участников: игры с двумя игроками, с тремя, с пятью и со многими;
- 2) по используемому материалу: со словами, с деньгами («Должник») и с частями тела («Кровавая рана»).
- 3) по клиническим типам: истерические («Изнасилование»), одержимонавязчивые («Шлемиль»), параноидные («Почему мне всегда не везет?») и депрессивные («Опять у разбитого корыта»).
- 4) по зональным типам: оральные («Алкоголик»), анальные («Шлемиль») и фаллические («Подерись с ним!»).
- 5) по психодинамическим типам: противобойные («Все из-за тебя»), проективные («ПТА») и интроективные («Психиатрия»).
- 6) по инстинктивному фактору: мазохистские («Все из-за тебя»), садистские («Шлемиль») и фетишистские («Холодный мужчина») [28, с. 28].

Приблизительно тогда же на основании своей возрастной периодизации Ж. Пиаже различал детские игры на: игры-упражнения (до 1 года), символические игры (2 - 4 года) и игры с правилами (4 - 7 лет) [174, с. 55].

В XX веке серьезным исследованием настоящего вопроса в отечественной науке занимался Д.Б. Эльконин, объединявший игры дошкольников в три основные категории:

- подвижные игры (разнообразные игры с мячом, со скакалкой, пятнашки, прятки и т. д.) с правилами, способствующие физическому развитию и усвоению норм взаимодействия в коллективе;
- игры с образовательной задачей (игры в лото, в «бирюльки», в разноцветные пирамиды и т. д.), направленные на умственное развитие (развитие наблюдательности, восприятия, памяти, мышления);
- творческие ролевые игры (имитация какой-либо деятельности взрослых), «...наиболее типичные и вместе с тем важные для развития...» [259, с. 4].

С конца 60-х - 70-е годы на основе уже проведенных к этому времени соответствующих обширных психологических исследований О.С. Газман и Н.Е. Харитоновна провели более детализированную классификацию, выделяя игры, сюжетно-ролевые (игры-драматизации, театрализации), трудовые (строительные сюжетные игры), дидактические (предметные, настольно-печатные, логические), подвижные, а также игры-забавы и комплексные игровые праздники [62, с. 6-7].

В 80-е годы по способу организации деятельности А.И. Сорокиной были также отдельно выделены и дифференцированы дидактические игры на:

- игры-путешествия, направленные на удовлетворение познавательных потребностей в сказочной, экскурсионной или прогулочной форме;
- игры-поручения, аналогичные, в основном, предыдущим, но менее длительные по времени и более простые по содержанию;
- игры-предположения, сфокусированные на формировании причинно-следственных связей;
- игры-загадки, отличающиеся наличием какой-либо логической задачи;
- игры-беседы, стимулирующие активацию эмоционально-мыслительных процессов [205, с. 16-21].

К концу столетия в результате мощного исследования теории детских игр С.Л. Новоселовой была предложена новая их классификация, опирающаяся на «системообразующий признак личностной инициативы в игре и пони-

мание самодеятельных игр как формы практического размышления ребенка о действительности, в основе которой лежит представление о том, по чьей инициативе они возникают». Ученым, в частности, выделялись три взаимосвязанных класса игр:

- игры, возникающие по инициативе ребенка (самодеятельные игры-экспериментирования с природными объектами и явлениями, животными, людьми, игрушками и другими предметами) и самодеятельные сюжетные игры (сюжетно-отобразительная, сюжетно-ролевая, режиссерская и театрализованная), особенно влияющие на развитие интеллектуальной инициативы и творчества ребенка, формирование новых мотивов и видов его деятельности;
- игры, возникающие по инициативе взрослого: обучающие (автодидактические предметные, сюжетно-дидактические, подвижные, музыкальные, учебно-предметные дидактические) и досуговые (интеллектуальные, забавы, развлечения, театральные, празднично-карнавальные, компьютерные), являющиеся эффективным средством усвоения ребенком знаний и социальных норм, которые впоследствии могут им применяться и творчески интерпретироваться в играх первого класса;
- традиционные или народные игры: обрядовые (культурные, семейные, сезонные), тренинговые (интеллектуальные, сенсомоторные, адаптивные) и досуговые (игрища, тихие, забавляющие, развлекающие), способствующие складыванию у ребенка черт менталитета [163].

Выгодно дополнили эту классификацию Е.О. Смирнова и И.А. Рябкова более конкретизированной типологизацией игр второго (по С.Л. Новоселовой) класса – сюжетных игр, – дифференцирующихся по занимаемой игроками позиции на три типа:

1. Ролевую игру, предполагающую условную идентификацию «Я» ребенка одновременно с двумя позициями – реальной и изображаемой – и имеющую следующие модификации:

- собственно ролевую игру, осуществляющую взаимодействие участников и в реальном, и в ролевом планах;
 - ролевую игру через игрушку, реализующую ролевое общение участников опосредованно;
 - ролевую игру без партнера, отличающуюся ролевым взаимодействием ребенка исключительно с воображаемым партнером.
2. Режиссерскую игру, подразумевающую условную идентификацию «Я» ребенка не с конкретной ролью, а с руководством игровой ситуацией в целом и различающуюся двумя видами:
- индивидуальной режиссерской игрой с занятием ребенком позиции режиссера происходящих событий, а не их непосредственного участника;
 - совместной режиссерской игрой с реальным взаимодействием участников и ролевым посредством игрушек, включая представленных одним ребенком.
3. Событийную игру, предполагающую деятельность ребенка в таковой с позиции реального «Я» с игрушкой или в выдуманном им пространстве и подразделяющуюся на два подтипа:
- собственно событийную игру с участием ребенка с реальной позиции;
 - процессуальную игру с отсутствием ролевого взаимодействия и отдельными игровыми элементами [203].

Различавшими вслед за С.Л. Новоселовой в дошкольном, а также в младшем школьном возрасте три класса игр уже современными исследователями-педагогами: Н.В. Комаровой, Л.А. Рыбакиной и С.Ф. Фаткуллиной – было уточнено содержание дидактических игр как одного из подвида игровых технологий второй группы – возникающих по инициативе взрослого. В частности, обозначенный подтип далее дифференцировался ими на игры:

- с предметами (игрушками, природным материалом);
- настольные печатные (парные картинки, различные виды лото, домино и другие);

– словесные (построены на словах и действиях игроков).

Ранее, еще на исходе ушедшего столетия, более полную классификацию детских игр предложил С.А. Шмаков, положив в основу последней правила, на которых таковые организуются:

1. Игры с открытыми правилами, дифференцирующиеся на:

– Игры на основе готовых сюжетов, включающие:

- а) подражательные игры, возникающие на основе воспроизведения какой-либо сюжетной линии;
- б) сюжетно-отобразительные игры, условно повторяющие действия взрослых;
- в) игры-драматизации, основанные на литературном сюжете;
- г) театрализованные игры, построенные на литературных сюжетах и ориентированные на зрительскую оценку.

– Игры с сюжетами, самостоятельно придуманными детьми:

- а) сюжетно-ролевые игры, предполагающие развитие какой-либо сюжетной линии по принятым детьми ролям и особенно актуализирующиеся в среднем дошкольном возрасте;
- б) режиссерские игры, подразумевающие разворачивание сюжета с разными возложенными условно на игрушки ролями и развивающиеся на протяжении всего дошкольного детства;
- г) игры-грёзы (игра-фантазирование), основанные на воображении, реализуемые главным образом в речевом плане (внутренних или внешних монологах и диалогах игроков) и складывающиеся в старшем дошкольном возрасте;
- д) игры интегрированного типа, сочетающиеся с иными видами деятельности (рисование, конструирование, ручной труд) и происходящие в старшем дошкольном возрасте;
- е) импровизационные игры-этюды, представляющие собой публичную импровизацию по обозначенной ведущим тематике.

2. Игры с готовыми закрытыми правилами, складывающиеся к концу дошкольного возраста и различающиеся на:

- собственно игры с правилами, подразделяющиеся, в свою очередь, на подвижные, спортивные, интеллектуальные и музыкальные (ритмические, хороводные, танцевальные);
- коррекционные;
- шуточные (забавы, развлечения);
- ритуально-обрядовые [245, с. 23-41].

Наконец несколько позднее составил еще более подробную и к настоящему времени самую полную классификацию педагогических игр по разным основаниям Г.К. Селевко:

1. По виду деятельности на:

- физические (двигательные);
- интеллектуальные (умственные);
- трудовые;
- социальные;
- психологические.

2. По характеру педагогического процесса на:

- обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- познавательные, воспитательные, развивающие и социализирующие;
- репродуктивные, продуктивные и творческие;
- коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и другие.

3. По характеру игровой методики на:

- игры с готовыми правилами, которые, в свою очередь, различаются по содержанию на: все предметные (математические, химические и т.д.), спортивные, подвижные, интеллектуальные (дидактические), строительные и технические, музыкальные (ритмические, хороводные, танцевальные), ле-

чебные, коррекционные (психологические игры-упражнения), шуточные (забавы, развлечения), ритуально-обрядовые и другие;

- «вольные» игры с устанавливающимися правилами непосредственно в игровом процессе;
- игры, сочетающие свободную игровую стихию и правила, принятые в качестве условия игры и возникающие по ее ходу.

4. По игровой среде на: игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, а также с различными средствами передвижения.

5. По форме на:

- игры-празднества, игровые праздники;
- игровой фольклор;
- театральные игровые действия;
- игровые тренинги и упражнения;
- игровые анкеты, вопросники, тесты;
- эстрадные игровые импровизации;
- соревнования, состязания, противоборства, соперничества;
- конкурсы, эстафеты, старты; свадебные обряды, игровые обычаи;
- мистификации, розыгрыши, сюрпризы; карнавалы, маскарады;
- игровые аукционы и другие [190, с. 51-54].

Отдельным пунктом следует отметить, что существует также огромное количество компьютерных игр (сюда отнесем и игры для различных компьютерных устройств), отличающихся, во-первых, от всех остальных игр вообще – за счет особого игрового процесса (геймплея) и интерактивности – и, во-вторых, между собой по множеству разных оснований, наиболее известными из которых представляются: платформа, расположение игровой камеры, технология графического изображения, жанр (самая распространенная), место действия (тип вымышленного мира), время действия (историческая эпоха), цель игры, количество игроков и другие [121].

Первая отечественная классификация компьютерных игр была предложена А.Г. Шмелевым, разделяющим последние на: стимулирующие преимущественно формально-логическое и комбинаторное мышление, азартные, военные, включая игры-единоборства, спортивные, аркадные, игры типа преследование-избегание, а также игры-тренажеры [151].

В рамках настоящего исследования представляется целесообразным остановиться подробнее на следующих двух типологизациях:

1. *Классификации*, составленной О.А. Поповым с учетом психологического аспекта игрового процесса (в основе дифференциации – наличие или отсутствие в игре персонажа и морального выбора в развитии сюжетной линии), в рамках которой различаются игры:

– первого типа, в которых игроку предоставляется (создается игроком) персонаж и предлагающий относительную свободу действий (последовательность моральных выборов) сюжет (позволяют реализовать естественную познавательную потребность);

– второго типа, в которых игроку предоставляется (создается игроком) персонаж и линейный сюжет, развитие которого зависит главным образом не от морального выбора, а от игрового успеха или случайности (вызывают рядку эмоций);

– третьего типа (различные головоломки, шахматы), в которых отсутствует персонаж, сюжетная линия и, следовательно, моральный выбор (направлены на развитие когнитивных способностей);

– четвертого типа (в основном разнообразные стратегии), в которых отсутствует персонаж (игрок управляет всеми процессами непосредственно), но проблема принятия морального выбора (по ходу развития сюжета) присутствует, причем последняя часто оказывается весьма сложной и в интеллектуальном плане ввиду наличия сложной системы внутриигровых (экономических, политических, управленческих, стратегических и тактических) факторов (ориентированы на развитие стратегического мышления) [180].

2. *Классификации*, предложенной Ю.М. Горвицем для используемых в дошкольном образовании компьютерных игровых технологий (в его интерпретации – программ), структурированных им по «древу целей» на три группы:

1) программы обучающего характера (конвергентные, закрытого типа), сфокусированные на обучении и закреплении в игровой форме начальных знаний в области математики, родного языка, природоведения и другого;

2) программы развивающего характера (дивергентные, открытого типа), включающие:

– серию сюжетно-режиссерских игр, имеющих целью развитие воображения, речи и коммуникативных навыков,

– серию программ «Комбинаторика», направленных на развитие логического мышления,

– серию программ «Конструирование», способствующих формированию важнейших психических функций ребенка, его пространственного мышления, раскрытию творческого потенциала,

– серию программ «Классификаторы», занятие с которыми подразумевает развитие у ребенка принципов сериации, ассоциации, классификации и систематизации объектов по различным основаниям;

3) программы диагностического характера для проведения оперативной диагностики и тренинга различных видов внимания, оперативной и долговременной памяти, для качественного анализа творческих способностей ребенка, для определения степени его подготовленности к поступлению в детский сад, школу [71].

Все эти типологии отражают, таким образом, всю многоликость и разнонаправленность детских игр, их базовые характеристики. Такое разнообразие детерминировано естественным образом: игра, как уже отмечалось выше, является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Именно этим во многом и обуславливается научный и, что особенно важно для нашего ис-

следования, прикладной интерес к таковой как к уникальному инструменту развития ребенка.

Следует подчеркнуть, что выделяемая среди всего этого множества игр **развивающая игра имеет определенные особенности:**

- четко поставленную обучающую, развивающую или воспитательную цель, преподносящуюся ребенку в форме игровой задачи, реализация которой требует соблюдение соответствующих установленных правил;
- ее результат наделен не только собственно игровым, но и дидактическим, развивающим, воспитательным или социализирующим смыслом;
- ее средством (в узком смысле) является ее учебный материал;
- наличие проблемной ситуации, создаваемой через игровую;
- анализ и рефлексия игрового процесса и его результатов на завершающем его этапе [191, с. 123, 124, 127].

В рамках рассмотрения этого вида игры также имеет смысл отдельно отметить как близкое к нему понятие дидактической игры – «...разновидности игры по правилам, специально созданным педагогом с целью обучения и воспитания детей». Отличительными особенностями дидактической игры от других являются объединение игровой формы с познавательным содержанием, определение дидактических задач, наличие игровых правил и игровых действий [236]. Такая игра может носить как развивающий характер, так и быть направленной на отработку определенных умений и навыков. Определяя в этой связи ее главное отличие от развивающей игры, в частности, следует отметить, что если последняя допускает изменение игровых правил, подстраивание их под потребности ребенка, то дидактическая, напротив, предполагает полное их принятие ребенком.

Еще в первой половине прошлого столетия известной итальянской ученым-педагогом М. Монтессори в рамках разработанного ею метода стимуляции ребенка к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию [153, с. 3] был предложен комплекс развивающих игр (с кубами, узорами, рамками и

вкладышами). Этот комплекс был направлен на развитие мелкой моторики ребенка – необходимого, с точки зрения исследователя, в качестве базиса для дальнейшего развития памяти, интеллекта, речевых способностей и умения творить.

К числу специалистов, внесших значительную лепту в освоение развивающих игр, прежде всего, следует отнести автора данного понятия – известного отечественного исследователя 1970-х – 2000-х годов, педагога-практика Б.П. Никитина. Именно он стоял у истоков разработки методики раннего развития ребенка посредством комплекса развивающих игр для детей разного возраста (игры по методике М. Монтессори, с уникубом, планами и картами, квадратами, наборами «Угадай-ка», таблицами сотни, «точечками», «часами», термометром, кирпичиками, кубиками, конструкторами и т.п.). По Б.П. Никитину, игра – это «... одно из самых сильных воспитательных средств в руках общества... Именно в игре проявляются и развиваются разные стороны личности, удовлетворяются многие интеллектуальные и эмоциональные потребности, складывается характер» [157, с. 24]. Любая игра, таким образом, по мысли ученого, в той или иной форме моделирует жизнь ребенка, и самым фактором вовлечения в нее предполагает возможность развития «творческой стороны интеллекта» детей.

Внедрение подобных игр позволяет моделировать сам творческий процесс эволюции ребенка, рассматривать их в качестве интеллектуальных и наделять следующими отличительными особенностями:

- 1) определенным перечнем задач, решение которых реализуется путем вариативного использования этих игр: кубики, фигуры из картона, детали конструктора и т. д.;
- 2) постановкой перед играющим задачи, решение которой осуществляется разными способами (посредством модели, плоского рисунка, чертежа, письменной инструкции и т. п.);

- 3) решением поставленной перед ребенком задачи в конкретном и осязаемом формате (в виде рисунка, узора, сооружения из кубиков или конструктора), позволяющем последнему самостоятельно в доступной форме сравнить задание с результатом его выполнения;
- 4) порядком обозначения перед ребенком той или иной задачи, решаемой по принципу продвижения «от простого к сложному», имея в виду, что возможность усложнения отличается весьма широким диапазоном игры;
- 5) постепенным усложнением игры развивающей, прежде всего, творческие способности ребенка.

Б.П. Никитин отмечал, что развивающие творческие игры – в этом и заключается их главная особенность – позволяют объединить один из основных принципов обучения «от простого к сложному» с другим важным принципом творческой деятельности «самостоятельно по способностям» – предполагаемый вариант достижения в подобной игре «потолка» своих возможностей. Именно благодаря этому игры и создают действительно своеобразный микроклимат для развития творческих сторон интеллекта. При этом разные игры развивают разные интеллектуальные качества: внимание, память (особенно зрительную), умение находить зависимости и закономерности, классифицировать и систематизировать материал; способность к комбинированию, т. е. умение создавать новые комбинации из имеющихся элементов, деталей, предметов; умение находить ошибки и недостатки; пространственное представление и воображение, способность предвидеть результаты своих действий. В совокупности все эти качества, видимо, и составляют то, что называется сообразительностью, изобретательностью, творческим складом мышления [157, с. 25-28].

На рубеже XX и XXI веков проблематику развивающих игр вслед за Б.П. Никитиным подхватили и другие исследователи. Так, С.А. Шмаков и Н.Я. Безбородова, фактически опираясь на мысль Л.С. Выготского о произвольности, определяли развивающие игры как целенаправленные, представ-

ляющие собой «...игры взрослых для детей, психолого-педагогическое средство воспитания детей..., в них много дидактизма, но ребята принимают их и играют с родителями, педагогами, воспитателями на уроке, во внеурочное время, дома» [249, с. 8]. Г.К. Селевко выделял развивающие игры как направленные на формирование внимания, памяти, речи, мышления, воображения, творческих способностей, рефлексии, мотивации учебной деятельности, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, принимать оптимальные решения [190, с. 54].

Оригинальную концепцию развития воли и произвольности в раннем онтогенезе выдвинула уже упомянутая выше Е.О. Смирнова, российский ученый-специалист в области детской психологии и психологии развития. В рамках этой концепции она обозначила значимость игровой деятельности с правилом и при участии взрослого как эффективного средства формирования произвольности в дошкольном возрасте [201, с. 138]. Таким образом, исследователь подошла к актуализации развивающей игры, показателем результативности которой назвала активность (познавательную, эмоциональную, двигательную) в ней ребенка, что, в свою очередь, должен обеспечить взрослый в качестве одновременно и участника, и организатора игры. Так, в роли участника взрослый мотивирует игровые действия детей, задает субъективную значимость правила, а в роли организатора он вводит правило в жизнь ребенка, помогает осознать соответствие его поведения правилу, помогает соблюдать принятые правила действия. Именно в совокупности, уверена Е.О. Смирнова, обозначенные роли могут обеспечить развивающий эффект, проявляющийся не только в конкретной игровой ситуации, но и за ее пределами [201, с. 144-145, 162].

З.М. Богуславская представляла развивающую игру как весьма эффективное средство формирования личностных качеств – с одной стороны, и специфическую, полноценную и достаточно содержательную для детей деятельность со своими побудительными мотивами и способами действий – с

другой. В связи с этим она полагала, что вовлечение ребенка в учебно-познавательную деятельность будет происходить наиболее органично и эффективно, если элементы таковой будут постепенно внедряться в игровой процесс, поэтапно (через игры-задачи) замещая последний и выходя, таким образом, на первый план [36, с. 3-6].

Серьезным изучением проблемы игры и развивающей предметной среды детства («системы материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующей содержание развития его духовного и физического облика» [164, с. 11]) занималась известный психолог, в том числе в части детского мышления и игровой деятельности, С.Л. Новоселова и ее школа (Н.А. Асадулаева, Е.М. Гаспарова, Н.Э.Т. Гринявичене, Е.В. Зворыгина, Е.И. Касаткина, И.А. Качанова, Н.Ф. Комарова, Е.Ф. Купецкова, М.А. Нарбашева, Л.Д. Пенева, Г.П. Петку, А.Д. Саар, Е.В. Трифонова, А.В. Черная). Эта исследовательская группа, очевидно, понимала под развивающими играми обучающие, называя их совместными для ребенка и взрослого, где ведущая роль отводится последнему [93, с. 49]. Важной внедренческой составляющей исследований С.Л. Новоселовой стала разработка системы «Модуль-игра», развивающей предметно-игровую среду для дошкольников и педагогическую технологию ее использования [165].

А.В. Печерога, отмечая, что «развивающие игры обеспечивают ребенку физическую и умственную активность, приучают его мыслить, быстро реагировать на новое, закрепляют старое» [173, с. 11], выделял необходимые для их эффективности определенные условия. К таковым, с его точки зрения, принадлежат, прежде всего, последовательность взрослого в выборе развивающих игр в соответствии с возрастом ребенка, корректная организация игрового пространства взрослым и многократное повторение одной и той же игры для усвоения ребенком содержательной составляющей [173, с. 11, 15].

Подчеркивая значимость развивающих игр в дидактике, С.А. Рысбаева, П.О. Жунусова, З.О. Бедишева и Г.А. Саухамбаева определяют главную их

особенность как интеграцию принципа обучения «от простого к сложному» с принципом творческой деятельности «самостоятельно по способностям», позволяющую ребенку подняться до «потолка» своих возможностей [187]. Между тем они также замечают, что в образовательной системе, по крайней мере, в масштабах нашей страны эти технологии по-прежнему остаются новационными, а, следовательно, механизм их использования еще до конца не проработан и зачастую не застрахован от ошибочных интерпретаций педагогами-практиками [187].

Отдельно следует отметить, закреплённость актуальности феномена игры и на правовом уровне в качестве гаранта детства – «Конвенцией о правах ребенка»: в рамках настоящего международного договора признается право ребенка участвовать в играх и развлекательных мероприятиях, соответствующих его возрасту [1]. В соответствии же с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к основной образовательной программе дошкольного образования игра признается одним из видов деятельности детей в возрасте от 3 до 8 лет, посредством которой последними могут осваиваться образовательные области в части социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития [8].

В нашем исследовании мы рассматриваем развивающую игру как одно из средств педагогического воздействия, имея в виду субъект-субъектный подход, – взаимодействия – содержание которого в этой связи следует рассмотреть подробнее.

Средство вообще может быть определено как «орудие ... для осуществления какой-нибудь деятельности», с одной стороны, и шире: как «прием, способ действия для достижения чего-нибудь» – с другой [166, с. 621]. В рамках непосредственно педагогической науки понятие средства имеет, в свою очередь, следующие толкования:

– предложенное В.А. Сластениным как «учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и другое» в более распространенном – узком (специальном) – смысле и в широком – целесообразным для нашего исследования – как «все то, что способствует достижению целей образования, то есть вся совокупность методов, форм, содержания, а также специальных средств обучения» [196, с. 335];

– сформулированное П.И. Пидкасистым как используемый педагогом и учащимися для усвоения последними новых знаний материальный («учебники и пособия, таблицы, модели, макеты, средства наглядности, учебно-технические средства, учебно-лабораторное оборудование, помещения, мебель, оборудование учебного кабинета, микроклимат, расписание занятий, другие материально-технические условия обучения» [169, с. 261]) или идеальный объект («усвоенные ранее знания и умения» [169, с. 261], которые конкретизировались Л.С. Выготским, включая «речь, письмо, схемы, условные обозначения, чертежи, диаграммы, произведения искусства, мнемотехнические приспособления для запоминания и другое» [54, с. 103]); при этом «в общем случае» под таким идеальным средством автором понималось «орудие освоения культурного наследия, новых культурных ценностей», когда какое-то уже усвоенное знание используется в качестве способов «рассуждения, доказательства, расчета, запоминания и понимания ... для ... усвоения новых знаний, развития эмоциональной, волевой и интеллектуальной сфер личности» [169, с. 261], что представляется особенно актуальным для настоящей работы.

Таким образом, на основе проведенного анализа феномена игры в психолого-педагогической теории и практике, следует констатировать, что игра вообще представляет собой метод, средство и форму организации педагогического воздействия на ребенка-дошкольника в условиях доминирующей и естественно комфортной для последнего деятельности. **В настоящем исследовании под развивающей игрой понимается средство педагогического**

взаимодействия. В свою очередь последнее вслед за П.И. Пидкасистым трактуется как идеальное средство: «орудие освоения культурного наследия, новых культурных ценностей», предполагающее использование уже усвоенного знания в качестве способа «рассуждения, доказательства, расчета, запоминания и понимания для усвоения новых знаний, развития эмоциональной, волевой и интеллектуальной сфер личности» [169, с. 261] старшего дошкольника.

1.2. Психологические особенности старших дошкольников и их влияние на интеллектуальное воспитание

В рамках настоящего исследования необходимо рассмотреть подробнее феномен интеллектуального воспитания ребенка старшего дошкольного возраста в процессе игры.

В психолого-педагогической науке понятие интеллектуального воспитания появилось и актуализировалось сравнительно недавно. В связи с этим для определения сущности последнего представляется целесообразным прежде рассмотреть родовое по отношению к нему понятие интеллекта как такового.

Так, согласно, например, Ж. Пиаже интеллект представляет собой, «...высшую форму организации или равновесия когнитивных структур, ...систему наиболее жизненных и активных операций, ...самую совершенную ...психическую адаптацию, ...наиболее необходимое и эффективное орудие во взаимодействиях субъекта с окружающим миром...» [174, с. 6]; по П.Я. Гальперину – объясняется в качестве сложного интегрального образования, включающего взаимосвязанные между собой мышление, память и внимание [64]; по Р.С. Немову – сводится главным образом к речи и мышлению [156, с. 23]. Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, систематизировавшими рассматриваемый термин, последний понимается, во-первых, как «общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей...», во-вторых, как... система всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения... и, в-третьих, как достигнутый учащимися к определенному возрасту уровень психического развития, который проявляется в сформированности познавательных функций, а также в степени усвоения знаний, навыков и умений» [11, с. 81].

Следует отметить, что существуют разные виды интеллекта и подходы к их систематизации. Один из вариантов последней достаточно полно представлен в исследовании М.А. Холодной, выделившей такие виды интеллекта, как (обозначим в хронологической последовательности):

- социокультурный, складывающейся в результате процесса социализации личности (Дж. Бруннер, Л. Леви-Брюль, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и другие);
- генетический, формирующийся в ходе усложнения адаптации человека к условиям окружающего его мира (У.Р. Чарльзворт, Ж. Пиаже и другие);
- процессуально-деятельностный определяется как особая форма человеческой деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Л.А. Венгер, К.А. Абульханова-Славская и другие);
- образовательный, детерминируемый процессом целенаправленного обучения личности (А. Стаатс, К. Фишер, Р. Фейерштейн и другие);
- информационный, складывающейся как совокупность элементарных процессов интерпретации и преобразования информации (Х. Айзенк, Э. Хант, Р. Стернберг и другие);
- феноменологический как особая форма содержания сознания (В. Келер, К. Дункер, М. Вертгеймер, Дж. Кемпион и другие);
- структурно-уровневый, понимаемый в качестве системы многоуровневых познавательных процессов (Б.Г. Ананьев, Е.И. Степанова, Б.М. Величковский и другие);
- регуляционный интеллект это некая форма саморегуляции психической активности (Л.Л. Терстоун и другие) [232, с. 45].

В более распространенном варианте классификации, предложенным Г. Гарднером (впоследствии несколько дополненным другими исследователями проблемы), различаются следующие виды интеллекта:

- логико-математический, позволяющий совершать логические операции мышления и работать с числовыми выражениями [66, с. 269-321];

- визуально-пространственный, отвечающий за визуальное восприятие и анализ окружающего мира [66, с. 338-355];
- лингвистический, отражающий умение формулировать свои мысли, владение устной и письменной речью и сущность мнемонических процессов соответственно [66, с. 197-221];
- телесно-кинестетический (физический), предполагающий умение владеть своим телом, поддерживать свой организм в физической форме и следить за здоровьем в целом [66, с. 397-444];
- музыкальный, отвечающий за чувства «слуха» и ритма, способность воспринимать, оценивать и создавать музыку [66, с. 222-268];
- духовный, составляющий основу целостности личности, позволяющий определять и постигать жизненный смысл, формировать этические и эстетические представления, ценностные установки [44, с. 13-14];
- личностный (интраперсональный), понимающий под собой способность личности к самонаблюдению, самоанализу и самосовершенствованию [66, с. 449-477];
- эмоциональный, представляющий собой совокупность умственных способностей к осознанному переживанию, регуляции, выражению и анализу эмоций, «...а также знаний, умений и навыков, операций и стратегий интеллектуальной деятельности, связанных с обработкой и преобразованием эмоциональной информации» [14, с. 277-278, 283];
- социальный, предполагающий способность к социальной адаптации, включающей понимание поведения других людей, конструктивное с ними взаимодействие и адекватное прогнозирование развития этих отношений [12];
- креативный, позволяющий нестандартно мыслить и решать поставленные задачи творчески [145];
- чувственно-сексуальный, предполагающий умение наиболее конструктивно взаимодействовать с противоположным полом [276].

В настоящем исследовании с учетом установленных последней классификацией рамок объем понятия «интеллект» определяется в разной степени его логико-математическим, лингвистическим, духовным, личностным, эмоциональным и социальным видами, что, в свою очередь, отвечает в целом требованиям к структуре формирования образовательной программы ФГОС ДО в отношении организации различных видов деятельности (образовательных областей), включающих познавательное, речевое, социально-коммуникативное и художественно-эстетическое развитие [8].

Для понимания содержания интеллектуального воспитания как одного из видов воспитания вообще следует отметить, что под последним понимается «процесс систематического, целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие личности в целях обучения, привития навыков поведения в обществе, формирования характера и его отдельных черт» [40, с. 151].

Переходя к рассмотрению уже непосредственно интеллектуального воспитания, обозначим, что последнее имеет разные варианты трактовки в психолого-педагогической литературе. Отметим некоторые из них.

Так, М.А. Холодная определяла интеллектуальное воспитание как «форму организации учебно-воспитательного процесса, которая обеспечивает оказание каждому ученику ... посредством формирования у него логических мыслительных операций и ... индивидуального своеобразия склада ума... индивидуализированной педагогической помощи с целью развития его интеллектуальных возможностей» [232, с. 196]. В свою очередь, показателями таких возможностей ею были выделены «...широта умственного кругозора..., гибкость и многовариантность оценок происходящего..., готовность к принятию ... противоречивой информации..., умение осмысливать ... причины... и ... последствия..., ориентация на выявление существенных, объективно значимых аспектов происходящего..., склонность мыслить в категориях вероятного в рамках ментальной модели «как если бы»..., способность мысленно видеть отдельное явление в контексте его целостных связей с

множеством других явлений». [232, с. 205-206]. Причем эта форма предполагает взаимосвязанное «...повышение продуктивности интеллектуальной деятельности ученика ... (посредством формирования у него логических мыслительных операций) и его ... индивидуального своеобразия склада ума...» [232, с. 196].

Представляя понятие интеллектуального воспитания в качестве процесса, И.П. Подласый вкладывал в его содержание: «заинтересованное участие родителей в обогащении детей знаниями, формировании потребности их приобретения и постоянного обновления» [178, с. 351].

Еще одно определение интеллектуального воспитания предложил А.С. Никифоров, понимавший под таковым «комплекс воспитательных методов и приемов, которые ориентированы на формирование и организацию различных интеллектуальных способностей, на развитие психических функций воспитуемого, а также на выработку заинтересованности в процессе познания окружающего мира и себя ..., с одной стороны, и ... систематическое и целенаправленное продуктивное воздействие воспитателя на воспитуемого, а также их взаимодействие, которое является основополагающим фактором развития и формирования интеллекта ребенка и его мировоззрения» [159], – с другой.

Исходя из вышеприведенных толкований интеллектуального воспитания, можно сделать вывод, что последнее предполагает действие, инициативу педагога, организацию им внешних условий для интеллектуального развития ребенка. В связи с этим следует отметить, что интеллектуальное воспитание ориентируется на ближайшую зону развития, условия для которой организует педагог. Также следует подчеркнуть, что интеллектуальное воспитание в большей мере ориентировано на формирование интереса к интеллектуальной деятельности и ценностную составляющую последней.

Отдельно отметим, что интеллектуальное воспитание следует разводить с понятием интеллектуального развития.

А.К. Марковой под интеллектуальным развитием понималась система качественных и количественных изменений составляющих интеллекта [148, с. 16-26]. А.В. Басовым и Л.Ф. Тихомировой были уточнены эти изменения, понимавшиеся ими, прежде всего, как развитие основных форм мышления [25, с. 9-12]. Систематизацию же содержания понятия интеллектуального развития предложил С.М. Вишняков, рассматривавший таковое в качестве формирования способности к овладению и пользованию различными типами мышления, органической стороной которого представляется «...умение подвергать самостоятельному анализу события и явления действительности, делать самостоятельные выводы и обобщения, а также речевое развитие: владение и свободное пользование словарным богатством языка.., а содержательной – ...общедуховное, включающее в себя определенный объем основных научных знаний о мире и способность философской, конкретно-исторической оценки действительности» [49, с. 110].

В результате можно констатировать, что в отличие от интеллектуального воспитания, интеллектуальное развитие рассматривается как внутренний процесс, во многом определяемый индивидуальными способностями и интересами ребенка.

Опираясь на уже существующие толкования интеллектуального воспитания и классификацию видов интеллекта по Г. Гарднеру, определим, таким образом, что понятие интеллектуального воспитания ребенка старшего дошкольного возраста предполагает процесс взаимодействия педагога и ребенка с целью развития его познавательных процессов, расширения его кругозора и усвоения им духовно-нравственных ценностей на основе приобщения к отечественной художественной культуре. В свою очередь результатом интеллектуального воспитания представляется интеллектуальная воспитанность.

На интеллектуальное воспитание ребенка оказывают существенное влияние возрастные психологические особенности. Рассмотрим их подробнее.

Понятие **психического развития** определяется разными областями научного знания. Так, *медицина* рассматривает это развитие как «сложный процесс созревания и усложнения психических функций и личности...», детерминированный воспитанием, обучением и влиянием окружающей среды [181]. В *психологии и педагогической психологии* под таковым понимается «закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях» [65]. В педагогической науке содержание данного термина раскрывается уже через формирование «... высших психических функций в процессе жизнедеятельности ребенка» [185, с. 244-245]. Именно формирование определенного уровня таких функций у ребенка дошкольного возраста позволяет рассматривать этот возраст в качестве сензитивного для практически всех видов деятельности, в которую включен ребенок, то есть оптимального для онтогенетического развития человека, наиболее подверженного специфического «...рода влияниям окружающей действительности» [94, с. 306]. Кроме того, имея в виду возрастную сензитивность, следует также учитывать и психологические особенности личности (характер, темперамент, способности, интересы и склонности, чувства) [115] каждого отдельно взятого ребенка, в той или иной степени, обуславливающие исключительно его потенциал. Развитие психики и индивидуальных психологических особенностей детей-дошкольников составило круг научных интересов значительного числа психологов и педагогов.

На исходе XIX-начала XX столетия в рамках изучения настоящего вопроса прежде следует отметить исследовательские изыскания психоаналитической теории детского развития З. Фрейда, рассматривавшего процесс формирования психологических особенностей личности ребенка через призму психосексуального развития последнего: изменений в его биологическом функционировании вследствие концентрации его интереса на определенной части своего тела как источника удовлетворения своих потребностей. Сооб-

разно с разработанной ученым периодизацией этих изменений ребенок-дошкольник находится на фаллическом этапе своего развития (3 - 5 лет), в соответствии с которым у него обнаруживается интерес к своим гениталиям и Эдипов комплекс (мотивационно-аффективная либидозная привязанность к родителю противоположного пола), формируются такие личностные черты, как самонаблюдение, благоразумие, рациональное мышление, утрированное проявление гендерного поведения [189, с. 120]. В конечном счете, с дифференцированием ребенком до 5 лет инстанции «Сверх-Я» завершается становление основных структур его личности (наряду с Бессознательным и Сознательным).

Несколько иную периодизацию, но также стадийную, предложил во второй половине XX века французский психолог А. Валлон, полагавший, что развитие ребенка проявляется, прежде всего, в моторных актах, аффективных реакциях и освоении речи, что есть, согласно представлениям ученого, прямое и единственно возможное следствие взаимодействия ребенка с другими людьми. На этой основе исследователем были выделены стадии детства, из которых персоналистской (3 - 6 лет), проходившей под знаком синкретизма, очерчивались границы дошкольного возраста. Для характеристики настоящей фазы А. Валлоном также определялись три подстадии: противопоставления (3 года) с формированием у ребенка представления «Я» и дифференцированием им окружающей действительности по форме, цвету или размеру; нарциссизма (4 года) со стремлением ребенка работать над собой и тенденцией к увеличению абстрактности восприятия им предметов (различает линии, направления, положения, графические обозначения); и подражания (5 лет) с научением ребенка играть роль и придумывать себе героя [24, с. 190-193].

Сторонниками когнитивной теории психологическое развитие личности ребенка изучалось через проблему формирования мышления, процесса усвоения знаний. По предложенной Ж. Пиаже теории интеллекта, не принимав-

шей во внимание влияние аффективной сферы, период дошкольного детства следует относить к дооперационной стадии, включающей, в свою очередь, две подстадии. На первой (2 - 4 лет) – полагал ученый – у ребенка постепенно развивается символическое допонятийное мышление, отличающееся, прежде всего, синкретичностью и эгоцентризмом, а также анимизмом и артификализмом; на второй (5 - 7 лет) – оно эволюционирует до интуитивного (наглядного), оставаясь при этом феноменалистическим и эгоцентрическим, в результате чего ему «... не хватает равновесия между ассимиляцией объектов в схемы мышления и аккомодацией этих схем к реальной действительности» [174, с. 109, 122].

Американский психолог Г.У. Олпорт, основоположник диспозиционного направления, рассматривал процесс возникновения психологических особенностей дошкольника в границах выделенных им третьей (с 3 лет), четвертой (с 4 - 6 лет) и пятой (с 5 - 6 лет) стадий развития «Я-концепции», предполагающих последовательное формирование у ребенка чувства самоуважения, расширение границ его самости и становления его образа «Я» [167, с. 144-150].

Перекликавшиеся со сделанными З. Фрейдом выводы были положены американским исследователем Э.Г. Эриксоном в основу его эпигенетической теории развития личности, по которой им выделялись уже психосоциальные стадии развития. Дошкольному детству в этой связи соответствовала локомоторно-генитальная стадия (4 - 5 лет), характеризующаяся проявлением ребенком инициативы, формированием на этом фоне также представлений о совести и моральной ответственности, его стремлением играть, познавать окружающий мир, включаться в реальную деятельность наравне со взрослыми. (При этом ученым отмечалось, что осознание ребенком невозможности в полной мере реализовать таковую, особенно в неблагоприятных педагогических условиях, может привести последнего к переживанию кризиса, выра-

жающимся в обостренном чувстве вины [262, с. 138] – факторе, затрудняющим его развитие на этом этапе).

В XX веке серьезный вклад в изучение психики ребенка-дошкольника и ее особенностей внесли отечественные психологи – сторонники культурно-исторической теории.

Основоположником этого подхода Л.С. Выготским процесс развития психики и психологических особенностей ребенка рассматривался в рамках разработанной им периодизации, в основу которой было положено понятие ведущей деятельности, смыслообразующей, формирующей связанные с основным новообразованием центральные линии развития, отличающихся накоплением количественных изменений стабильных этапов и характеризующихся накоплением качественных – критических – в противовес побочным, обусловленным частичными процессами [60, с. 901]. Так, по мысли Л.С. Выготского, в эпоху дошкольного возраста (3 - 7 лет) [60, с. 900] ребенок вступает с приобретенными в результате пережитого им в 3 года «кризиса социальных отношений ребенка» симптомами: негативизма (отказ делать что-либо ввиду просьбы об этом), упрямства, строптивости (обезличенное сопротивление установленным в семье нормам воспитания), своеволия (стремлению к самостоятельности), а также протеста-бунта, обесценивания взрослых и деспотизма (в семьях с одним ребенком) или ревности (в семьях с двумя и более детьми) [60, с. 984-986]. Непосредственно в дошкольном же возрасте – полагал ученый – у ребенка возникают такие важные новообразования, как игра [55], произвольность поведения, формирование сознания и самооценки; ведущей психической функцией становятся память, прежде всего механическая. Завершается дошкольный возраст кризисом саморегуляции, рождения социального «Я» ребенка (7 лет) [60, с. 984]. Выделяя «...доминирующую в сознании функцию, ...находящуюся... в максимально благоприятных условиях ее развития...» [56], ученый подошел, тем самым, к выявлению чувствительности развития личности в дошкольном возрасте, когда «... определенные

влияния оказывают чувствительное воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут оказаться нейтральными или даже оказать обратное влияние на ход развития» [57, с. 235]. Причем представление о сензитивности развития связывалось исследователем со сформулированным им понятием «зоны ближайшего развития» – того, на что ребенок способен, но еще не может выполнить без помощи взрослых. Такое взаимодействие должно происходить в определенный, то есть сензитивный для этого, возрастной период. Вследствие этого Л.С. Выготский также полагал, что «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену [оказывается в сензитивном периоде] дважды ... сперва ... как категория интерпсихическая, потом ... как ... интрапсихическая, сперва между людьми, затем внутри ребенка...» [59, с. 145].

Продолжал заниматься исследованиями психологических особенностей детей-дошкольников А.Н. Леонтьев. Очерчивая границы дошкольного возраста (3 - 7 лет) – этапа первоначального фактического склада личности, ее характерных черт, – ученый называл главной особенностью такового наличие противоречия между стремлением ребенка к действительному овладению миром предметов, общественно значимым делам (как следствие свободное в целом освоение им основных норм поведения) и ограниченностью его возможностей, выливающихся, тем самым, в сюжетную игру – деятельность, с которой непосредственно связано развитие психофизиологических функций ребенка. Так, в этот возрастной период А.Н. Леонтьевым диагностировались быстрота формирования внутренних умственных операций, эволюционирование памяти от функции, соответствующей преддошкольной стадии, до особого целенаправленного процесса с появлением произвольного запоминания и припоминания [139, с. 298-300].

Вслед за А.Н. Леонтьевым П.И. Зинченко, занимаясь изучением сравнительной эффективности произвольного и произвольного запоминания в

дошкольном возрасте, указывал на центральную роль последней в закреплении детьми индивидуального опыта, постепенное формирование у них в этой связи основного умственного действия классификации [95, с. 3, 495]. Также ученым были исследованы и сензитивные периоды развития личности (для формирования фонематического слуха, к примеру, таковым понимался пятилетний возраст). В результате П.И. Зинченко пришел к мысли о необходимости своевременности обучения ребенка чему-либо: «чрезмерно раннее ... может неблагоприятно сказаться на психическом развитии, точно так же и очень позднее ... может оказаться малоэффективным» [94, с. 306].

Исследованием психологических особенностей дошкольного возраста занимался и А.В. Запорожец. В качестве таковых им назывались возникновение теоретической деятельности, складывание принципов детского рассуждения, способности самостоятельно мыслить. При этом мощное развитие, подчеркивал ученый, получают наглядно-действенный и наглядно-образный виды мышления, приобретающие к концу рассматриваемой стадии все более системный характер [92, с. 94, 197, 209]. В ключе формирования у ребенка системы эмоциональных и познавательных процессов у него также складывается (в условиях соответствующей деятельности) эстетическое восприятие действительности – «сложная психическая деятельность, сочетающая ... интеллектуальные, познавательные ... и эмоционально-волевые моменты» [92, с. 68]. В целом следует отметить, что А.В. Запорожец удачно дополнил разработку Л.С. Выготского об опосредованном характере детской психики, распространив это ее качество с развития «высших психических функций» на все психическое развитие ребенка [92, с. 19].

Особенно рельефно по изучаемому вопросу представлены труды Д.Б. Эльконина (вслед за ним и В.В. Давыдова), объединявшего психологическое развитие ребенка-дошкольника эпохой детства (3 - 7 лет). По завершению этого этапа, полагал исследователь, у ребенка возникают следующие важные новообразования:

- новая мотивационно-потребностная система, ставящая собственные желания в зависимое положение по отношению к мотивам, главным образом социальным по своему содержанию;
- первые этические представления и, как следствие, моральная оценка, начинающая обуславливать эмоциональное отношение к окружающим;
- произвольность поведения и самооценка, предполагающая новое, более критичное, отношение к себе и своим возможностям;
- развитие взаимоотношений со взрослыми и усложнение содержания основных видов деятельности;
- детерминированная обозначенным выше начальная форма личного сознания (основное новообразование периода) [257, с. 56].

Отдельно следует отметить сформулированные Д.Б. Элькониным выводы относительно развития мнемических, логических и мыслительных способностей ребенка. Так, в этом возрасте им констатировалось бурное развитие памяти: причем, если в начале периода полностью включенные в занимаемую деятельность процессы запоминания носят произвольный характер, то уже между 4 - 5 годами постепенно начинают приобретать черты произвольной. В результате, к концу стадии формируется в целом преднамеренное сначала припоминание, а затем и запоминание [257, с. 163, 180, 209, 227]. Наряду с этим происходит заметное усложнение характера рассуждения, определяющееся в благоприятных условиях возникновением простейших видов логически правильного рассуждения [257, с. 228, 238].

Изучением онтогенеза психологических особенностей детей дошкольного возраста занималась и грузинская школа психологов во главе с Д.Н. Уznaдзе. Им было рассмотрено развитие активности дошкольника. Так, если в «период первого упрямства» (3 - 4 года) ребенок преимущественно оказывается «чрезвычайно своенравным, капризным и упрямым существом», то уже в течение 4 - 7 лет, развивая при этом волевые качества, он «становится покорным и податливым», субъективно осознавая таковую необходимость

[216, с. 164]. Проводя же сравнительный анализ мышления обозначенных выше стадий, ученый заметил, что на первой ребенок еще, как прежде, мыслит «диффузными, синкретными образами», но уже к окончанию второй, в общем, начинает овладевать операциями по дифференцированию каких-либо признаков [216, с. 335-336].

С.Л. Рубинштейн отмечал, что развитие психологических свойств ребенка, его самосознания происходит исключительно в процессе онтогенеза и в ходе деятельности [186, с. 141]. Не разграничивая при этом достижений эволюции каждого отдельно взятого этапа детства (в том числе дошкольного), исследователь выделял его основное психологическое содержание в целом: «... все более глубокое отражение действительности – отражение активное, действенное, которое, отражая, преобразует чувственную данность явлений... Со все более многообразной деятельностью связана исполненная напряжения эмоциональная внутренняя жизнь. Все более глубокое действенное и познавательное проникновение в действительность на одном полюсе связано на другом со все большим углублением внутреннего плана с углублением и расширением внутренней жизни личности» [186, с. 146].

Серьезная научная работа в рамках заданной проблематики, прежде всего по систематизации трудов прошлых лет, была проделана современными исследователями в области психологии.

В этом ключе изучением значительной трансформации психологического развития ребенка-дошкольника (3 - 7 лет) занималась Г.А. Урунтаева, выделявшая данный период как наиболее сензитивный для осознания смысла человеческой деятельности и ориентации в нем ввиду формирования «...первого схематического абриса детского мировоззрения...» [217, с. 26-27]. Доминирующим новообразованием в этой связи исследователем обозначалась новая, более взрослая, «... внутренняя позиция, новый уровень осознания своего места в системе общественных отношений» [217, с. 26-27].

Проанализировав труды Г.А. Урунтаевой, а также И.Ю. Кулагиной и В.Н. Коллюцкого, можно очертить следующий круг особенностей психологического развития старшего дошкольника:

1. Восприятие – на этом этапе главным образом зрительное – эволюционирует в сторону осознанности. На основе формирования собственного опыта с установлением взаимосвязей с речью и мышлением постепенно начинает развиваться апперцепция – восприятие интеллектуализируется: становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим, в нем выделяются произвольные действия (наблюдение, рассматривание, поиск); появляется способность распознавать внутреннюю характеристику художественного образа. [217, с. 108].
2. Значительно возрастает по сравнению с предыдущим этапом концентрация, объем и устойчивость внимания (усидчивость среднего дошкольника требует непосредственного курирования со стороны взрослого), способствующие, в свою очередь, наряду с развитием связной речи и познавательных интересов, формированию произвольности, постепенно перерастающей в послепроизвольность [217, с. 84-85].
3. Ввиду постепенного расширения спектра познавательных потребностей, еще отсутствующих в таких масштабах на предыдущих этапах, речь становится орудием мышления и средством познания, интеллектуализации познавательных процессов. Развивается регулирующая функция речи, складывается функция планирования, возникает звуковая функция – речь становится произвольной деятельностью, имеющую свои формы (слушание, беседа, рассуждения и рассказы), завершается процесс ее фонематического развития – происходит выделение слова в качестве абстрактной единицы [217, с. 98-99]. В зависимости от коммуникативных задач и условий используется ситуативная или контекстная речь [217, с. 94]. Таким образом, завершается в основном долгий и сложный процесс овладе-

ния речью: язык становится средством общения и мышления ребенка [134, с. 106-107].

4. С освоением речи серьезное развитие получает сменяющее наглядно-действенную на предыдущем возрастном этапе наглядно-образная форма мышления, усвоение которой позволяет затем постепенно трансформироваться в понятийную [134, с. 115; 217, с. 141]. Мыслительный процесс становится, таким образом, внеситуативным, более проблемным и рассудительным [217, с. 143-144], к концу периода появляется тенденция к обобщению, установлению связей [134, с. 108-109] – складываются первичная картина мира и зачатки мировоззрения.
5. По пути интеграции с речью и мышлением получает развитие и память, приобретая интеллектуальный характер: складываются выводящие на новый уровень мышления устойчивые образные представления и способности к рассуждению [134, с. 107-108]. Развивается словесно-смысловая сторона памяти, формируя опосредованное познание; продолжает (с четырех лет) уже более интенсивно формироваться произвольная: проявляются зачатки использования логических приемов запоминания [217, с. 113-115]. Таким образом, происходит интенсивное развитие и включение памяти в процесс формирования личности, что и детерминирует ее доминирующую позицию в этом возрасте [134, с. 107-108].
6. У ребенка складывается творческое воображение [134, с. 115]. Оно приобретает произвольный характер и, интериоризуясь, трансформируется в фантазирование [217, с. 129].
7. Уравновешиваются в целом эмоциональные процессы [134, с. 109-110]: «...чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными; формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические» [217, с. 182]. Последние также предвосхищают нравственное развитие, определяя первые принятые в обществе этические представления [217, с. 196], усвоение которых наряду

с эмоциональной регуляцией действий, способствует развитию произвольного поведения, выражающимся, таким образом, в соподчинении мотивов как одного из центральных новообразований периода, ярком проявлении чувства долга [134, с. 110-112, 115; 217, с. 180].

8. Через усиление в целом произвольности в поведении и деятельности посредством осознания себя во времени (что хотел сделать, что делаю или сделал, что буду делать) происходит становление волевых качеств, увеличение значимости познавательных и нравственных мотивов при сохранении, тем не менее, еще выливающегося в неустойчивость и импульсивность реакций нервного процесса возбуждения [217, с. 164, 167, 168, 198].
9. К концу периода посредством формулирования оценивающего подхода к окружающим постепенно складывается и достаточно самокритичная самооценка своей деятельности – сложного компонента самосознания [217, с. 151, 156], являющегося другим центральным новообразованием дошкольного детства, – а значит и первоначального становления личности [134, с. 115].

Отдельно следует отметить позицию Г.А. Урунтаевой об особенности формирования у дошкольника феномена одаренности – сочетания способностей таким образом, что диапазон интеллектуальных возможностей позволяет развиваться на опережение. В результате этого – полагала автор – становление личности ребенка будет характеризоваться ранним речевым развитием и богатым лексиконом, особой восприимчивостью к выявлению новой информации и ее систематизации, стремлением к решению сложных проблем и определению причинно-следственных связей [217, с. 206].

Следующий вывод был сделан Е.О. Смирновой, определившей психологическое развитие дошкольного детства как стадию, на которой возникает первый прообраз целостного мировоззрения, происходит перестроение системы всех психических функций ребенка вокруг памяти. В результате этих изменений – подытожила исследователь – складываются такие важнейшие

новообразования, как воображение, произвольное поведение и личное самосознание [200, с. 200-201].

Проблема изучения психологических особенностей детей дошкольного возраста в педагогической науке, в сущности, обозначилась еще раньше, чем в психологической как производная складывавшейся системы обучения. Таким образом, круг исследовательских интересов ученых-педагогов по настоящему вопросу носил, прежде всего, прикладной к педагогике характер.

Так, уже в эпоху Просвещения изучением развития психологических особенностей детей фактически занимались гуманисты, что происходило в контексте их дидактической деятельности для оптимизации последней. Я.А. Коменским в этой связи был сформулирован принцип природосообразности (своевременности) обучения и воспитания в раннем возрасте (0 - 6 лет), характеризующимся усиленным физическим ростом и развитием органов чувств. Тем самым, ученый впервые в зарождающейся тогда педагогической науке обозначил проблему сензитивности периода детства в развитии личности: «Природа всех рождающихся существ такова, что они являются гибкими и всего легче принимают облик, пока они в нежном возрасте; окрепнув, они не поддаются образованию» [118]. Впоследствии эта идея Я.А. Коменского получила распространение в педагогических кругах той эпохи. Так, вслед за ним отмечал необходимость осуществления процесса воспитания сообразно естественным силам человеческой природы, умственным, физическим и нравственным, уже И.Г. Песталоцци: «...по тому пути, который природа начертала огненными письменами неугасимой силы для человеческого рода как единственно правильный путь его развития» [170, с. 73].

В исследование проблемы внесли вклад представители отечественной дореволюционной педагогической науки. В частности, К.Д. Ушинский относил к особенностям психологического развития ребенка дошкольного возраста формирование у него речи и соответственно мышления, которое пока яв-

ляется наглядно-образным: «Дитя мыслит формами, образами, красками, звуками, ощущениями вообще...» [220, с. 41]. Позднее уже Януш Корчак подошел к изучению неравномерности детского развития, когда периоды быстрого темпа сменяются медленными [125, с. 60]. Тем самым, исследователь фактически обозначил проблему сензитивности рассматриваемого возраста для развития личности, упомянув также и об уникальности ее временных рамок для каждого отдельно взятого ребенка: «Когда ребенок должен ходить и говорить? – Когда ходит и говорит» [125, с. 37], – писал он.

В первой половине двадцатого столетия М. Монтессори на основании возрастного разделения различных типов психики и ментальности выделяла в периоде детства дошкольную подфазу (3 - 6 лет) с доминантой развития «Строитель самого себя», на которой ребенок, по мысли ученого, уже может подвергаться некоторому воздействию, глубоко трансформироваться в целом [153, с. 28-29]. Впоследствии монтессори-педагогом Д.Г. Сороковым, систематизировавшим труды автора методики по вопросу сензитивности развития личности (особой восприимчивости детей к тем или иным видам деятельности, способам эмоционального реагирования, правилам поведения в целом), была описана природа таких изменений. Последние происходят ввиду максимальной сензитивности обозначенного периода для речевого, социального, сенсорного и двигательного развития. Ребенок, в частности, начинает употреблять речь целенаправленно и осознанно (3,5 - 4 лет), позднее спонтанно писать (4 - 4,5 лет) и затем самостоятельно учиться читать (около 5 лет). Складываются социальные навыки: появляется активный интерес к этическим нормам (2,5 - 6 лет); происходит развитие сложного вида чувствительности – стереогностического чувства (0 - 5,5 лет); формируется мелкая моторика (1,5 - 5,5 лет). Исследователем также выделялись такие характерные черты сензитивного периода, как универсальность, индивидуальность и неравномерность (относительно медленное начало сменяется в середине наибольшей интенсивностью, приходящей в сравнительно медленный спад в

завершении). В случае же, если занятие ребенка чем-либо детерминируется принуждением и имеет место вне соответствующей этому занятию сензитивной стадии, последнее, что особенно важно, либо будет результативно, но позднее, либо не принесет никакого результата вообще [207].

В отечественной педагогической науке прошлого века вопрос психологического детского развития также приковывал к себе внимание исследователей. Н.К. Крупская, например, отмечая эволюционные изменения психологических особенностей ребенка-дошкольника, обращала внимание на его способ мышления – живыми образами и предельно конкретно – и, тем самым, на невозможность абстрагироваться, мыслить отвлеченно [129].

Заметным явлением в отечественной педагогике 1970-х – 2000-х годов стали разработки Б.П. Никитина, в которых дошкольный возраст выделялся в качестве неповторимого «самого благодатного времени» для формирования «особых качеств ума», включающих «наблюдательность, умение сопоставлять и анализировать, комбинировать, находить связи и зависимости, закономерности...» [157, с. 11, 18]. Иными словами, ученый называл этот период сензитивным для развития творческих способностей, которое, однако, необходимо стимулировать извне.

В отечественной педагогической науке конца XX – начала XXI веков проблематика развития психологических особенностей ребенка-дошкольника получила значительное освещение в трудах Д.И. Фельдштейна, обозначавшего спектр изучения особенностей восприятия, памяти и мышления современного ребенка особенно актуальным. В этой связи возраст 3 - 6 лет был им обозначен как этап осознания ребенком своего «я», своей индивидуализации, развития его социальной активности, его стремления примерить себя к другим и социализироваться [222]. К вопросу сензитивности обозначенного возраста для развития личности исследователь подошел через призму проблемы одаренности: развитие последней, подчеркивал он, может быть реализовано исключительно в сензитивных условиях [223].

К настоящему времени проблема развития психологических особенностей дошкольников продолжила вызывать научный интерес среди педагогического сообщества.

Исследование А.В. Печероги по проблеме эволюции психологических особенностей детей-дошкольников можно условно дифференцировать по возрасту на три этапа. На первом (3 - 4 лет) из таких исследователем отмечалось совершенствование непроизвольного еще внимания по направлению к более устойчивому, развитие памяти, речи и моторики, формирование нравственных качеств и, как следствие, усвоение поведенческих норм [173, с. 37-41]. Второй (4 - 5 лет) предполагает освоение в общем преднамеренными, иначе произвольными, движениями, чему соответственно сопутствует улучшение процесса запоминания в целом и двигательной его составляющей в частности [173, с. 61-62]. Третья стадия (5-6 лет) отличается акцентированием черт характера ребенка. Во многом благодаря нарождающимся в это время дружеским взаимоотношениям, у него, по мнению исследователя, наиболее отчетливо проявляется способность к «...взаимопониманию, уступчивости, взаимопомощи». Тогда же складывается детский кругозор, что представляется следствием «...дальнейшего углубления и уточнения знаний об одном и том же предмете», ставших возможными в результате овладения ребенком различными логическими операциями как-то «...узнавание и называние предметов, выделение признаков предметов; сравнение предметов; обобщение и группировку» [173, с. 90-95].

Другим исследователем Л.И. Никоновой в процессе изучения психологических особенностей детей дошкольного возраста выделялось в качестве когнитивно-личностного новообразования «психологическая готовность к школьному обучению», обладающая системной иерархической структурно-уровневой организацией. На высших уровнях таковой – отмечалось исследователем – складываются личностные характеристики ребенка, включающие мотивационные, аффективно-эмоциональные, волевые и коммуникативные;

на низших протекают, согласно представлениям автора, когнитивные процессы, детерминирующие всю его познавательную деятельность. В этой связи Л.И. Никонова также фактически пришла к заключению о сензитивности дошкольного возраста для развития личности, когда соответствующее воздействие на обозначенные выше процессы приводит впоследствии к системной модификации в целом, начиная от общего интеллектуального роста и заканчивая формированием позитивных личностных характеристик (доминирование учебно-познавательного мотива, ликвидация негативных аффективно-эмоциональных состояний, выработка «внутренней позиции школьника») [160].

Продолжила изучать готовность ребенка-дошкольника к последующему обучению Л.Б. Савина, рассматривавшая такую через призму роста интеллектуальных показателей: развитие в дошкольном возрасте способности обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки и делать выводы. Исследователь определяла в качестве наиболее яркой характеристики этого периода обучаемость, в составе которой также дифференцировала два этапа интеллектуальных операций: 1) усвоение нового правила конкретного вида работы и 2) как следствие реализации процесса обобщения распространение уже усвоенного правила на выполнение иной, но аналогичной работы [188].

В рамках обращения к теме развития психологических особенностей ребенка И.Ю. Кульчицкая остановилась на изучении феномена его самооценки, складывающейся в старшем дошкольном возрасте в качестве «...ядерного образования самосознания личности, ...как система оценок и представлений о себе, своих качествах и возможностях, своем месте в мире и системе отношений с другими людьми». Причем в связи с формированием зачатков рефлексии – отмечала исследователь – самооценка постепенно становится адекватной, в то время как если таковая занижена, это свидетельствует об отклонении в развитии личности [135].

А.В. Казанникова, И.А. Суденко выделяли период **старшего** дошкольного детства как сензитивный для:

- 1) физического развития, когда собственное тело и телесные движения, приобретающие произвольный характер, представляются особым объектом освоения;
- 2) формирования воображения и, следовательно, фантазии, что находит отражение в ролевой и режиссерской игре, характеризующейся (к концу периода) наличием оригинального замысла и гибкостью сюжета;
- 3) возникновения художественных образов, предполагающего формирование элементарных навыков рисования, лепки и аппликации и восприятие художественной литературы, то есть развития наглядно-образного мышления;
- 4) появления музыкальных образов с формированием элементарных навыков пения;
- 5) усвоения элементарных основ математики с развитием соответственно словесно-логического мышления, его логических операций;
- 6) становления устной речи как познавательного средства;
- 7) складывания устойчивого положительного отношения к себе и окружающим, эмпатии, готовности к конструктивному взаимодействию со взрослыми и сверстниками, что имеет особый смысл для работы в зоне ближайшего развития ребенка [104].

Представляется также целесообразным дополнить этот список **расширением кругозора** (следствие «возраста почемучки») и как результат всего вышеобозначенного – развития произвольных восприятия и памяти.

Таким образом, изучив весь объем представленной научной литературы, складывается следующая универсальная система активно взаимодействующих, взаимовлияющих и взаиморазвивающих черт, характеризующих уровень интеллектуальной воспитанности старшего дошкольника:

– осознанное, прежде всего, зрительное восприятие, позволяющее принимать информацию;

- концентрированное внимание, координирующее направление, избирательность поступления этой информации;
- развитие произвольности психических функций и волевых качеств, способствующих удержанию внимания;
- развитие наглядно-образного мышления, позволяющего получить информацию более полно и многогранно, применяя к последней основные мыслительные операции, закладывающие основу для формирования затем словесно-логического (или понятийного), – позволяющего посредством овладения логическими операциями и понятийным аппаратом получать информацию опосредованно;
- становление речи как необходимого проводника этой информации для реализации функций последнего вида мышления;
- развитие произвольной памяти, ее объема, обеспечивающей сохранение полученной информации;
- развитие творческого трансформирующегося в фантазирование воображения, формирующего способность преобразовывать эту информацию;
- формирование, в основном, высших чувств, подразделяющихся на моральные, проявляющиеся в переживаниях человеком восприятия явлений окружающей его действительности и сравнение их с общественными нормами, включая чувства доброжелательности, любви, дружбы, патриотизма, сочувствия и другого [49, с. 126-127], эстетические, то есть «чувства прекрасного», интеллектуальные, подразумевающие эмоциональный отклик человека на его отношение к познавательной деятельности, и практические, понимающие под собой переживания человеком своего отношения к деятельности [147, с. 275-276], предоставляющих возможность адекватной рефлексии на информацию;
- и как следствие всего этого становление самосознания (достаточно самокритичной самооценки деятельности, в частности), позволяющего выделять себя как субъекта, усваивающего эту информацию.

Причем на темпы и характер развития этой системы оказывают серьезное влияние как внутренние факторы – сензитивность возраста (в отношении развития наглядно-образного и словесно-логического мышления с его логическими операциями соответственно, через устную речь – произвольных внимания, памяти и кругозора), индивидуальные качества каждого отдельно взятого ребенка (особенно актуально при условии одаренности), – так и внешние – его взаимодействие со взрослыми (совместная с ними работа в «зоне ближайшего развития», или, напротив, деструктивное принуждение к деятельности) и ровесниками.

Таким образом, интеллектуальное воспитание старшего дошкольника представляет собой процесс взаимодействия педагога и ребенка с целью развития его познавательных процессов, расширения его кругозора и усвоения им духовно-нравственных ценностей на основе приобщения к отечественной художественной культуре. В итоге уровень интеллектуальной воспитанности – результата интеллектуального воспитания – ребенка к концу дошкольного возраста в целом позволяет ему воспринимать информацию (прежде всего, гуманитарного характера), на основе зачатков логических операций мышления осознавать таковую, интерпретировать, запоминать и формировать собственное к ней отношение – он психологически готов к дальнейшему школьному обучению.

В структуре интеллектуальной воспитанности старшего дошкольника можно выделить когнитивный и аксиологический компоненты. В качестве критериев первого компонента выступают наглядно-образное (в актуальной зоне развития) и словесно-логическое (в ближайшей зоне развития) мышление, произвольные память и внимание, а также кругозор. В соответствии с указанными критериями были определены показатели, диагностирующие динамику мыслительных процессов (овладения операциями анализа, синтеза, сравнения, обобщения, и классификации), а также непосредственно связанных с ними мнемонических процессов (умения воспроизводства полученной

информации), умение сосредоточиваться и эффективно воспринимать последнюю, оперирование конкретными знаниями в гуманитарной сфере. Критерием второго компонента рассматривались духовно-нравственные ценности, показателем которых, в свою очередь, стала сформированность начальных представлений о человеколюбии, справедливости, чести, совести, долге, воле, личном достоинстве, вере в добро, патриотизме [9].

1.3. Технология развивающей игры и ее влияние на интеллектуальное воспитание старшего дошкольника

В первом параграфе диссертации был сделан вывод о том, что развивающая игра представляет собой идеальное средство: «орудие освоения культурного наследия, новых культурных ценностей», когда какое-то уже усвоенное знание используется в качестве способов «рассуждения, доказательства, расчета, запоминания и понимания ... для ... усвоения новых знаний, развития эмоциональной, волевой и интеллектуальной сфер личности» [169, с. 261].

Определение содержания технологии развивающей игры детерминирует необходимость сначала последовательно уточнить более общие, родовые, по отношению к ней понятия.

Прежде всего, следует раскрыть сущность собственно технологии вообще. Так, в широком смысле под последней подразумевается «применение научного знания для решения практических задач» [155], в более узком – «совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства» [166, с. 650]. Из второго определения вытекает понятие уже педагогической технологии, среди многочисленных толкований которого обозначим следующие:

- выделенное В.П. Беспалько: «содержательная техника реализации учебного процесса» [29, с. 176];
- сформулированное Г.К. Селевко: «система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве, и приводящая к намеченным результатам» [191, с. 31-32];
- обозначенное М.В. Клариним: «системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических

средств, используемых для достижения педагогических целей» [190, с. 14-15].

Также представляется целесообразным отметить, что педагогическая технология должна удовлетворять определенным методологическим требованиям, то есть отвечать критериям технологичности:

1) концептуальностью: опорой на какую-либо конкретную научную теорию, применимую для реализации педагогической цели в игре;

2) системностью: целостностью, логикой процесса, взаимосвязью всех своих структурных элементов, включая следующие:

– концептуальную основу, под которой понимается научная база для построения технологии,

– содержательный компонент,

– процессуальную часть (организацию игрового процесса, методы и формы игровой деятельности ее участников и работы ее организатора в лице педагога);

3) управляемостью: диагностическим целеполаганием, планированием, проектированием, поэтапной диагностикой, коррекцией результатов;

4) эффективностью: гарантией достижения определенных результатов;

5) воспроизводимостью: возможностью использовать ту или иную игровую технологию повторно и в разных условиях [191, с. 40].

Таким образом, содержание педагогической технологии в целом можно свести к совокупности педагогических методов, форм, средств и психолого-педагогических условий, обеспечивающих систему программирования и планирования учебно-воспитательной работы в соответствии с четко установленным образцом, постоянного мониторинга ее результатов и их коррекции.

Кроме того, в рамках изучения данного вопроса представляется целесообразным отметить и развивающую игру, сущность которой, уже была раскрыта выше и под которой мы понимаем идеальное средство: «орудие освое-

ния культурного наследия, новых культурных ценностей», когда уже усвоенное знание используется в качестве способов «рассуждения, доказательства, расчета, запоминания и понимания для усвоения новых знаний, развития эмоциональной, волевой и интеллектуальной сфер личности» [169, с. 261], направленные на интеллектуальное воспитание старшего дошкольника.

Технологию развивающей игры, таким образом, можно определить как совокупность методологических подходов, педагогических принципов, методов, средств и педагогических условий, обеспечивающих систему планирования и реализации процесса игры в соответствии с установленными игровыми этапами, на которых реализуются цель и соответствующие задачи, ориентированные на достижение результата – повышение уровня интеллектуальной воспитанности старшего дошкольника.

В той или иной степени отвечают требованиям данной технологии уже отмеченные в истории педагогики примеры развивающих игр. Отметим некоторые из них.

В качестве наиболее ранней и известной из таких, ориентированной на широкую возрастную аудиторию, можно выделить «логическую игру», разработанную и описанную в одноименном произведении Л. Кэрроллом в 1887 году [136]. В основу этой технологии были положены правила, так называемого, логического квадрата – диаграммы, отображающей логические соотношения между общеутвердительными (А), общеотрицательными (Е), частноутвердительными (I) и частноотрицательными суждениями (О) [98, с. 185]. Непосредственно в самой игре предусматривалось посредством использования девяти фишек (четырёх – одного цвета и пяти – другого) графически решать предлагаемые силлогизмы, что имело своей конечной целью развитие логического мышления у игроков.

Позднее, в 50-е годы прошлого столетия, для развития познавательной активности, мелкой моторики, наглядно-действенного мышления, внимания, пространственного ориентирования, восприятия, комбинаторных и конструк-

торских способностей, творчества и воображения у детей в возрасте от года до 7 лет стали применяться разноцветные счетные палочки Дж. Кюизенера. Игровой технологией были предусмотрены поэтапные двухуровневые занятия, согласно которой сначала дети играют с палочками как с конструктором (изучение цвета, формы), а затем как с дидактическим материалом для обучения элементарным арифметическим операциям.

Логические блоки З.П. Дьенеша (набор из 48 геометрических фигур разного цвета, размера, формы и объема и карточек с описанием признаков этих фигур) имеют своей целью постепенное знакомство детей от 3 лет с понятием размера, формы и цвета на наглядной основе. Настоящая игра в результате способствует формированию у детей элементарных знаний в области математики, а также информатики; получает развитие их восприятие, память, внимание и воображение, словесно-логическое и аналитическое мышление, творческие способности.

В отечественной практике, как уже отмечалось выше, получила широкое распространение, прежде всего, комплексная технология развивающих игр Б.П. Никитина, объединенных важными дидактическими принципами: «от простого к сложному», предполагающему постепенное усложнение уровня обозначаемых перед ребенком задач, и максимального раскрытия его способностей, творческого потенциала. Так, к примеру, его игра «Сложи узор» состоящая из 16 разноцветных одинаковых по размеру кубиков, предполагает последовательное выполнение ребенком заданий трех видов: 1) складывание из кубиков узора по аналогии с имеющимся примером, 2) наоборот: рисование узора, такого же, что образуют кубики, 3) придумать свои узоры и выложить их из кубиков. В результате в процессе этой игры у ребенка развиваются способности анализировать и синтезировать, на этой основе самостоятельно генерировать новые идеи. Другая игра Б.П. Никитина – «Уникуб», – включающая 27 небольших одинаковых по размеру кубиков, позволяет посредством оперирования последними сформировать у ребенка раннее про-

странственное мышление, способствующее впоследствии успешному освоению им математики в целом и тригонометрии, в частности.

Представляется весьма эффективным дидактическим средством набор кубиков Н.А. Зайцева – игровая разработка, предназначенная для опережающего обучения детей от 2 лет чтению посредством использования ими «складовых блоков» (разноцветных кубиков с нарисованными буквами, разбитыми на склады). Игра естественным образом также сопряжена с развитием у детей словесно-логического мышления и запоминания, формированием у них навыков грамотного письма, значительным увеличением лексикона, выправлением логопедических недостатков (следствие постоянного проговаривания и пропевания складов).

На основе технологических разработок Б.П. Никитина и Н.А. Зайцева была предложена их фактически синтезированная и модернизированная версия В.В. Воскобовичем. Его игры направлены на интеллектуально-творческое развитие ребенка: его «Сказочные лабиринты игры», а затем «Сказки Фиолетового леса» представляют собой гармоничную игровую среду, сочетающую конкретные упражнения (математические игры: «Геокоонт-конструктор», «Квадрат Воскобовича», «Чудо-крестики» и другие; игры с буквами, звуками, слогами и словами: «Складушки», «Теремки Воскобовича», «Тысячелов» и другие) с методической сказкой, сюжетно объединяющей последние. Технология игры в целом ориентирована на последовательное вовлечение, погружение детей в возрасте от 3 до 7 лет в игровую деятельность (как в совместную со взрослым, так и в самостоятельную) с постепенно усложняющимся дидактическим материалом, в процессе освоения которого у последних отмечалось развитие психических процессов: внимания, памяти, воображения, мышления, речи, мелкой моторики; запоминание цвета и формы, букв и цифр; формирование навыков чтения.

Математический планшет Б.Б. Финкельштейн, представляет собой пластиковый планшет с выступающими колышками, расположенными таким

образом, чтобы за них можно было цеплять резинки для «рисования» фигур. Игры с планшетом рассчитаны на детей в возрасте 2-8 лет и должны способствовать их исследовательской деятельности, психосенсомоторному, когнитивному и творческому развитию. В частности, в результате таковой у последних получает развитие мелкая моторика, посредством нее пространственное и ассоциативное мышление, воображение. Отдельно следует отметить, что планшет помогает ребенку доступным для него образом разобраться в системе координат.

Вариантом развивающей игры представляются игры с использованием ТРИЗ-технологий, основанные на теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) Г.С. Альтшуллера и представленные, в частности, в педагогической практике разработками, прежде всего, А.А. Гина, имеющими своей целью (в версии, адаптированной для дошкольников) развитие «...речи, творческого воображения, а также таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, диалектичность, поисковая активность, стремление к новизне» [68, с. 53]. Сущность игр в ТРИЗ-педагогике сводится к поиску многовариантных решений различных, преимущественно междисциплинарных, задач и загадок, выполнению творческих заданий.

Возникший в 1999 году в Мексике масштабный по замыслу и размаху (в настоящее время в более пятнадцати стран мира, в том числе и в России) образовательно-развлекательный комплекс для детей мексиканского предпринимателя Х.Л. Анкона «Кидзания», в сущности, представляет собой развивающую сюжетно-ролевую игру, ориентированную на детей разного возраста, базирующуюся на принципе игрового обучения и являющуюся уменьшенной моделью современного мегаполиса с развитой взаимосвязанной инфраструктурой (больницей, почтой, полицейским участком, пожарной станцией, банком, промышленными предприятиями, кафе и магазинами, реально существующих известных брендов – спонсоров настоящего проекта, – другими объектами, условной денежной единицей («кидзо»), где под руковод-

ством воспитателей – «зупервайзеров» (в основном студентов педагогических специальностей) – дети играют:

– в течение получаса «осваивают профессию» (всего их около семидесяти) в одной из перечисленных выше «организаций» из числа, указанных выше, с последующим туда «трудоустройством», после выполнения «работы» получают «зарплату» в «кидзах» и могут сменить вид «трудовой» деятельности (или продолжить «работать» на прежнем месте);

– соприкасаются с иными сторонами жизни современного общества (пользуются «банковской картой», оформляют «справки», посещают врача, учатся в автошколе на «водительские права», совершают покупки на заработанные ими «деньги»).

В части же рассмотрения развивающей компьютерной игры целесообразно выделить ее систематизированный пример – компьютерно-игровой комплекс (КИК), разработанный «...на основе метода эффективной организации среды и педагогического процесса...» [72, с. 21] С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной, Г.П. Петку, а также другими исследователями проблемы. В процессе реализации этой игры ее авторами были определены ее основные положения, которые, в общем, применимы к любой развивающей игровой разработке для компьютера (подобного электронного устройства) и фактически детерминируют актуальность использования последней в современной педагогической практике:

– способность детского воображения наделять тот или иной предмет соответствующим игровому сюжету замыслом представляет собой необходимый психологический базис для включения компьютера, а именно образные и функциональные возможности конкретной компьютерной программы, в игру в качестве средства последней [162, с. 33];

– компьютерная игра является средством обучения, «...воспитания и развития творческих способностей ребенка, формирования его личности, ... мощ-

ным фактором обогащения интеллектуального, эстетического, нравственно-экологического и физического развития...» [162, с. 49, 80];

– компьютерная игра способствует «...совершенствованию конструкторской и художественной деятельности, дальнейшему развитию познавательной сферы» [161, с. 6];

– компьютерная игра непосредственно способствует развитию наглядно-образного мышления ребенка путем транслирования ему визуальной, прежде всего, информации – через экран монитора;

– благодаря возникновению на основе такой игры целого нового направления для межличностного общения, происходит активизация и речи ребенка, расширяется его лексикон – ускоряется умственное развитие в целом [172, с. 53];

– компьютерная игра не вытесняет традиционную, а, напротив, органически встраиваясь в ее структуру, дополняет ее, обогащая, тем самым, весь педагогический процесс, благодаря следующим отличительным преимуществам:

а) наличие когнитивных элементов, включая широкие возможности моделирования объектов, ситуаций и состояний, недоступных или труднодоступных вне виртуального пространства;

б) визуализации всего игрового контента на дисплее компьютерного устройства;

в) имеющей место большой возможности индивидуализации обучения [162, с. 43-44].

Резюмируя обозначенное выше, можно сделать **вывод**, что приведенные игры, воздействуя на зоны как актуального, так и ближайшего развития, дидактически содержательны и в основном системны в процессе формирования психических функций, интеллекта, конкретных умений и навыков ребенка. Тем не менее, они не учитывают потенциал гуманитарных знаний, последовательное усвоение которых (как минимум первичное с ними знакомство) как способствует расширению кругозора и приобщению, в той или иной сте-

пени, к мировой и отечественной культуре, что уже само по себе ценно для становления личности, так может и должно являться проводником для системного развития ребенка по направлениям, уже отмеченным выше.

Проанализировав, таким образом, психолого-педагогическую литературу, ознакомившись с соответствующей практикой, ввиду недостатка использования последней именно гуманитарных знаний нами была разработана технология развивающей игры (в схематическом виде представлена на рис. 1).

Разработанная нами технология построена на ряде методологических подходов, включая системный, деятельностный, культурологический, аксиологический, личностно-ориентированный и полисубъектный.

Цель данной технологии – интеллектуальное воспитание старшего дошкольника [263]. В соответствии с этим в качестве задач технологии выделяются развитие произвольности познавательных процессов ребенка, расширение кругозора и усвоение духовно-нравственных ценностей (начальных представлений о человеколюбии, справедливости, чести, совести, долге, воле, личном достоинстве, вере в добро, патриотизме).

Представляется, что достижение поставленной в технологии цели и соответствующих ей задач должно происходить с опорой на ряд педагогических принципов:

- активности, предполагающий активное участие детей в игровом процессе (базовый принцип для игры вообще);
- занимательности и новизны, подразумевающие познавательную активность детей в игровом процессе;
- самостоятельности, подразумевающий самостоятельность детям в принятии решений и действий по ходу игры;
- состязательности, понимающий под собой мотивацию детей на достижение успехов в игре;

- проблемности, отражающий умение создавать и разрешать проблемные ситуации в игре;
- динамичности, понимающий под собой формирование умения воспринимать пластичность игрового времени и пространства;
- имитационного моделирования явлений окружающей или воображаемой действительности;
- результативности, предполагающий наличие качественных и количественных результатов игры;
- обратной связи, имеющий в виду рефлексия детей на игровую деятельность [22];
- добровольности и вариативности реализации игрового действия;
- постепенности и системности в изложении дидактического материала ребенку взрослым.

Выполняется круг психолого-педагогических функций педагогом:

- диагностическая, понимающая под собой проверку им игровых личностных качеств детей;
- ориентационно-прогностическая, предполагающая его умение задавать вектор движения всему игровому процессу, цели и поэтапные задачи последнего, прогнозировать результаты;
- конструктивно-проектировочная, связанная с постановкой им целей и задач игры, написанием ее сценария;
- организаторская, понимающая стимулирование им игровой активности детей;
- коммуникативно-стимулирующая, связанная с обеспечением им активного игрового взаимодействия детей друг с другом;
- аналитико-оценочная, включающая его возможность вносить коррективы в сценарный замысел игры;

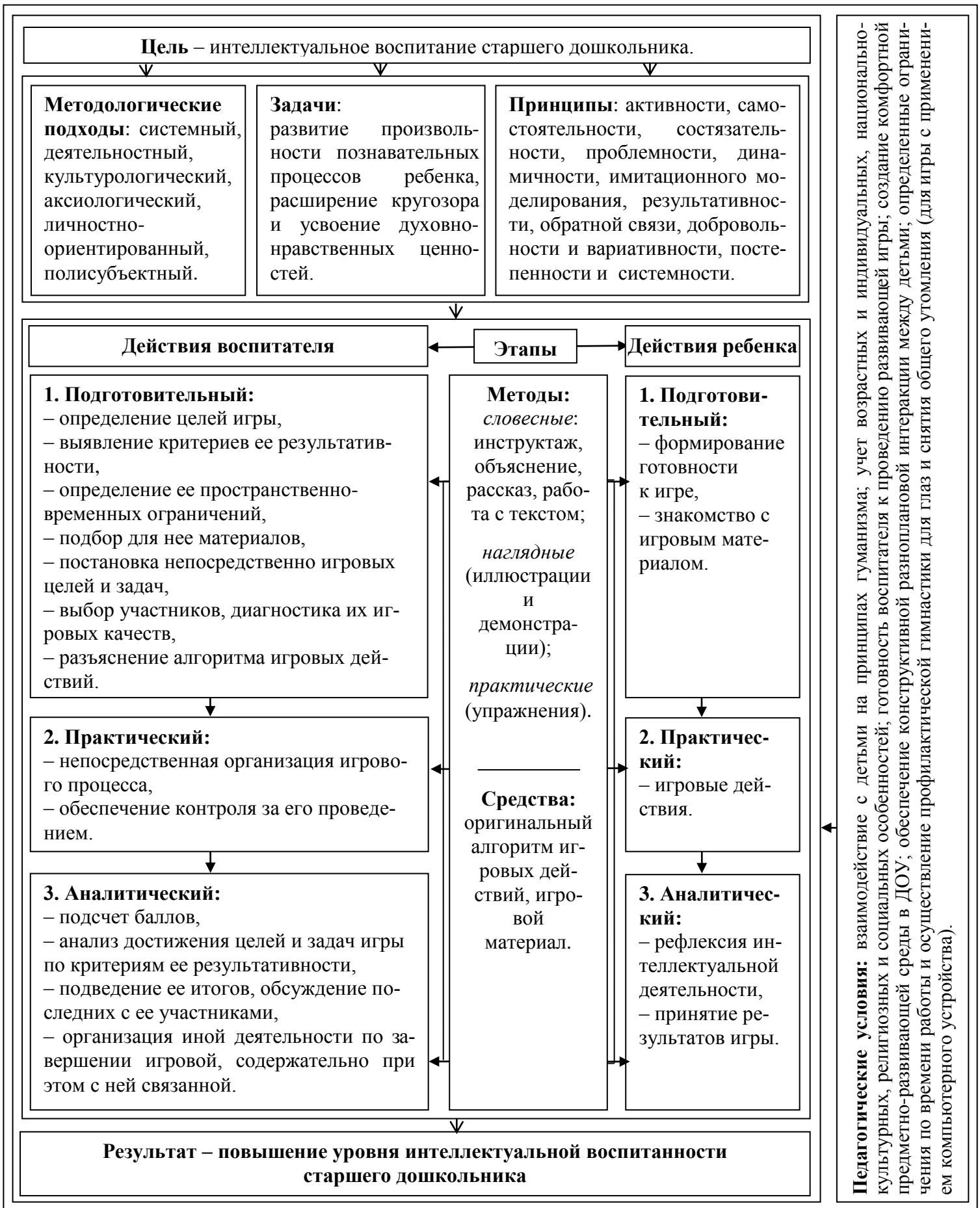


Рис. 1. Технология развивающей игры

- исследовательско-творческая, понимающая под собой изучение, осмысление и творческое развитие им существующих игровых технологий и создание собственных;
- информационно-объяснительная, менее выраженная, чем в традиционной модели обучения, – предполагающая непосредственное разъяснение им дидактического материала [114, с. 145-146].

Реализация технологии развивающей игры последовательно осуществляется воспитателем на следующих этапах:

1) подготовительном, включающим:

- определение целей игры,
- выявление критериев ее результативности,
- определение ее пространственно-временных ограничений,
- подбор материалов ее содержательного компонента,
- постановку непосредственно игровых целей и задач,
- выбор участников, диагностика их игровых качеств,
- разъяснение им алгоритма игровых действий и распределение между ними ролей (в ролевой игре);

2) практическом, состоящим из:

- непосредственной организации игрового процесса,
- обеспечения контроля за его проведением;

3) аналитическом, на котором происходит:

фиксирование следствий игровых действий (подсчет баллов, определение характера принимаемых решений),

- анализ достижения целей и задач игры по критериям ее результативности,
- подведение ее итогов, обсуждение последних с ее участниками с проведением рефлексии между ними и внесением, по необходимости, каких-либо предложений по ее модификации,
- организация иной деятельности по завершении игровой, содержательно при этом с ней связанной [113, 143, 150, 237].

В свою очередь действия ребенка на этих этапах сводятся к формированию его готовности к игре и знакомству с игровым материалом – на подготовительном этапе; к игровым действиям – на практическом; к рефлексии его интеллектуальной деятельности и принятию им результатов игры – на аналитическом.

Реализация обозначенных этапов включает в себя использование следующих методов педагогического взаимодействия:

- словесных: инструктаж, объяснение, рассказ, работы с текстом;
- наглядных: иллюстрации и демонстрации;
- практических: упражнений.

В качестве средств педагогического взаимодействия технологией используются оригинальный алгоритм игровых действий и игровой материал.

Результатом внедрения обозначенной технологии является повышение уровня интеллектуальной воспитанности старшего дошкольника.

Нами были разработаны авторские развивающие игры, реализуемые по предложенной технологии.

В частности, было подготовлено два игровых комплекта лото (игры на специальных карточках, закрываемых другими карточками [166, с. 267]): «Литературно-художественное лото» [142] и «Художественное лото» [234] – настольные печатные игры с готовыми закрытыми правилами, интеллектуальные (дидактические) по характеру своей методики. Цель данных игр – интеллектуальное воспитание старшего дошкольника [263].

Для достижения поставленной цели на каждом этапе обеих игр предлагается решение следующих задач:

1. На предварительном этапе задача взрослого сводится к развитию произвольного внимания ребенка через первичное знакомство его с игрой, объяснение ему игровых правил, формирование у него интереса к игровой ситуации в целом.

2. На подготовительном этапе задача взрослого представляет собой выявление уровня уже имеющихся у ребенка знаний, приобретенных ранее из разных других источников, поощрение таковых, что само по себе уже способствует развитию познавательной мотивации ребенка принимать активное участие в игре. Происходит вынужденная тренировка его произвольных мнемонических процессов.

3. На собственно игровом этапе взрослым преследуется решение нескольких важных задач:

- развитие произвольного внимания ребенка посредством соблюдения им игровых правил;
- развитие наглядно-образного мышления ребенка путем прямого использования демонстрационных материалов (карточек с картинками), визуализирующих транслируемую текстовую информацию (карточки с текстом): ребенок учится дифференцировать изображенные образы, оперировать ими;
- развитие словесно-логического мышления ребенка с его логическими операциями через установление последовательных связей между всеми компонентами игрового набора, также сопровождаемое обуславливающим и его речевое развитие вербальным контактом с другими участниками;
- развитие произвольной памяти ребенка за счет постепенного запоминания результатов обозначенной выше мыслительной деятельности, детерминированного опытом припоминания, складывающегося сначала;
- расширение кругозора ребенка и формирование духовно-нравственных ценностей на основе приобщения к конкретным гуманитарным знаниям в области отечественного изобразительного искусства и литературы, содержащихся в игре.

4. На завершающем этапе задачей взрослого является получение ребенком эмоционально-эстетического удовольствия от участия в игре, удовлетворения от включения в соответствующую соревновательную деятельность.

Далее, исходя из отмеченного выше, сформулируем круг основных функций игр:

- формирование и развитие мышления, внимания и памяти ребенка, его творческих способностей (в соответствии с максимальным использованием возможностей сензитивного периода);
- формирование у ребенка устойчивого когнитивного интереса и расширение его кругозора (также сообразно сензитивному возрасту);
- формирование у ребенка навыков самоконтроля и самооценки [117].

Отличительной особенностями представленных игр является возможность организации групповой игры, усложнение ее фактологической части, ориентированной на зону ближайшего развития детей с разным уровнем интеллектуальной воспитанности, учет их индивидуальных или возрастных отличий. Наиболее ярко это проиллюстрировано в «Литературно-художественном лото», в котором содержатся два комплекта карточек-ответов: с более легким дидактическим материалом («А»), условно адаптированным к старшему дошкольному возрасту, и с более сложным («Б»), рассчитанным на старшую подготовительную дошкольную (или уже младшую школьную) возрастную группу. Распределение материала таким образом позволяет работать сначала в зоне ближайшего развития ребенка (с карточками «А»), а затем, одновременно в ней же (но уже с карточками «Б») и в зоне его актуального развития (с карточками «Б», опираясь на информацию из карточек «А»), что призвано мультиплицировать развивающий и обучающий потенциал игры. В этой связи здесь также следует отметить, что применение ее в целом наиболее целесообразно постепенно, без умственных и эмоциональных перегрузок ребенка всем объемом информации одновременно. Важной спецификой игры представляется также системность ее содержательной части.

Для отмеченных игр нами было приведено необходимое оборудование и сформулирован алгоритм игровых действий (табл. 1).

Алгоритм игровых действий

	Литературно-художественное лото	Художественное лото
Оборудование	<p>1. Вырезать комплекты маленьких карточек:</p> <ul style="list-style-type: none"> – с грифом «А» – для игры детей старшего дошкольного возраста; – с грифом «Б» – для игры детей младшего школьного возраста, освоивших прежде настоящую игру посредством карточек с грифом «А». <p>2. Вырезать комплект кружочков.</p>	<p>1. Вырезать комплект маленьких карточек с текстом;</p> <p>2. Вырезать комплект кружочков.</p>
Этапы	Правила	
Предварительный	Объяснение детям алгоритма игровых действий.	
Подготовительный	<p>Распределить поровну шесть больших карточек с иллюстративным материалом между игроками. Дети просматривают полученные большие карточки с изображениями писателей и прикрывают кружочками те, которые им уже известны (если таковые имеются). Затем комплект маленьких карточек (с грифом «А» или «Б») перемешивается и складывается в стопку тыльной стороной вверх.</p>	<p>Распределить поровну шестнадцать больших карточек с иллюстративным материалом между игроками. Дети просматривают полученные большие карточки с изображениями полотен великих художников и прикрывают кружочками те, которые им уже известны (если таковые имеются). Затем комплект маленьких карточек перемешивается и складывается в стопку тыльной стороной вверх.</p>
Собственно игровой	<p>Ведущий (ребенок или взрослый, последний вариант предпочтительнее) берет по одной карточке из стопки, называет указанное на этой карточке число (впоследствии, играя не в первый раз, стараться исключать эту информацию), зачитывает содержащийся на ней текст и предлагает играющим найти у себя на больших карточках соответствующую озвученному тексту маленькую карточку-иллюстрацию правильного ответа. Играющий, в наличии у которого имеется такой правильный ответ на большой карте, получает у ведущего карточку с</p>	<p>Ведущий (ребенок или взрослый, последний вариант предпочтительнее) берет по одной карточке из стопки, называет указанное на этой карточке число (впоследствии, играя не в первый раз, стараться исключать эту информацию), зачитывает содержащийся на ней текст и предлагает играющим найти у себя на больших карточках соответствующую озвученному тексту маленькую карточку-иллюстрацию правильного ответа. Играющий, в наличии у которого имеется такой правильный ответ на</p>

	<p>текстом и прикрывает ею этот ответ. В случае если какая-либо картина, из названных ведущим, уже прикрыта кружочком, последний заменяют на маленькую карточку.</p>	<p>большой карте, получает у ведущего карточку с текстом и прикрывает ею этот ответ. В случае если какая-либо картина, из названных ведущим, уже прикрыта кружочком, последний заменяют на маленькую карточку.</p>
Завершающий	<p>Определение выигравшего: того, кто раньше других партнеров по игре прикрыл маленькими карточками (или кружочками) все соответствующие ответы-иллюстрации, изображенные на больших карточках.</p>	

Представляется, что приведенные правила, должны сделать настоящую разработку более интересной, привлекательной для ребенка именно в игровом плане.

Обозначенная технология положена в основу и другой разработанной нами игры, интегрированной с предыдущей, качественно дополняя ее увеличением эффективности в части достижения уже поставленной выше цели, и адаптированной к эксплуатации на компьютерном планшете (смартфоне), работающим на платформе ОС «Android» в виде электронного приложения «Викторина» (игру в ответы на вопросы из разных областей знания [166, с. 68]), включающего две игры: «Литературно-художественную викторину» и «Художественную викторину» (см. Приложение 1), которые в соответствии с типологизацией Ю.М. Горвица следует отнести к серии программ «Классификаторы».

Реализация отмеченной цели в контексте этого направления также детерминирует решение ряда последовательных задач:

1. На предварительном этапе задачей взрослого понимается развитие произвольного внимания ребенка через демонстрацию ему интерфейса игры, разъяснению ее правил, формирование у него интереса к игровой ситуации в целом.

2. На собственно игровом этапе для взрослого формулируются такие задачи, как:

- развитие произвольного внимания ребенка посредством выполнения им игровых правил;
- развитие наглядно-образного мышления ребенка через визуализацию всего игрового контента;
- развитие словесно-логического мышления ребенка с его логическими операциями путем сопоставления текстовой и звуковой информации с изобразительной;
- развитие произвольной памяти ребенка посредством градиационного запоминания содержания обозначенных в предыдущем пункте операций;
- расширение кругозора ребенка и формирования его духовно-нравственных ценностей путем соприкосновения с отечественным изобразительным искусством и литературой.

3. На завершающем этапе задачами взрослого представляются:

- эмоционально-эстетическое удовлетворение ребенка игрой, а также его удовлетворение от состязательности (с условным противником в виде компьютерного устройства) игрового процесса;
- развитие его самоконтроля и самооценки через мотивацию, стремление улучшить имеющийся результат (в баллах), продолжая игру как непосредственно в «Литературно-художественную викторину» и «Художественную викторину», так и в их основные, указанные выше, печатные версии.

Особенностями игры в ее исключительно электронном варианте («Литературно-художественная викторина» и «Художественная викторина») представляются:

- возможность ребенка играть одному, что, во-первых, качественно дополняет печатную версию, напротив рассчитанную, прежде всего, на двух и более участников, и, во-вторых, обеспечивает более комфортное игровое пространство для особенно интровертных детей;

- обеспечение оперативной включаемости ребенка в игровой процесс ввиду непосредственного использования в последнем компьютерной техники, представляющей особую притягательность для современных детей;
- наличие наибольшей гибкости и мобильности игры по времени (отсутствует необходимость завершать ее одномоментно: не выходя из приложения, окно с последним можно в любое время как свернуть, временно прерывая раунд, так и развернуть обратно, продолжив его) и месту (игровой процесс локализуется пространством компьютерного устройства).

Для игры в «Викторину» нами также был представлен следующий перечень игровых действий (табл. 2).

Таблица 2

Алгоритм игровых действий

	Литературно-художественная викторина	Художественная викторина
Оборудование	Планшетный компьютер или смартфон на платформе ОС «Android».	
Этапы	Правила	
Предварительный	Запуск приложения. Объяснение детям алгоритма игровых действий посредством ознакомления их с содержимым вкладки с «Правилами». Активация игрового режима путем нажатия кнопки «Старт». Выбор варианта игры («Литературно-художественная викторина»: уровень «А» или «Б», «Художественная викторина») в опциях (кнопка «Задание» в графе «Настройки» вызываемого контекстного меню). Выбор «Новой игры» в контекстном меню.	
Подготовительный	Ребенок знакомится с интерфейсом игры, просматривает доступные картинки, представленные в последней.	
Собственно игровой	В верхней части экрана появляется текст вопроса, дублируемый посредством нажатия соответствующей кнопки аудио сопровождением (при необходимости аудиозапись можно проигрывать неограниченное количество раз). Игроком выбирается соответствующее представленной информации изображение. В случае правильности сделанного им выбора, ему начисляется 1 балл, выделенная картинка деактивируется; в противном случае констатируется ошибка, выбранная картинка остается доступной для дальнейшего ее использования. Затем игра, разбиваемая на раунды по 30 вопросов в каждом, продолжается по аналогичному принципу.	
Завершающий	Подведение промежуточных результатов после каждого отдельного раунда: просмотр оставшихся (не выбранных) изображений уже	

	вместе с правильными ответами к ним. Подведение итогов по результатам всей игры: просмотр начисленных баллов, то есть количества правильных ответов, во вкладке «Статистика» (в контекстном меню), доступной, к слову, на любом этапе игры.
--	---

Таким образом, технологию развивающей игры можно определить как совокупность методологических подходов, педагогических принципов, методов, средств и педагогических условий, обеспечивающих систему планирования и реализации процесса игры в соответствии с установленными игровыми этапами, на которых реализуются цель и соответствующие задачи, ориентированные на достижение результата – повышение уровня интеллектуальной воспитанности старшего дошкольника. Технология предлагаемой нами развивающей игры базируется на понимании значимости игровой деятельности в жизни ребенка, понимании потенциала таковой в воздействии на зону его ближайшего развития, во-первых; добровольности и вариативности реализации игрового действия, во-вторых; постепенности и системности транслируемого ему дидактического материала взрослым, в-третьих; активности ребенка, в-четвертых; проблемности возникающих перед ним в ходе игры задач, в-пятых; состязательности между ним и другими игроками, в-шестых; результативности для него игры в седьмых; и его обратной связи на последнюю, в-восьмых. Игра призвана детерминировать успешную реализацию познавательной активности ребенка в целом.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

По результатам проделанной работы следует констатировать:

а) освещены и проанализированы уже существующие отечественные и зарубежные исследования в области педагогической, психологической и психолого-педагогической науки по заявленной проблематике, раскрыта сущность необходимых ключевых понятий (развивающая игра, интеллектуальное воспитание, сензитивность) применительно к ребенку старшего дошкольного возраста;

б) с учетом выявленных в соответствии с сензитивным возрастом психологических особенностей определено понятие интеллектуального воспитания старшего дошкольника как процесс взаимодействия педагога и ребенка с целью развития его познавательных процессов, расширения его кругозора и усвоения им духовно-нравственных ценностей на основе приобщения к отечественной художественной культуре;

в) уточнена сущность технологии развивающей игры как совокупности методологических подходов, педагогических принципов, методов, средств и педагогических условий, обеспечивающих систему планирования и реализации процесса игры в соответствии с установленными игровыми этапами, на которых реализуются цель и соответствующие задачи, ориентированные на достижение результата – повышение уровня интеллектуальной воспитанности старшего дошкольника;

г) представлена технология развивающей игры, сфокусированная главным образом через работу в зоне ближайшего развития ребенка и с учетом его возрастных сензитивных и индивидуальных особенностей, прежде всего, на: – формировании у последнего внимания, наглядно-образного и словесно-логического мышления с его логическими операциями;

- активизации у него мнемонических процессов и познавательных интересов, непосредственно сопряженных с расширением кругозора и усвоением духовно-нравственных ценностей;
- раскрытию (как следствие всего упомянутого выше) его интеллектуального потенциала.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ИГРЫ

2.1. Ход и результаты констатирующего эксперимента по интеллектуальному воспитанию старших дошкольников

Для проверки обозначенных и обоснованных в первой главе теоретических положений в период с 2014 по 2016 годы была проведена опытно-экспериментальная работа. На констатирующем этапе приняли участие всего 50 старших дошкольников – воспитанников Муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Новоживотинновский детский сад общеразвивающего вида Рамонского муниципального района Воронежской области» и Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида №79» г. Воронежа, – а также 60 воспитателей ДОУ, из числа освоивших программу допобразования «Педагогическая деятельность в дошкольном образовании» в АНОО ВО «Институт социального образования» (г. Воронеж).

При этом организация эксперимента осуществлялась в двух направлениях: среди старших дошкольников – для выявления уровня их интеллектуальной воспитанности в результате внедрения технологии развивающей игры – и воспитателей – для проверки их готовности к реализации интеллектуального воспитания детей дошкольного возраста посредством использования такой технологии.

Констатирующий эксперимент среди старших дошкольников. В предыдущей главе представлен анализ соответствующей психолого-педагогической литературы, по итогам изучения которой была разработана технология, направленная на интеллектуальное воспитание старшего до-

школьника путем комплексного совершенствования его когнитивного (наглядно-образного и словесно-логического видов мышления, логических операций, произвольных внимания и памяти, уровня кругозора) и аксиологического (уровня сформированности духовно-нравственные ценностей) **компонентов**.

Для проверки разработанной технологии проведена опытно-экспериментальная работа, которая проходила в два этапа, на первом из которых были:

а) обозначены **задачи экспериментального исследования**:

- разработка игры для интеллектуального воспитания старших дошкольников;
- выявление педагогических условий для реализации игры, направленной на интеллектуальное обогащение детей старшего дошкольного возраста;
- организация опытно-экспериментальной работы по апробации предложенной игры.

Для обозначенных выше критериев были выявлены **показатели экспериментального исследования**:

- динамика овладения мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации;
- умение эффективно воспринимать информацию, сосредоточиваться;
- динамика развития мнемонических процессов (умения воспроизводства полученной информации);
- оперирование конкретными знаниями в гуманитарной сфере;
- сформированность начальных представлений о человеколюбии, справедливости, чести, совести, долге, воле, личном достоинстве, вере в добро, патриотизме.

б) подобраны методики для констатирующего и соответственно формирующего экспериментов:

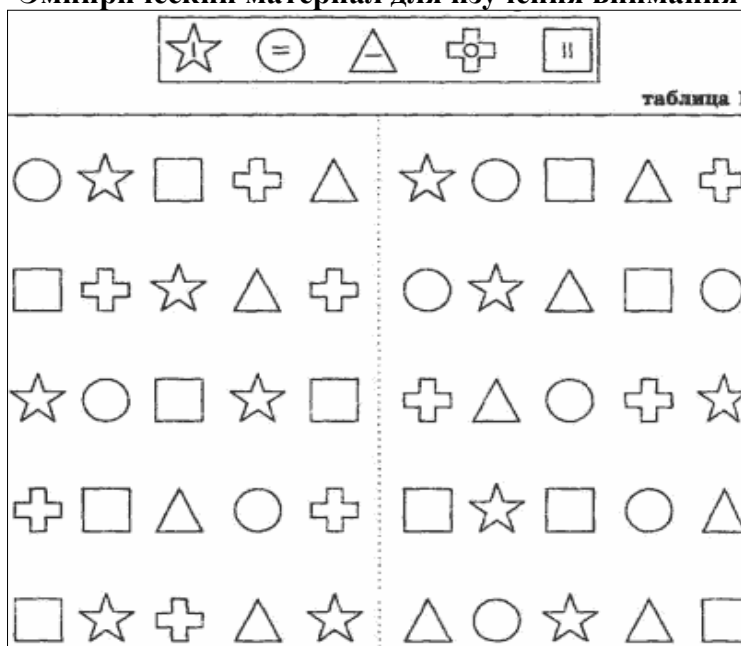
- 1) методика изучения концентрации и устойчивости внимания М.П. Кононовой [122];
- 2) методика диагностики словесно-логического мышления «Четвертый лишний» (А.Ф. Ануфриев [17, с. 23]);
- 3) стандартизованная методика для определения уровня развития логических операций мышления старших дошкольников и младших школьников Э.Ф. Замбацявичене [90];
- 4) методика развития памяти «Долговременная память» (А.Ф. Ануфриев [17, с. 11]);
- 5) метод беседы.

1. Методика изучения концентрации и устойчивости внимания М.П. Кононовой представляет собой модификацию теста Пьерона-Рузера, рассчитанную на детей в возрасте 6-10 лет. Целью методики является определение уровня концентрации внимания. В качестве оборудования используются следующая форма для заполнения (табл. 3), карандаш и секундомер. Инструкцией предусмотрено заполнение ребенком предложенной таблицы знаками по установленному образцу; экспериментатором при этом фиксируется время, затрачиваемое на выполнение настоящего задания. Полученные результаты интерпретируются затем, исходя из количества допущенных ребенком ошибок и затраченного им времени, следующим образом:

- высокий уровень устойчивости внимания: 100% за 1 мин. 15 сек. без ошибок;
- средний уровень устойчивости внимания: 60% за 1 мин. 45 сек. с 2 ошибками;
- низкий уровень устойчивости внимания: 50% за 1 мин. 50 сек. с 5 ошибками;
- очень низкий уровень концентрации и устойчивости внимания: 20% за 2 мин. 10 сек. с 6 ошибками [122].

Таблица 3

Эмпирический материал для изучения внимания



2. Методика диагностики словесно-логического мышления «Четвертый лишний» ориентирована на возрастную категорию от 6 до 10 лет. Целью методики представляется выявление уровня развития словесно-логического мышления. В качестве используемого оборудования выступают следующая форма для заполнения (табл. 4) и карандаш. Согласно инструкции ребенку зачитываются экспериментатором представленные в таблице построчно группы слов. В каждой такой группе три слова связаны между собой по смыслу, а одно является лишним (выделено курсивом) ввиду отсутствия обозначенных связей. Ребенку следует вычленить эти «лишние» слова. Анализ результатов представляет собой суммирование полученных баллов, начисляемых по принципу: за один правильный ответ – один балл, из чего далее подводятся итоги:

- 10-8 баллов: **высокий** уровень развития обобщения;
- 7-5 баллов: **средний** уровень развития обобщения, не всегда может выделить **существенные** признаки предметов;
- 4 и менее баллов: способность к обобщению развита слабо [17, с. 23].

Таблица 4

**Эмпирический материал для изучения
словесно-логического мышления**

<i>книга</i> , портфель, чемодан, кошелек
печка, керосинка, свеча, <i>электролитка</i>
трамвай, автобус, <i>трактор</i> , троллейбус
лодка, тачка, <i>мотоцикл</i> , велосипед
река, <i>мост</i> , озеро, море
<i>бабочка</i> , линейка, карандаш, ластик
добрый, ласковый, веселый, <i>злой</i>
дедушка, <i>учитель</i> , папа, мама
минута, секунда, час, <i>вечер</i>
Василий, Федор, <i>Иванов</i> , Семен

3. Стандартизованная методика для определения уровня развития логических операций мышления Э.Ф. Замбацявичене составлена на основе теста по изучению структуры интеллекта Р. Амтхауэра (девять субтестов, применяемых для измерения речевых, математических способностей, пространственного воображения и памяти у групп детей от 12 лет и старше) и адаптирована к детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста путем специально разработанных четырех субтестов, состоящих из 40 вербальных заданий (по 10 в каждом). Цель настоящей методики – выявление уровня развития логических операций мышления ребенка – реализуется посредством достижения отмечаемых ниже задач, разной степени сложности (это учитывается в графах «Оценка выполнения в баллах»), обозначающихся последовательно в каждом отдельном субтесте. Оборудованием для выполнения всех четырех являются формы для заполнения (табл. 5,6,7,8) и карандаш.

3.1. Задача первого субтеста сводится к выяснению запаса знаний ребенка через дифференцирование им признаков предметов и явлений на существенные и второстепенные. Сообразно прилагаемой к субтесту инструкции экспериментатор озвучивает вопрос: «Какое слово из всех, что я назову, подходит больше всего?» и зачитывает ребенку слова (графа «Задание» в табл. 5), из которых последний выбирает один вариант ответа. В случае если сде-

ланный выбор верен (выделено курсивом), испытуемому начисляются баллы в соответствии с графой «Оценка выполнения в баллах» (табл. 5). По окончании субтеста все набранные баллы суммируются для дальнейшей их обработки.

3.2. Второй субтест предназначен для определения степени сформированности у ребенка умения владеть операциями обобщения и абстрагирования, его способности выделять главное. Инструкцией к субтесту предусматривается постановка экспериментатором вопроса: «Одно слово из пяти лишнее, оно не подходит ко всем остальным. Послушай внимательно, какое слово лишнее и почему?» и перечисление им ребенку слов из графы «Задание» (табл. 6). Испытуемый затем выбирает «пятое лишнее», по его мнению, слово, в случае правильности вычленения которого (выделено курсивом), им набираются баллы согласно с графой «Оценка выполнения в баллах» (табл. 6). После завершения субтеста полученные ребенком баллы складываются для дальнейшего их анализа.

Таблица 5
Эмпирический материал для изучения
развития логических операций мышления

Задание	Оценка выполнения в баллах
1. У сапога есть... шнурок, пряжка, подошва, ремешки, пуговицы	1,9
2. В теплых краях обитает... медведь, олень, волк, верблюд, пингвин	2,8
3. В году... 24 мес., 3 мес., 12 мес., 4 мес., 7 мес.	2,7
4. Месяц зимы... сентябрь, октябрь, февраль, ноябрь, март	2,3
5. В России не живет... соловей, аист, синица, страус, скворец	2,6
6. Отец старше своего сына... часто, всегда, никогда, редко, иногда	2,2
7. Время суток... год, месяц, неделя, день, понедельник	2,8
8. Вода всегда... прозрачная, холодная, жидкая, белая, вкусная	3,4
9. У дерева всегда есть... листья, цветы, плоды, корень, тень	2,8
10. Пассажирский транспорт... комбайн, самосвал, автобус, экскаватор, тепловоз	2,6

Таблица 6
Эмпирический материал для изучения
развития логических операций мышления

Задание	Оценка выполнения в баллах
1. Тюльпан, лилия, <i>фасоль</i> , ромашка, фиалка	2,6
2. Река, озеро, море, <i>мост</i> , болото	2,3
3. Кукла, медвежонок, <i>песок</i> , мяч, лопата	2,7
4. Москва, Санкт-Петербург, <i>Вашингтон</i> , Самара, Новгород	2,6
5. Шиповник, сирень, <i>каштан</i> , жасмин, ракета	2,4
6. Курица, петух, <i>лебедь</i> , гусь, индюк	2,5
7. Окружность, треугольник, четырехугольник, <i>указка</i> , квадрат	2,5
8. Саша, Витя, Стасик, <i>Петров</i> , Коля	2,3
9. <i>Число</i> , деление, сложение, вычитание, умножение	3,0
10. Веселый, быстрый, грустный, <i>вкусный</i> , осторожный	2,7

3.3. Третий субтест ставит своей задачей выявление у ребенка умения устанавливать логические связи и отношения между понятиями. Согласно инструкции экспериментатор объясняет ему задание: «К слову «птица» подходит слово «гнездо», скажи, какое слово подходит к слову «собака» так же, как к слову «птица» подходит слово «гнездо». Почему? Теперь надо подобрать пару к другим словам. Какое слово подходит к слову «роза» так же, как к слову «огурец» подходит слово «овощ». Выбери из тех, что я тебе назову. Итак, огурец – овощ, а роза...» и зачитывает слова из графы «Задание» (табл. 7). Испытуемым выбираются слова по аналогии с приведенным выше примером. При условии правильности сделанного ребенком выбора (выделено курсивом) ему присуждаются баллы в соответствии с графой «Оценка выполнения в баллах» (табл. 7), которые затем суммируются для последующей с ними работы.

Таблица 7
Эмпирический материал для изучения
развития логических операций мышления

Задание			Оценка выполнения в баллах
1	Огурец	Роза	2,0
	овощ	сорняк, роса, садик, <i>цветок</i> , земля	
2	Огород	Сад	2,4
	морковь	забор, грибы, <i>яблоня</i> , колодец, скамейка	
3	Учитель	Врач	2,2
	ученик	очки, больница, палата, <i>больной</i> , термометр	
4	Цветок	Птица	2,6
	ваза	клюв, чайка, <i>гнездо</i> , перья	
5	Перчатка	Сапог	2,4
	рука	чулки, подошва, кожа, <i>нога</i> , щетка	
6	Темный	Мокрый	2,1
	светлый	солнечный, скользкий, <i>сухой</i> , теплый, холодный	
7	Часы	Термометр	2,5
	время	стекло, <i>температура</i> , кровать, больной, врач	
8	Машина	Лодка	2,2
	мотор	река, маяк, парус, <i>волна</i>	
9	Стол	Пол	2,2
	скатерть	мебель, <i>ковер</i> , пыль, доски, гвозди	
10	Стул	Игла	2,1
	деревянный	острая, тонкая, блестящая, короткая, <i>стальная</i>	

3.4. Четвертый субтест призван уточнить способность ребенка к обобщению материала путем выделения последним объединяющего понятия для предложенных пар слов (графа «Задание» в табл. 8), отвечая по инструкции на вопрос экспериментатора: «Каким общим словом можно назвать?». За каждый правильный ответ (взят в скобки) испытуемому согласно с графой «Оценка выполнения в баллах» (табл. 8) засчитываются баллы, складывающиеся после друг с другом для дальнейшего их разбора.

Полученные, в конечном счете, по каждому субтесту результаты, которые следует учитывать и обособленно, суммируются и, исходя из того, что их общая максимально возможная оценка составляет 100 баллов (по 26 баллов в первом втором субтестах, 23 – в третьем и 25 – в четвертом), интерпретируются следующим образом:

Таблица 8
Эмпирический материал для изучения
развития логических операций мышления

Задание	Оценка выполнения в баллах
1. Метла, лопата — ... (инструменты)	2,6
2. Лето, зима — ... (времена года)	2,1
3. Окунь, карась — ... (рыбы)	3,0
4. Огурец, помидор — ... (овощи)	2,2
5. Сирень, ракита — ... (кустарники)	2,6
6. Шкаф, диван — ... (мебель)	3,0
7. Июнь, июль — ... (месяцы)	2,4
8. День, ночь — ... (время суток)	2,8
9. Слон, муравей — ... (животные)	2,2
10. Дерево, цветок — ... (растения)	2, 2

- 100-80 баллов: высокий уровень умственного развития;
- 79-60 баллов: средний уровень;
- 59-40 баллов: недостаточный (ниже среднего) уровень развития;
- 39-20 баллов: низкий уровень развития;
- менее 20 баллов: очень низкий уровень [90].

4. Методика развития памяти «Долговременная память» рассчитана на детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Преследуемая ею цель – выявление уровня долговременной памяти ребенка. Используемое оборудование включает в себя форму со списком слов (табл. 9) и карандаш. Инструкцией к методике предусматривается сообщение экспериментатором задания ребенку: «Сейчас прочитаю вам ряд слов, а вы постараетесь их запомнить. Приготовились, слушайте внимательно» и затем непосредственно прочтение (несколько раз) составленного перечня (табл. 9).

Таблица 9
Эмпирический материал для изучения долговременной памяти

стол, мыло, человек, вилка, книга, пальто, топор, стул, тетрадь, молоко

По истечении 7-10 дней экспериментатор просит испытуемого назвать запомнившиеся ему из списка слова. После этого по следующей формуле вычисляется коэффициент долговременной памяти ребенка (в процентах):

$$C = \frac{B}{A} 100\%, \text{ где}$$

А – общее количество слов,

В – количество запомнившихся слов,

С – коэффициент долговременной памяти.

Полученные в итоге данные интерпретируются следующим образом:

– 75-100%: высокий уровень;

– 50-75%: средний уровень;


– 30-50%: низкий уровень;

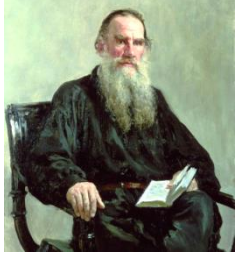










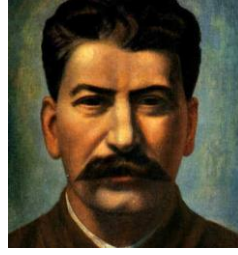
– ниже 30%: очень низкий уровень [17, с. 11].

5. Метод беседы, призванный выявить, прежде всего, наличие либо отсутствие конкретных гуманитарных знаний и начальных представлений о человеколюбии, справедливости, чести, совести, долге, воли, личном достоинстве, вере в добро, патриотизме, а также составить общее впечатление о степени развитости наглядно-образного мышления, был подготовлен нами с привлечением специально подобранного наглядно-иллюстративного материала (ввиду отсутствия какой-либо подходящей готовой методики) с целью установления первоначального уровня эрудированности ребенка в части той информации, которая содержится непосредственно в предлагаемой нами игровой разработки – с одной стороны; определить степень адекватности самооценки результатов деятельности ребенка на основе его рефлексии на свои рисунки – с другой. Беседа с ребенком строится, таким образом, вокруг обсуждения с ним обозначенных выше, во-первых, наглядно-иллюстративных материалов – репродукций 24 картин (из числа представленных в обеих играх), потенциально более известных детям-дошкольникам и, во-вторых, выполненных им самим рисунков. В качестве оборудования к беседе используются подготовленные нами формы для заполнения (табл. 10), карандаш и рисунки, выполненные потенциальными испытуемыми вне рамок эксперимента ранее. Инструкцией предусматривается, что экспериментатор будет последовательно демонстрировать имеющиеся иллюстрации ребенку и ставить перед

ним вопросы относительно каждой из таковых: «Знаешь ли ты что-нибудь об этой картине?», «Нравится ли тебе эта картина и чем?», «Какие чувства вы-

Таблица 10
Эмпирический материал для проведения экспериментальной беседы

Написать, что знает ребенок о представленном изображении, его отношение		Фамилия, имя ребенка: _____	
	_____ _____ _____ _____		_____ _____ _____ _____
	_____ _____ _____ _____		_____ _____ _____ _____
	_____ _____ _____ _____		_____ _____ _____ _____
	_____ _____ _____ _____		_____ _____ _____ _____
	_____ _____ _____ _____		_____ _____ _____ _____

	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Написать, что знает ребенок о представленном изображении, его отношение</p>		<p>Фамилия, имя ребенка:</p> <hr/>	
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



зывает у тебя происходящее (человек) на картине (сочувствие, восхищение, чувство патриотизма и другое)?». Экспериментатором вносятся затем в выделенные для заполнения графы (табл. 10) данные, получаемые со слов испытуемого: то, что известно ребенку о представленных ему изображениях и его отношение к ним. Анализ заполненных бланков представляет собой вычленение известной и неизвестной ребенку информации соответственно.

Для оценки валидности результатов тестирования используются следующие статистические критерии: U-критерий Манна-Уитни и критерий ϕ^* – углового преобразования Фишера [96, с. 38-42].

Результаты такой диагностики, таким образом, должны выявить наличие или отсутствие каких-либо изменений в умственном развитии ребенка, развитии его произвольных внимания и памяти, наглядно-образного и словесно-логического мышления, расширении его кругозора. Это в свою очередь и должно доказать или опровергнуть эффективность предлагаемой нами технологии, ее практическую применимость и состоятельность в педагогическом плане.

Для реализации этой цели проведен эксперимент на базе Новожиновского детского сада Рамонского района и детского сада №79 г. Воронежа.

В качестве испытуемых всего были опрошены 50 детей в возрасте 6-7 лет (подготовительная дошкольная группа): 20 воспитанников Новожиновского детского сада Рамонского района и 30 воспитанников детского сада №79 г. Воронежа, разделенные на контрольную и экспериментальную группы.

Анализ проведенной на этапе констатирующего эксперимента диагностики позволил сделать первые выводы.

1. У испытуемых отмечался следующий уровень концентрации и устойчивости внимания (табл. 11):

Таблица 11

**Уровень концентрации и устойчивости внимания
на этапе констатирующего эксперимента**

Группа	Фамилия, имя	Баллы (%)	Время	Ошибки	Уровень
Контрольная	Аня А.	60,0	1 мин. 45 с.	3	средний
	Рома В.	50,0	1 мин. 50 с.	5	низкий
	Уля Д.	65,0	1 мин. 43 с.	–	средний
	Алиса З.	60,0	1 мин. 42 с.	5	средний
	Алеша К.	50,0	1 мин. 49 с.	2	низкий
	Миша К.	45,0	1 мин. 57 с.	1	низкий
	Юля К.	50,0	1 мин. 52 с.	2	низкий
	Ира М.	60,0	1 мин. 45 с.	2	средний
	Артем Н.	60,0	1 мин. 45 с.	–	средний
	Андрей П.	50,0	1 мин. 49 с.	5	низкий
	Ира П.	60,0	1 мин. 45 с.	4	средний
	Вера С.	60,0	1 мин. 45 с.	2	средний
	Кристина С.	60,0	1 мин. 43 с.	4	средний
	Саша С.	45,0	1 мин. 59 с.	1	низкий
	Кирилл Т.	50,0	1 мин. 49 с.	1	низкий
	Света Т.	60,0	1 мин. 45 с.	3	средний
	Женя Ф.	60,0	1 мин. 45 с.	4	средний
	Вова Х.	60,0	1 мин. 43 с.	9	средний
	Даша Ц.	50,0	1 мин. 44 с.	5	средний
	Яна Я.	50,0	1 мин. 57 с.	2	низкий
Итого			1 мин. 47,6 с.	3	средний
Экспериментальная	Нина Б.	60,0	1 мин. 45 с.	–	средний
	Полина Б.	50,0	1 мин. 50 с.	1	низкий
	Андрей Г.	60,0	1 мин. 45 с.	–	средний
	Арсен Г.	60,0	1 мин. 48 с.	1	средний
	Василиса К.	50,0	1 мин. 52 с.	–	низкий
	Катя К.	60,0	1 мин. 45 с.	–	средний
	Лена К.	60,0	1 мин. 45 с.	–	средний
	Маша К.	60,0	1 мин. 45 с.	2	средний
	Настя К.	50,0	1 мин. 56 с.	1	низкий
	Паша Л.	60,0	1 мин. 42 с.	1	средний
	Артем М.	50,0	1 мин. 57 с.	2	низкий
	Дима М.	60,0	1 мин. 43 с.	–	средний
	Никита М.	60,0	1 мин. 44 с.	1	средний

Олег М.	50,0	1 мин. 52 с.	3	низкий
Аня П.	50,0	1 мин. 57 с.	1	низкий
Лида П.	60,0	1 мин. 46 с.	–	средний
Полина П.	60,0	1 мин. 48 с.	–	средний
Антон Р.	60,0	1 мин. 45 с.	2	средний
Коля Р.	50,0	1 мин. 55 с.	3	низкий
Сережа Р.	45,0	1 мин. 56 с.	4	низкий
Катя С.	60,0	1 мин. 46 с.	1	средний
Оля С.	60,0	1 мин. 47 с.	3	средний
Леся Т.	50,0	1 мин. 52 с.	1	низкий
Эля Т.	60,0	1 мин. 47 с.	3	средний
Ваня Ф.	60,0	1 мин. 42 с.	2	средний
Оля Ф.	60,0	1 мин. 46 с.	2	средний
Лена Х.	60,0	1 мин. 45 с.	–	средний
Сережа Ш.	60,0	1 мин. 45 с.	2	средний
Алеша Я.	50,0	1 мин. 58 с.	6	низкий
Варя Я.	60,0	1 мин. 43 с.	1	средний
Итого		1 мин. 48,2 с.	1,4	средний

Обобщим результаты в таблице (табл. 12):

Таблица 12

**Обобщенный уровень концентрации и устойчивости внимания
на этапе констатирующего эксперимента**

Уровень концентрации и устойчивости внимания	Контрольная группа	Экспериментальная группа
высокий	–	–
средний	12 человек (60,0%)	20 человек (66,67%)
низкий	8 человек (40,0%)	10 человек (33,33%)
очень низкий	–	–

Из представленных данных, таким образом, следует, что уровень концентрации и устойчивости внимания в представленных группах оказался в основном одинаковым и по большей части средним. Низкий уровень при этом был зафиксирован также у многих (почти половина). Причем если средние временные затраты в контрольной группе оказались на 0,6 секунды меньше, чем в экспериментальной, то количество допущенных ею ошибок было зафиксировано больше на 1,6. При этом по результатам обработки данных с помощью критерия φ^* – углового преобразования Фишера, – мож-

но сделать вывод об отсутствии достоверных отличий между контрольными и экспериментальными группами по показателям продуктивности внимания ($\varphi^* = 1,05; 1,12; \rho > 0,05$).

2. У испытуемых был выявлен следующий уровень развития словесно-логического мышления (табл. 13):

Таблица 13

**Уровень развития словесно-логического мышления
на этапе констатирующего эксперимента**

Группа	Фамилия, имя	Баллы	Уровень
Контрольная	Аня А.	5	средний
	Рома В.	5	средний
	Уля Д.	4	низкий
	Алиса З.	7	средний
	Алеша К.	6	средний
	Миша К.	7	средний
	Юля К.	4	низкий
	Ира М.	6	средний
	Артем Н.	8	высокий
	Андрей П.	6	средний
	Ира П.	7	средний
	Вера С.	7	средний
	Кристина С.	6	средний
	Саша С.	7	средний
	Кирилл Т.	6	средний
	Света Т.	8	высокий
	Женя Ф.	7	средний
	Вова Х.	6	средний
	Даша Ц.	6	средний
	Яна Я.	6	средний
Экспериментальная	Нина Б.	7	средний
	Полина Б.	4	низкий
	Андрей Г.	5	средний
	Арсен Г.	7	средний
	Василиса К.	7	средний
	Катя К.	7	средний
	Лена К.	6	средний
	Маша К.	6	средний
	Настя К.	5	средний
	Паша Л.	6	средний
Артем М.	6	средний	

Дима М.	6	средний
Никита М.	7	средний
Олег М.	4	низкий
Аня П.	6	средний
Лида П.	7	средний
Полина П.	6	средний
Антон Р.	6	средний
Коля Р.	5	средний
Сережа Р.	4	низкий
Катя С.	6	средний
Оля С.	8	высокий
Леся Т.	7	средний
Эля Т.	5	средний
Ваня Ф.	7	средний
Оля Ф.	6	средний
Лена Х.	8	высокий
Сережа Ш.	6	средний
Алеша Я.	6	средний
Варя Я.	8	высокий

Обобщим результаты в таблице (табл. 14):

Таблица 14

**Обобщенный уровень развития словесно-логического мышления
на этапе констатирующего эксперимента**

Уровень развития словесно-логического мышления	Контрольная группа	Экспериментальная группа
высокий	2 человека (10,0%)	3 человека (10,0%)
средний	16 человек (80,0%)	24 человека (80,0%)
низкий	2 человека (10,0%)	3 человека (10,0%)

Приведенные данные показали подавляюще средний уровень развития словесно-логического мышления у всех испытуемых. Достоверных отличий между контрольными и экспериментальными группами не выявлено, распределение процентных долей испытуемых в обеих группах по уровням развития словесно-логического мышления идентично.

3. Посредством определения у испытуемых способности выделять главное и второстепенное, умения обобщать и абстрагировать, выстраивать логи-

ческую связь был вычленен, как следствие, их общий уровень развития логических операций мышления (табл. 15):

Таблица 15

**Уровень развития логических операций мышления
на этапе констатирующего эксперимента**

Группа	Фамилия, имя	Баллы					Уровень
		I	II	III	IV	Итого	
Контрольная	Аня А.	23,5	20,3	16,2	15,4	75,4	средний
	Рома В.	16,6	17,8	18,1	19,7	72,2	средний
	Уля Д.	18,8	17,9	20,5	22,5	79,7	средний
	Алиса З.	18,2	17,8	15,4	22,5	73,9	средний
	Алеша К.	17,7	13,1	18,6	20,1	69,5	недостаточный
	Миша К.	24,2	20,6	20,8	22,5	78,1	средний
	Юля К.	17,5	12,8	11,4	20	61,7	недостаточный
	Ира М.	18,2	12,8	18,6	19,9	69,5	недостаточный
	Артем Н.	26,2	25,6	15,8	25,1	92,7	высокий
	Андрей П.	26,1	25,6	18,1	20,1	89,9	высокий
	Ира П.	22,2	23,1	13,7	19	78	средний
	Вера С.	20,1	17,8	15,5	22,5	75,9	средний
	Кристина С.	26,1	23,2	13,5	17	79,8	средний
	Саша С.	23,1	15,3	16	17,6	72	средний
	Кирилл Т.	19,9	23,2	9,3	20,4	72,8	средний
	Света Т.	24,2	25,6	18,1	20,4	88,3	высокий
	Женя Ф.	16,6	17,6	17,9	19,7	71,8	средний
	Вова Х.	24,2	23,2	13,5	10	70,9	средний
	Даша Ц.	16,6	17,9	17,6	19,7	71,8	средний
	Яна Я.	26,1	20,8	13,7	17,9	78,5	средний
Экспериментальная	Нина Б.	26,2	25,6	18,2	20,3	90,3	высокий
	Полина Б.	17,4	20,7	17,9	12,6	68,6	средний
	Андрей Г.	18	17,7	15,7	25,1	76,5	средний
	Арсен Г.	18,8	20,3	20,5	15,4	75	средний
	Василиса К.	19,4	18	11,4	25,1	73,9	средний
	Катя К.	7,5	12,7	11,4	25,1	56,7	низкий
	Лена К.	18,6	20,8	13,6	25,1	78,1	средний
	Маша К.	16,6	17,8	20,5	17,6	72,5	средний
	Настя К.	16,5	18,2	8,7	25,1	68,5	средний
	Паша Л.	19	16,7	15,8	25,1	77,5	средний
	Артем М.	20,1	15,3	15,5	22,5	73,4	средний
	Дима М.	20,4	19	12,4	25,1	76,9	средний
	Никита М.	18,6	19,8	14,6	25,1	78,1	средний
	Олег М.	7,6	12,6	11,4	25,1	56,7	низкий
Аня П.	17,3	12,2	10,3	24,9	64,7	недоста-	

							точный
	Лида П.	20,4	18,2	17,9	22,5	79	средний
	Полина П.	21,3	25,6	22,7	25,1	94,7	высокий
	Антон Р.	16,5	18,3	18,6	25,1	78,5	средний
	Коля Р.	19,4	17,8	18,1	20,4	75,7	средний
	Сережа Р.	17,5	13,6	10,3	22,3	63,7	недостаточный
	Катя С.	18,8	17,9	20,5	20,1	77,3	средний
	Оля С.	22,2	20,2	18,7	20,3	81,4	высокий
	Леся Т.	19,8	23,2	9,4	25,1	77,5	средний
	Эля Т.	16,5	15,3	15,4	17,6	64,8	недостаточный
	Ваня Ф.	17,8	23	15,3	25,1	81,2	высокий
	Оля Ф.	18,2	23,2	15,7	20,4	77,5	средний
	Лена Х.	26,1	25,1	17,9	21,4	90,5	высокий
	Сережа Ш.	18,2	17,8	20,5	20,1	76,6	средний
	Алеша Я.	21,4	20,5	11,1	25,1	78,1	средний
	Варя Я.	20,1	23,1	8,6	25,1	76,9	средний

Обобщим результаты в таблице (табл. 16):

Таблица 16

**Обобщенный уровень развития логических операций мышления
на этапе констатирующего эксперимента**

Общий уровень развития логических операций мышления	Контрольная группа	Экспериментальная группа
высокий	3 человека (15,0%)	5 человек (16,67%)
средний	14 человек (70,0%)	20 человек (66,67%)
недостаточный (ниже среднего)	3 человека (15,0%)	3 человека (10,0%)
низкий	–	2 человека (6,67%)
очень низкий	–	–

Обозначенные показатели проиллюстрировали в результате преобладание среднего главным образом общего уровня развития логических операций мышления как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Достоверных отличий между контрольными и экспериментальными группами по уровню развития логических операций мышления не выявлено (критерий $\varphi^*=0,97; 0,89; 1,01; \rho>0,05$).

4. У испытуемых был зафиксирован следующий уровень развития долговременной памяти (табл. 17):

Таблица 17

**Уровень развития долговременной памяти
на этапе констатирующего эксперимента**

Группа	Фамилия, имя	Коэффициент долговременной памяти (%)	Уровень
Контрольная	Аня А.	40,0	низкий
	Рома В.	40,0	низкий
	Уля Д.	30,0	очень низкий
	Алиса З.	50,0	средний
	Алеша К.	40,0	низкий
	Миша К.	60,0	средний
	Юля К.	50,0	средний
	Ира М.	40,0	низкий
	Артем Н.	50,0	средний
	Андрей П.	40,0	низкий
	Ира П.	60,0	средний
	Вера С.	60,0	средний
	Кристина С.	50,0	средний
	Саша С.	50,0	средний
	Кирилл Т.	40,0	низкий
	Света Т.	60,0	средний
	Женя Ф.	50,0	средний
	Вова Х.	40,0	низкий
	Даша Ц.	60,0	средний
	Яна Я.	30,0	очень низкий
Экспериментальная	Нина Б.	60,0	средний
	Полина Б.	50,0	средний
	Андрей Г.	40,0	низкий
	Арсен Г.	50,0	средний
	Василиса К.	40,0	низкий
	Катя К.	40,0	низкий
	Лена К.	50,0	средний
	Маша К.	60,0	средний
	Настя К.	40,0	низкий
	Паша Л.	40,0	низкий
	Артем М.	50,0	средний
	Дима М.	60,0	средний
	Никита М.	50,0	средний
	Олег М.	30,0	очень низкий
	Аня П.	60,0	средний
	Лида П.	60,0	средний
	Полина П.	60,0	средний
Антон Р.	40,0	низкий	

	Коля Р.	40,0	низкий
	Сережа Р.	40,0	низкий
	Катя С.	60,0	средний
	Оля С.	60,0	средний
	Леся Т.	50,0	средний
	Эля Т.	50,0	средний
	Ваня Ф.	50,0	средний
	Оля Ф.	50,0	средний
	Лена Х.	70,0	высокий
	Сережа Ш.	60,0	средний
	Алеша Я.	40,0	низкий
	Варя Я.	50,0	средний

Обобщим результаты в таблице (табл. 18):

Таблица 18

**Обобщенный уровень развития долговременной памяти
на этапе констатирующего эксперимента**

Уровень развития долговременной памяти	Контрольная группа	Экспериментальная группа
высокий	–	1 человек (3,33%)
средний	11 человек (55,0%)	19 человек (63,33%)
низкий	7 человек (35,0%)	9 человек (30,0%)
очень низкий	2 человека (10,0%)	1 человек (3,33%)

Полученные данные позволили, практически в равной степени, отметить у детей из обеих групп преобладание среднего, а также низкого уровней развития долговременной памяти. Достоверных отличий между контрольными и экспериментальными группами не выявлено (критерий φ^* варьируется в диапазоне от 0,98 до 1,13; $\rho > 0,05$).

Обобщая результаты констатирующего эксперимента по уровню развития познавательных процессов (табл. 19), можно сделать вывод, что ввиду среднего уровня выявленных нами показателей по первым четырем методикам у большинства детей и низкого – у значительного их числа (в отсутствии достоверных отличий между всеми ними сообразно критерию φ^*) представляется целесообразным провести среди всех них, прежде всего последних, дополнительную развивающую работу.

Таблица 19

Уровень развития познавательных процессов на этапе констатирующего эксперимента

Развитие	Уровень				
	очень низкий	низкий	недостаточный (ниже среднего)	средний	высокий
концентрации и устойчивости внимания	–	36,0%	–	64,0%	–
словесно-логического мышления	–	10,0%	–	80,0%	10,0%
логических операций мышления	–	4,0%	12,0%	68,0%	16,0%
долговременной памяти	6,0%	32,0%	–	60,0%	2,0%

5. В ходе проведенной с испытуемыми беседы установлено следующее. За небольшим исключением (несколько ребят правильно определили авторство портретов А.С. Пушкина кисти О.А. Кипренского, все представленные им полотна В.М. Васнецова, картину «Боярыня Морозова» В.И. Сурикова (табл. 20)) испытуемые обеих групп не были знакомы ни с одним из художников, написавших продемонстрированные им изображения (табл. 10), не знали, как называются последние. В целом настоящее положение вещей можно считать заметным показателем весьма низкого общего уровня гуманитарной культуры опрошенных, детерминированного в свою очередь элементарным недостатком источника информации в соответствующей сфере знания.

В то же время следует отметить, что дети из обеих групп:

– располагают все же некоторым фактологическим материалом, актуализированным в формате беседы (табл. 20): практически все узнали на одном из портретов А.С. Пушкина, многие смогли назвать сказочных героев кисти В.М. Васнецова; часть ребят также правильно определили на представленных портретах И.А. Крылова и М.Ю. Лермонтова, узнали боярыню Морозову на одноименном полотне В.И. Сурикова, Ивана IV, изображенного

И.Е. Репиным на картине «Иван Грозный и сын его Иван 16 ноября 1581 года»;

Таблица 20

Объем гуманитарных знаний на этапе констатирующего эксперимента

Показанное изображение		Ответы детей (обобщенно)		Контрольная группа	Экспериментальная группа
				человек (%)	
Портрет А.С. Пушкина работы	О.А. Кипренского	Пушкин	художник – Кипренский	2 (10,0%)	5 (16,67%)
				17 (85,0%)	24 (80,0%)
	В.А. Тропинина		16 (80,0%)	20 (66,67%)	
Портрет Н.В. Гоголя работы Ф.А. Моллера		Писатель, сказочник, поэт		–	2 (6,67%)
Портрет Л.Н. Толстого работы И.Е. Репина				6 (30,0%)	9 (30,0%)
Портрет М.В. Ломоносова работы Л.С. Миропольского				7 (35,0%)	12 (40,0%)
Портрет М.Ю. Лермонтова работы П.Е. Заболотского		Ученый		1 (5,0%)	1 (3,33%)
Портрет И.А. Крылова работы К.П. Брюллова		Лермонтов		6 (30,0%)	7 (23,33%)
«Портрет Екатерины II в виде законодательницы в храме богини Правосудия» работы Д.Г. Левицкого		Писатель, сказочник, поэт		3 (15,0%)	4 (13,33%)
		Крылов		1 (5,0%)	1 (3,33%)
				6 (30,0%)	11 (36,67%)
«Христос в пустыне» работы И.Н. Крамского		Царевна, царица, королева, принцесса		3 (15,0%)	5 (16,67%)
«Купчиха за чаем» работы Б.М. Кустодиева		Бог		11 (55,0%)	15 (50,0%)
		Иисус Христос		4 (20,0%)	4 (13,33%)
«Потеряла я колечко... (а в колечке – 22 дивизии)» работы Кукрыниксов		Купчиха		3 (15,0%)	3 (10,0%)
«Аленушка» работы В.М. Васнецова		Гитлер		5 (25,0%)	7 (23,33%)
		Аленушка	художник – Васнецов	2 (10,0%)	6 (20,0%)
«Витязь на распутье» работы В.М. Васнецова					4 (20,0%)
				12 (60,0%)	18 (60,0%)
«Иван-Царевич и серый волк»		Богатырь, Илья Муромец	художник – Васнецов	5 (25,0%)	6 (20,0%)
				11 (55,0%)	19 (63,33%)
«Иван-Царевич на сером волке»		Иван-Царевич и серый волк	художник – Васнецов	4 (20,0%)	6 (20,0%)
				10 (50,0%)	19 (63,33%)

волке» работы В.М. Васнецова				
«Боярыня Морозова» работы В.И. Сурикова	Боярыня Морозова	художник – Суриков	2 (10,0%)	2 (6,67%)
			4 (20,0%)	13 (43,33%)
«Иван Грозный и сын его Иван 16 ноября 1581 года» работы И.Е. Репина	Царь Иван Грозный		3 (15,0%)	7 (23,33%)

– обладают, в общем, развитым уровнем наглядно-образного и словесно-логического мышления, поясняя запечатленное на рассматриваемых ими изображениях достаточно логично, как-то: «медведи в лесу» или «три медведя» («Утро в сосновом лесу» И.И. Шишкина), «военный» (портрет М.Ю. Лермонтова кисти П.Е. Заболотского), «везут в тюрьму» («Боярыня Морозова» В.И. Сурикова), «Золушка» («Сватовство майора» П.А. Федотова), а следующая – «принц ищет Золушку» («Петр I допрашивает царевича Алексея Петровича в Петергофе» Н.Н. Ге), «Гитлер плачет. Ему дали по губам и все выбили, и шарик сдулся» («Потеряла я колечко... (а в колечке – 22 дивизии)» Кукрыниксов) и другие;

– имеют некоторые представления о духовно-нравственных ценностях: большинство детей выразили сочувствие убитому Ивану («Иван Грозный и сын его Иван 16 ноября 1581 года» И.Е. Репина) – 17 человек (85%) в контрольной группе и 23 (76,67%) в экспериментальной; опечаленной Аленушке («Аленушка» В.М. Васнецова) – 16 человек (80%) в контрольной и 24 (80%) в экспериментальной; и закованной в цепи боярыне Морозовой («Боярыня Морозова» В.И. Сурикова) – 8 человек (40%) в контрольной и 13 (43,33%) в экспериментальной – в то время, как часть из опрошенных – 6 человек (30%) в контрольной группе и 7 (23,33%) в экспериментальной – отнеслись к ней с презрением как к лицу, совершившему какие-то противоправные действия; многие – 7 человек (35%) в контрольной группе и 10 (33,33%) в экспериментальной – были восхищены красотой всадницы и лошади («Всадница» К.П. Брюллова).

Организация развивающей работы должна, очевидно, особенно актуализироваться вследствие пока еще достаточно посредственных в целом знаний (главным образом по причине возраста), выявленных нами у преобладающего числа испытуемых по материалам прошедших бесед.

Констатирующий эксперимент среди воспитателей ДООУ. Эффективность реализации технологии развивающей игры во многом определяется качественной работой в этом направлении ее организатора, то есть, прежде всего, воспитателя (преподавателя дошкольного воспитания и образования) [3,6].

Высокие требования, предъявляемые в настоящее время к дошкольному образованию как к первому уровню общего образования [3], детерминировали необходимость знаний, умений и навыков, которыми должен владеть воспитатель ДООУ, в том числе новых, закрепленных в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», а именно:

- «пониманием общих закономерностей развития ребенка, особенностей становления и развития ... его ... деятельностей...» [6], следовательно, пониманием игровой деятельности как ведущей, в частности;
- знанием «...специфики дошкольного образования и особенности организации образовательной работы с детьми раннего и (или) дошкольного возраста...» [6], значимое место в реализации которой занимает организация игровой деятельности;
- «... знанием ... теории и педагогических методик физического, познавательного..., личностного ... и эмоционально-ценностного... развития детей раннего и (или) дошкольного возраста, основ дошкольной педагогики, включая классические системы и современные тенденции развития дошкольного образования...» [6], в ключе реализации которых вытекает необходимость знания различных развивающих и дидактических игротехнологий;

- «... умением организовывать ведущие в дошкольном возрасте виды деятельности» [6], обозначающим, таким образом, необходимость умения, прежде всего, организовывать игровую деятельность;
- «...умением планировать, реализовывать, анализировать и корректировать образовательные задачи на основе непосредственного общения и с учетом индивидуальных, ... а также культурных и половозрастных ... особенностей развития и индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка раннего и (или) дошкольного возраста» [6], что имеет существенное значение для реализации игрового процесса;
- поддержанием атмосферы дружелюбия и взаимоуважения в детском коллективе, соблюдением устанавливаемых в соответствии с уставом образовательной организации правил поведения и анализом их реализации в практической плоскости [6], что актуально непосредственно и в реализации игрового процесса, проходящего, по большей части в тесном взаимодействии;
- умением сотрудничать с другими членами психолого-педагогического коллектива и семьей обучающихся для конструктивного решения задач воспитания и развития [6], что предполагает, в частности, наиболее рациональное использование и игровых технологий как в условиях ДООУ, так и в семьях его воспитанников.

Таким образом, можно сделать вывод, что значимое место в настоящем профстандарте отводится умению воспитателя организовать игровую деятельность в ДООУ.

Реализация требований профстандарта воспитателями ДООУ определяет, в свою очередь, необходимость соответствующей их к этому подготовки.

Начало такой подготовки следует связывать с освоением профильной основной образовательной программы среднего профессионального (высшего) образования или (при отсутствии профильного профессионального образования) образовательной программы дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки), разработанной в рамках

направления подготовки «Педагогическое образование» профиль – «Дошкольное образование» [6].

По завершении освоения образовательной программы у выпускника должен быть сформирован ряд отраженных во ФГОС дошкольного образования [4] компетенций, которые актуализируются, в том числе, и посредством овладения искусством проведения детских развивающих игр:

- умение организовать с дошкольниками игры разного типа, включая соответственно и развивающую игру;
- способность обеспечить коммуникацию между детьми, реализуемую, в том числе в игровом процессе;
- способность организовать занятия с детьми по основным общеобразовательным программам дошкольного образования, гармонично связанным и с проведением развивающих игр ввиду значимости роли, отводящейся когнитивным элементам последних;
- умение осуществлять групповое и индивидуальное консультирование родителей дошкольников по вопросам семейного воспитания, социального, психического и физического развития последних, включающее соответственно рекомендации и по обеспечению развивающих игр в домашних условиях;
- способность конструктивно анализировать процесс и результаты различных направлений своей профессиональной деятельности, то есть реализации развивающих игр в том числе [4].

В качестве логичной пролонгации этой профессиональной подготовки следует также отметить различные курсы повышения квалификации воспитателей ДООУ, освоение ими смежных с профильной для непосредственной производственной деятельности образовательных программ.

В то же время к настоящему времени многими воспитателями (около 70%) не была освоена и соответствующая «педагогическому» профстандарту

система специального для них образования, ввиду чего им следовало изучить дополнительную программу по профессиональной переподготовки.

В рамках настоящего исследования примером такой подготовки стала программа дополнительного профессионального образования «Педагогическая деятельность в дошкольном образовании» [83], реализуемая Институтом социального образования, успешно занимающимся профессиональной переподготовкой уже работающих педагогов ДОО городского округа город Воронеж и ряда других муниципальных образований Воронежской области на протяжении двух последних лет (2014 - 2016 годы) с целью приведения в соответствие их квалификационных характеристик требованиям упомянутого выше «педагогического» профстандарта [5].

Реализация программы была направлена на формирование у слушателей профессиональных компетенций, необходимых для осуществления профессиональной педагогической деятельности в области дошкольного образования, получение новых знаний, соответствующих умений и навыков посредством освоения двух модулей:

- базового (нормативно-правовой и психолого-педагогической блоки), сориентированного на формирование у слушателей компетенций в сфере нормативно-правового регулирования и информационного обеспечения качества педагогической деятельности воспитателя ДОО, овладение им знаний в сфере безопасности жизнедеятельности, возрастной анатомии, физиологии, гигиены, а также здорового образа жизни;
- профильного, содержание которого определялось предметной составляющей ФГОС дошкольного образования, дополнявшейся соответствующими дидактическими единицами из области знаний, необходимых воспитателю по профессиональному стандарту и представленной такими дисциплинами, как: «дошкольная педагогика», «теории и технологии обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста», «методика обучения и воспитания в области дошкольного образования», «Федеральный государственный образо-

вательный стандарт дошкольного образования и моделирование образовательных программ», «методика работы в ДОУ», «организация дошкольного образования», а также стажировкой в занимаемой должности воспитателя по основному месту работы слушателя [83].

Для проведения эксперимента на данном этапе нами были подготовлены ориентированные на воспитателей ДОУ, прежде всего старших подготовительных дошкольных групп, следующие мероприятия:

– семинарское занятие «Развивающая игра в деятельности дошкольника», предполагающее, во-первых, освещение роли игры в процессе интеллектуального воспитания ребенка дошкольного возраста и, во-вторых, на основе рассмотрения наборов «Литературно-художественное лото [142] и «Художественное лото» [234] (были напечатаны раздаточным материалом) знакомство с технологией игры, условиями эффективного ее внедрения из проводимого в рамках научного исследования эксперимента;

– анкетирование на тему: «Востребованность развивающего лото в ДОУ» с целью определения востребованности воспитателями разработанной нами игры и обозначенного выше семинарского занятия в их непосредственной работе в детском саду (оборудование: следующая форма для заполнения с двумя дихотомическими и одним открытым вопросами (табл. 21) и карандаш):

Таблица 21

Эмпирический материал для проведения анкетирования

Востребованность развивающего лото в ДОУ

Ответьте на вопросы:

1. Как Вы считаете, целесообразно ли для Вашей профессиональной деятельности было участие в семинарском занятии «Развивающая игра в деятельности дошкольника»?

Ответ: *Да*

Нет

2. Готовы ли Вы рекомендовать родителям своих воспитанников использовать игры «Литературно-художественное лото» и «Художественное лото» в целях их интеллектуального воспитания?

Ответ: Да	Нет
<p>3. Какие варианты развивающих игр, аналогичных представленному лото, Вы могли бы предложить в интересах интеллектуального воспитания различных категорий детей дошкольного возраста?</p> <p><i>(используйте для ответа обратную сторону)</i></p>	

Эксперимент был организован на базе Института социального образования среди его выпускников программы допрофобразования «Педагогическая деятельность в дошкольном образовании» (всего 60 человек).

В частности, нами были проведены подготовленные семинарские занятия на тему: «Развивающая игра в деятельности дошкольника», выявившие заинтересованность их участников в изучении излагаемого материала, особенно в процессе непосредственного рассмотрения игровых комплектов «Литературно-художественное лото и «Художественное лото» (задавали вопросы, делали прогнозы и высказывали пожелания в отношении использования настоящих игр).

По окончании этих семинаров среди его участников проводилось анонимное анкетирование на тему «Востребованность развивающего лото в ДОУ». Полученные в ходе анкетирования результаты по первым двум вопросам были суммированы и занесены в таблицу (табл. 22):

Таблица 22

Востребованность развивающего лото в ДОУ

№	Вопрос	Ответ	
		Да	Нет
1	Как Вы считаете, целесообразно ли для Вашей профессиональной деятельности было участие в семинарском занятии «Развивающая игра в деятельности дошкольника»?	60 человек (100,0%)	—
2	Готовы ли Вы рекомендовать родителям своих воспитанников использовать игры «Литературно-художественное лото» и «Художественное лото» в целях их интеллектуального воспитания?	52 человека (86,67%)	8 человек (13,33%)

Приведенные данные позволили констатировать следующее:

- участие в проведенном семинарском занятии сочли полезным для своей профессиональной деятельности все респонденты;
- абсолютное большинство опрошенных были готовы рекомендовать родителям своих воспитанников игры «Литературно-художественное лото» и «Художественное лото» для их интеллектуального воспитания (лишь 9% усомнились в целесообразности давать такую рекомендацию);
- варианты предлагаемых респондентами аналогичных представленному лото игр (ответы слушателей на третий вопрос анкеты) можно было разделить на две группы:
 - а) известные им из числа уже существующих лото (со специально выполненными художниками-иллюстраторами изображениями для запоминания различных бытовых предметов, технических приборов, игрушек, одежды, представителей растительного и животного мира, продуктов питания, геометрических фигур, букв алфавита и прочего);
 - б) основанные на разработанной нами игре, но включающие в себя новые оригинальные идеи по ее модификации для адаптирования ее технологии и познавательного контента к работе с детьми младшего и среднего дошкольного возраста лото, направленное на запоминание:
 - времен года посредством использования в качестве демонстрационного материала карточек с репродукциями пейзажной живописи (написанные на пленере в ином жанре) известных отечественных художников,
 - предметов быта и продуктов питания с помощью использования карточек с репродукциями мировых шедевров преимущественно натюрмортного жанра,
 - животных путем использования карточек с репродукциями всемирно известных полотен, написанных, прежде всего, в анималистическом жанре (частично содержащих элементы такового),

– сказочных и мифологических персонажей через использование карточек с репродукциями памятников мирового изобразительного искусства главным образом кисти мастеров фольклорной живописи.

Таким образом, анализ результатов анкетирования показал, что проведенное семинарское занятие содержало в себе конструктивную для его участников информацию, а центральная его тема – предлагаемая нами технология развивающей игры – вызвала у них значительный прикладной интерес по роду их профессиональной деятельности в детском саду, что в свою очередь, определило актуальность проведения дальнейшего исследования в этом ключе и обусловило необходимость разработки соответствующей образовательной программы.

2.2. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по интеллектуальному развитию старших дошкольников на основе технологии развивающей игры (формирующий эксперимент)

На основании проведенного констатирующего эксперимента дальнейшее эмпирическое исследование осуществлялось также в двух уже отмеченных выше направлениях.

Формирующий эксперимент среди старших дошкольников. Разработанная технология была реализована на соответствующих постепенно усложняющихся игровых занятиях сначала с «Литературно-художественным лото» [142] и затем – с «Художественным лото» [234] с детьми из экспериментальной группы (из подготовительной дошкольной группы (6-7 лет) Новоживотинновского детского сада Рамонского района и детского сада №79 г. Воронежа) два раза в неделю с сентября по октябрь 2015 года, с декабря 2015 года по январь 2016 года и с апреля по май 2016 года. Также в продолжение обозначенного временного периода многие испытуемые в индивидуальном порядке дома играли в электронное приложение «Викторина», для реализации чего с их родителями была организована консультационная беседа по разъяснению технологии игры и ее правил, со следующими рекомендациями непосредственно по методике ее внедрения:

- подробно ознакомиться с геймплеем приложения;
- на первых этапах использования последнего (позднее – периодически) играть совместно с ребенком, просматривая имеющиеся в игре изображения, участвуя в поиске верных ответов, поощряя его в ситуации успеха и поддерживая в случае неудачи, мотивируя при этом его на дальнейшую игровую деятельность в этом направлении;
- предлагать ребенку игру в «Викторину», когда тот захочет поиграть во что-нибудь на компьютерном устройстве;

– обеспечивать педагогические условия, содержание которых отмечено в следующем параграфе работы.

Анализ всех обозначенных игровых занятий позволил сделать следующие выводы.

1. В целом отмечается включенность испытуемых в процесс игры. Их интерес выражался посредством активного участия, яркого эмоционального переживания успехов и неудач, задавании дополнительных вопросов (об изображенных объектах). Причем если первоначально этот интерес определялся по большей части любопытством к новому (в электронной версии игры – к компьютерной технике в целом и к конкретному геймплею, в частности), – то впоследствии такой доминантой стал скорее соревновательный аспект игры. В то же время трое ребят из числа показавших прежде низкий уровень концентрации и устойчивости внимания не были полностью вовлечены в игру: по причине очевидной гиперактивности им было сложно сосредоточиться на представленном материале, хотя спустя некоторое время (четвертое занятие) под влиянием своих одноклассников и эти дети в несколько большей степени прониклись игровым интересом и стали внимательнее.

2. Объем и точность узнавания детьми дидактического материала игры (представленных изображений и соответствующей этим изображениям информации), а, следовательно, освоения и усвоения последнего, постепенно увеличивались от занятия к занятию (от сессии к сессии в электронной версии игры) ввиду:

– неоднократного повторения и проработки дидактического материала в ходе самого игрового процесса, последовательного усложнения последнего силами воспитателя, перефокусирующего внимание участников с соотношения чисел (нумерации карточек) непосредственно на соотношение изображений с их описанием (тренировка наглядно-образного и словесно-логического мышления);

- растущего между детьми чувства азарта и внутригрупповой конкурентной борьбы за победу (в электронной версии игры – стремления превзойти свой предыдущий результат в балловом эквиваленте);
- одобрения положительных результатов воспитателем, похвалы.

3. В качестве рекомендации по модернизации игровой разработки для лучшего восприятия ее содержательной части детьми, исходя из наблюдений за последними, представляется актуальным добавить в меньшем формате изображения, соответствующие большим карточкам, и на маленькие карточки.

4. Следует отметить, что окончательные выводы по оценке эффективности игры в более отдаленной перспективе ввиду того, что последняя сориентирована на работу в зоне ближайшего развития ребенка, реально будет сделать лишь спустя несколько и более лет.

Анализ проведенной на этапе формирующего эксперимента диагностики с этими же группами испытуемых позволил привести следующие ниже данные и подвести, таким образом, итоги проделанной нами работы на предыдущем этапе.

1. Так, при повторном изучении уровня концентрации и устойчивости внимания у испытуемых были зафиксированы следующие показатели (табл. 23):

Таблица 23

**Уровень концентрации и устойчивости внимания
на этапе формирующего эксперимента**

Группа	Фамилия, имя	Баллы (%)	Время	Ошибки	Уровень
Контрольная	Аня А.	60,0	1 мин. 45 с.	–	средний
	Рома В.	50	1 мин. 50 с.	3	низкий
	Уля Д.	65,0	1 мин. 40 с.	–	средний
	Алиса З.	65,0	1 мин. 42 с.	1	средний
	Алеша К.	50	1 мин. 49 с.	1	низкий
	Миша К.	60	1 мин. 45 с.	1	средний
	Юля К.	60	1 мин. 45 с.	1	средний
	Ира М.	60	1 мин. 45 с.	2	средний
	Артем Н.	60	1 мин. 45 с.	–	средний

	Андрей П.	60,0	1 мин. 45 с.	2	средний
	Ира П.	60	1 мин. 45 с.	3	средний
	Вера С.	60,0	1 мин. 45 с.	–	средний
	Кристина С.	60	1 мин. 43 с.	3	средний
	Саша С.	50,0	1 мин. 50 с.	–	низкий
	Кирилл Т.	50,0	1 мин. 59 с.	–	низкий
	Света Т.	60	1 мин. 45 с.	2	средний
	Женя Ф.	65,0	1 мин. 43 с.	–	средний
	Вова Х.	60,0	1 мин. 40 с.	1	средний
	Даша Ц.	50	1 мин. 43 с.	4	средний
	Яна Я.	60,0	1 мин. 47 с.	2	средний
	Итого		1 мин. 45,6 с.	1,3	средний
Экспериментальная	Нина Б.	60,0	1 мин. 44 с.	–	средний
	Полина Б.	60,0	1 мин. 44 с.	–	средний
	Андрей Г.	70,0	1 мин. 40 с.	–	средний
	Арсен Г.	60,0	1 мин. 43 с.	–	средний
	Василиса К.	60,0	1 мин. 48 с.	–	средний
	Катя К.	70,0	1 мин. 40 с.	2	средний
	Лена К.	70,0	1 мин. 41 с.	2	средний
	Маша К.	65,0	1 мин. 42 с.	1	средний
	Настя К.	60,0	1 мин. 45 с.	1	средний
	Паша Л.	60,0	1 мин. 40 с.	–	средний
	Артем М.	60,0	1 мин. 42 с.	1	средний
	Дима М.	60,0	1 мин. 42 с.	–	средний
	Никита М.	70,0	1 мин. 40 с.	–	средний
	Олег М.	50,0	1 мин. 52 с.	1	низкий
	Аня П.	60,0	1 мин. 45 с.	1	средний
	Лида П.	70,0	1 мин. 40 с.	–	высокий
	Полина П.	60,0	1 мин. 45 с.	–	средний
	Антон Р.	60,0	1 мин. 45 с.	–	средний
	Коля Р.	60,0	1 мин. 45 с.	1	средний
	Сережа Р.	60,0	1 мин. 45 с.	2	средний
	Катя С.	60,0	1 мин. 46 с.	–	средний
	Оля С.	65,0	1 мин. 43 с.	–	средний
	Леся Т.	60,0	1 мин. 47 с.	1	средний
	Эля Т.	60,0	1 мин. 45 с.	–	средний
	Ваня Ф.	70,0	1 мин. 39 с.	1	средний
	Оля Ф.	65,0	1 мин. 42 с.	–	средний
	Лена Х.	60,0	1 мин. 44 с.	–	средний
	Сережа Ш.	60,0	1 мин. 42 с.	1	средний
	Алеша Я.	60,0	1 мин. 48 с.	4	средний
	Варя Я.	70,0	1 мин. 40 с.	3	средний

	Итого		1 мин. 43,5 с.	0,7	средний
--	--------------	--	----------------	-----	----------------

Обобщим результаты в таблице (табл. 24):

Таблица 24

**Обобщенный уровень концентрации и устойчивости внимания
на этапе формирующего эксперимента**

Уровень концентрации и устойчивости внимания	Контрольная группа	Экспериментальная группа
высокий	–	1 человек (3,33%)
средний	16 человек (80,0%)	28 человек (93,33%)
низкий	4 человека (20,0%)	1 человек (3,33%)
очень низкий		–

Из представленных данных, таким образом, можно сделать вывод, что уровень концентрации и устойчивости внимания в обеих группах несколько увеличился. Однако в экспериментальной эти изменения оказались в целом чуть более заметными, продемонстрировав в сравнении с первым замером, во-первых, практически отсутствие низких результатов, во-вторых, преобладание опять же средних, но при этом уже с меньшими (по кругу на 4,7 секунды) временными затратами, сопровождаемыми, более того, некоторым улучшением (на 0,7) среднего показателя по количеству допущенных ошибок. В контрольной же группе тенденция на улучшение ситуации также присутствовала главным образом благодаря уменьшению числа совершенных ошибок (в среднем на 1,7). Тем не менее, как уже отмечалось выше, результаты детей из этой группы, в общем, все-таки оказались ниже в связи со средним сокращением времени на работу на 2 секунды.

По результатам обработки данных с помощью U-критерия Манна-Уитни – можно сделать следующие выводы: в экспериментальной и контрольной группах достоверны различия между показателями концентрации и устойчивости внимания на уровне значимости $p \leq 0,05$ ($U_{\text{эмп.}}=184$). При сопоставлении уровней концентрации и устойчивости внимания в экспериментальной группе на различных этапах эксперимента отмечается достоверный сдвиг данных на уровне значимости $p \leq 0,01$ ($U_{\text{эмп.}}=121$).

2. У испытуемых был зафиксирован следующий новый уровень развития словесно-логического мышления (табл. 25):

Таблица 25

**Уровень развития словесно-логического мышления
на этапе формирующего эксперимента**

Группа	Фамилия, имя	Баллы	Уровень
Контрольная	Аня А.	6	средний
	Рома В.	5	средний
	Уля Д.	4	низкий
	Алиса З.	8	высокий
	Алеша К.	6	средний
	Миша К.	7	средний
	Юля К.	4	низкий
	Ира М.	7	средний
	Артем Н.	8	высокий
	Андрей П.	6	средний
	Ира П.	7	средний
	Вера С.	7	средний
	Кристина С.	6	средний
	Саша С.	7	средний
	Кирилл Т.	6	средний
	Света Т.	8	высокий
	Женя Ф.	7	средний
	Вова Х.	7	средний
	Даша Ц.	6	средний
	Яна Я.	6	средний
Экспериментальная	Нина Б.	8	высокий
	Полина Б.	5	средний
	Андрей Г.	6	средний
	Арсен Г.	8	высокий
	Василиса К.	8	высокий
	Катя К.	8	высокий
	Лена К.	7	средний
	Маша К.	8	высокий
	Настя К.	6	средний
	Паша Л.	7	средний
	Артем М.	8	высокий
	Дима М.	8	высокий
	Никита М.	8	высокий
	Олег М.	5	средний
	Аня П.	7	средний

	Лида П.	8	высокий
	Полина П.	7	средний
	Антон Р.	7	средний
	Коля Р.	6	средний
	Сереза Р.	6	средний
	Катя С.	8	высокий
	Оля С.	8	высокий
	Леся Т.	8	высокий
	Эля Т.	7	средний
	Ваня Ф.	8	высокий
	Оля Ф.	8	высокий
	Лена Х.	8	высокий
	Сереза Ш.	8	высокий
	Алеша Я.	8	высокий
	Варя Я.	8	высокий

Обобщим результаты в таблице (табл. 26):

Таблица 26

**Обобщенный уровень развития словесно-логического мышления
на этапе формирующего эксперимента**

Уровень развития словесно-логического мышления	Контрольная группа	Экспериментальная группа
высокий	3 человека (15,0%)	18 человек (60,0%)
средний	15 человек (75,0%)	12 человек (40,0%)
низкий	2 человека (10,0%)	–

Улучшившиеся, в некоторой степени, приведенные данные позволили констатировать, по-прежнему, средний, в общем, уровень развития словесно-логического мышления в контрольной группе испытуемых, в то время как в экспериментальной таковой уступил место высокому.

По результатам обработки данных с помощью U-критерия, можно сделать следующие выводы: различия в уровнях развития словесно-логического мышления в контрольной и экспериментальной группах достоверны на уровне значимости $p \leq 0,01$ ($U_{\text{эмп.}} = 115$). При сопоставлении уровней развития словесно-логического мышления в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента отмечаются достоверные отли-

чия в данных во всех группах на различных уровнях значимости ($U_{эмп.}=95$, $p \leq 0,01$).

3. Путем повторного определения у детей способности вычленять главное и второстепенное, проводить операции обобщения и абстрагирования, устанавливать логическую связь был выявлен, в конечном счете, и их новый общий уровень развития логических операций мышления (табл. 27):

Таблица 27

Уровень развития логических операций мышления на этапе формирующего эксперимента

Группа	Фамилия, имя	Баллы					Уровень
		I	II	III	IV	Итого	
Контрольная	Аня А.	23,5	20,3	16,2	15,4	75,4	средний
	Рома В.	16,9	18	18,1	19,7	72,7	средний
	Уля Д.	18,8	19,8	18	22,5	79,1	средний
	Алиса З.	19,9	17,8	15,4	25,1	78,2	средний
	Алеша К.	17,7	17,8	18,6	25,1	79,2	средний
	Миша К.	14,6	20,6	20,8	22,5	78,5	средний
	Юля К.	18,2	12,8	18,6	19,6	69,2	недостаточный
	Ира М.	19,9	17,8	15,4	25,1	78,2	средний
	Артем Н.	26,2	25,6	15,8	25,1	92,7	высокий
	Андрей П.	26,1	25,6	18,1	20,1	89,9	высокий
	Ира П.	22,2	23,1	13,7	19,7	78,7	средний
	Вера С.	20,1	17,8	15,5	22,5	75,9	средний
	Кристина С.	26,1	23,2	13,5	17	79,8	средний
	Саша С.	20,3	15,3	18,4	17,6	71,6	средний
	Кирилл Т.	19,9	23,2	9,3	20,4	72,8	средний
	Света Т.	24,2	25,6	18,2	25,1	93,1	высокий
	Женя Ф.	26,1	23,2	17,9	19,7	86,9	высокий
	Вова Х.	24,2	23,2	13,5	13	73,9	средний
	Даша Ц.	18,2	17,9	17,6	20,4	74,1	средний
	Яна Я.	26,1	20,8	13,7	19,8	78,5	средний
Экспериментальная	Нина Б.	26,2	25,6	22,7	20,3	94,8	высокий
	Полина Б.	24,2	25,6	18,2	25,1	93,1	высокий
	Андрей Г.	19,9	20,3	15,7	25,1	81	высокий
	Арсен Г.	20,1	20,5	20,8	19,9	81,3	высокий
	Василиса К.	19,4	20,3	15,8	25,1	80,6	высокий
	Катя К.	14,6	18	13,6	22,3	68,5	средний
	Лена К.	20,1	20,5	20,8	19,9	81,3	высокий

Маша К.	20	18,1	18,9	18,6	75,6	средний
Настя К.	21,5	18,2	13,3	25,1	78,1	средний
Паша Л.	19,2	16,7	15,8	25,1	77,7	средний
Артем М.	18,9	21,7	21,6	16,8	79	средний
Дима М.	26,1	20,7	15,8	25,1	87,7	высокий
Никита М.	19,9	20,3	15,7	25,1	81	высокий
Олег М.	20	18,1	18,9	18,6	75,6	средний
Аня П.	17,8	17,6	13,5	25,1	74	средний
Лида П.	22,5	22,7	22,7	25,1	93	высокий
Полина П.	21,3	25,6	22,7	25,1	94,7	высокий
Антон Р.	26,1	25,6	18,1	20,1	89,9	высокий
Коля Р.	18,6	19,8	15,8	23,9	78,1	средний
Сережа Р.	18,2	14,1	15,5	22,5	70,3	средний
Катя С.	26,1	25,1	17,9	21,3	90,4	высокий
Оля С.	20,9	25,6	20,5	27,9	94,9	высокий
Леся Т.	19,8	23,2	11,1	25,1	79,2	средний
Эля Т.	19,9	18,1	16,8	25,1	79,9	средний
Ваня Ф.	20,5	23	15,3	25,1	83,9	высокий
Оля Ф.	26,1	25,1	17,9	21,3	90,4	высокий
Лена Х.	26,1	25,1	17,9	21,4	90,5	высокий
Сережа Ш.	26,1	20,7	17,9	23	87,7	высокий
Алеша Я.	26,1	25,1	17,9	21,3	90,4	высокий
Варя Я.	26,1	25,6	18,3	25,1	95,1	высокий

Обобщим результаты в таблице (табл. 28):

Таблица 28

Обобщенный уровень развития логических операций мышления на этапе формирующего эксперимента

Общий уровень развития логических операций мышления	Контрольная группа	Экспериментальная группа
высокий	4 человека (20,0%)	19 человек (63,33%)
средний	15 человек (75,0%)	11 человек (36,67%)
недостаточный (ниже среднего)	1 человек (5,0%)	—
низкий	—	—
очень низкий	—	—

Указанные данные уровня развития логических операций мышления наглядно продемонстрировали превалирование прошлых средних показателей по контрольной группе, но уже при почти полном отсутствии более низ-

ких; полностью последние (при изначальном их большем количестве, чем в контрольной группе) исчезли в экспериментальной группе, в которой, стали значительно превалировать, помимо этого, высокие результаты.

С помощью обработки данных с использованием U-критерия можно сделать следующие выводы: различия в обобщенных уровнях развития логических операций мышления в контрольной и экспериментальной группах достоверны на уровне значимости $p \leq 0,01$ ($U_{\text{эмп.}} = 101$). При сопоставлении обобщенных уровней развития логических операций мышления в экспериментальной группе на констатирующем и формирующем этапах эксперимента отмечаются достоверные отличия в данных на высоком уровне значимости ($U_{\text{эмп.}} = 92$; $p \leq 0,01$).

4. При повторном исследовании долговременной памяти у испытуемых отмечался следующий новый уровень ее развития (табл. 29):

Таблица 29

**Уровень развития долговременной памяти
на этапе формирующего эксперимента**

Группа	Фамилия, имя	Коэффициент долговременной памяти (%)	Уровень
Контрольная	Аня А.	50,0	средний
	Рома В.	50,0	средний
	Уля Д.	40,0	низкий
	Алиса З.	50,0	средний
	Алеша К.	40,0	низкий
	Миша К.	60,0	средний
	Юля К.	50,0	средний
	Ира М.	50,0	средний
	Артем Н.	60,0	средний
	Андрей П.	50,0	средний
	Ира П.	50,0	средний
	Вера С.	70,0	высокий
	Кристина С.	60,0	средний
	Саша С.	50,0	средний
	Кирилл Т.	40,0	низкий
	Света Т.	70,0	высокий
	Женя Ф.	60,0	средний
	Вова Х.	40,0	низкий
	Даша Ц.	60,0	средний

	Яна Я.	400	низкий
Экспериментальная	Нина Б.	70,0	высокий
	Полина Б.	70,0	высокий
	Андрей Г.	60,0	средний
	Арсен Г.	70,0	высокий
	Василиса К.	50,0	средний
	Катя К.	50,0	средний
	Лена К.	60,0	средний
	Маша К.	70,0	высокий
	Настя К.	60,0	средний
	Паша Л.	50,0	средний
	Артем М.	70,0	высокий
	Дима М.	70,0	высокий
	Никита М.	60,0	высокий
	Олег М.	50,0	средний
	Аня П.	70,0	высокий
	Лида П.	70,0	высокий
	Полина П.	70,0	высокий
	Антон Р.	60,0	средний
	Коля Р.	70,0	высокий
	Сережа Р.	50,0	средний
	Катя С.	70,0	высокий
	Оля С.	70,0	высокий
	Леся Т.	70,0	высокий
	Эля Т.	70,0	высокий
	Ваня Ф.	70,0	высокий
	Оля Ф.	70,0	высокий
	Лена Х.	70,0	высокий
Сережа Ш.	70,0	высокий	
Алеша Я.	50,0	средний	
Варя Я.	70,0	высокий	

Обобщим результаты в таблице (табл. 30):

Таблица 30

**Обобщенный уровень развития долговременной памяти
на этапе формирующего эксперимента**

Уровень развития долговременной памяти	Контрольная группа	Экспериментальная группа
высокий	2 человека (10,0%)	20 человек (66,67%)
средний	13 человек (65,0%)	10 человек (33,33%)
низкий	5 человек (25,0%)	—
очень низкий	—	—

Приведенные данные позволили констатировать (при полученных средних общих показателях) определенные улучшения в развитии долговременной памяти у детей из контрольной группы и более заметные – из экспериментальной, в которой не только полностью исчезли низкие результаты, но и были отмечены как превалирующие – высокие.

По результатам обработки данных с использованием U-критерия Манна-Уитни можно сделать следующие выводы: различия в уровнях развития долговременной памяти в контрольной и экспериментальной группах достоверны на уровне значимости $p \leq 0,01$ ($U_{\text{эмп.}} = 73$). При сопоставлении уровней развития долговременной памяти в экспериментальной группе на констатирующем и формирующем этапах эксперимента отмечаются достоверные отличия в данных на высоком уровне значимости ($U_{\text{эмп.}} = 88$; $p \leq 0,01$).

Обобщая результаты формирующего эксперимента по уровню развития познавательных процессов (табл. 31), можно сделать следующие выводы:

Таблица 31

Уровень развития познавательных процессов на этапе формирующего эксперимента

Развитие	Уровень	Преобладающий общий показатель в	
		контрольной группе	экспериментальной группе
концентрации и устойчивости внимания	средний	80,0%	93,33%
		75,0%	40,0%
словесно-логического мышления	высокий	15,0%	60,0%
		20,0%	63,33%
логических операций мышления	средний	75,0%	36,67%
		65,0%	10,0%
долговременной памяти	высокий	10,0%	66,67%
	низкий	25,0%	–

– ни в одной из групп ни по одному из замеряемых показателей уже не фигурировали как превалирующие низкие показатели, хотя уровень долговременной памяти в контрольной группе имел четверть таких значений;

– по-прежнему, у подавляющего большинства испытуемых среди детей из контрольной группы, преобладали средние показатели, несколько выросшие,

тем не менее, по сравнению с обобщенными результатами констатирующего эксперимента в процентном соотношении;

- в экспериментальной группе по разным параметрам заметно увеличилась доля высоких показателей: у чуть более половины детей из группы был диагностирован высокий уровень развития словесно-логического мышления, логических операций мышления и особенно долговременной памяти;
- преобладающие, по-прежнему, в экспериментальной группе средние показатели уровня развития концентрации и устойчивости внимания выросли практически до абсолютных.

При сопоставлении полученных результатов и обработки данных с помощью U-критерия Манна-Уитни, следует, что достоверны различия:

- между показателями концентрации и устойчивости внимания в экспериментальной и контрольной группах на уровне значимости $\rho \leq 0,05$ ($U_{\text{эмп.}}=184$), и в экспериментальной группе на разных этапах эксперимента отмечается достоверный сдвиг данных на уровне значимости $\rho \leq 0,01$ ($U_{\text{эмп.}}=121$);
- в уровнях развития словесно-логического мышления в контрольной и экспериментальной группах на уровне значимости $\rho \leq 0,01$ ($U_{\text{эмп.}} = 115$), в экспериментальной группе на констатирующем и формирующем этапах эксперимента – на высоком уровне значимости ($U_{\text{эмп.}}=95$; $\rho \leq 0,01$);
- в обобщенных уровнях развития логических операций мышления в контрольной и экспериментальной группах на уровне значимости $\rho \leq 0,01$ ($U_{\text{эмп.}} = 101$), в экспериментальной группе на констатирующем и формирующем этапах эксперимента – на высоком уровне значимости ($U_{\text{эмп.}}=92$, $\rho \leq 0,01$);
- в уровнях развития долговременной памяти в контрольной и экспериментальной группах на уровне значимости $\rho \leq 0,01$ ($U_{\text{эмп.}} = 73$), в экспериментальной группе на констатирующем и формирующем этапах эксперимента – на высоком уровне значимости ($U_{\text{эмп.}}=88$, $\rho \leq 0,01$).

5. В рамках повторно организованной с испытуемыми беседы был зафиксирован ряд изменений (табл. 32), из которых следует, что у всех ее участников

Таблица 32
Объем гуманитарных знаний на этапе формирующего эксперимента

Показанное изображение	Ответы детей (обобщенно)		Контрольная группа	Экспериментальная группа
			человек (%)	
Портрет А.С. Пушкина работы О.А. Кипренского	Пушкин	художник – Кипренский	2 (10,0%)	20 (66,67%)
			17 (85,0%)	10 (33,33%)
Портрет А.С. Пушкина работы В.А. Тропинина		художник – Тропинин	–	20 (66,67%)
			17 (85,0%)	10 (33,33%)
Портрет И.А. Крылова работы К.П. Брюллова	Крылов		3 (15,0%)	22 (73,33%)
	Писатель, сказочник, поэт		6 (30,0%)	8 (26,67%)
Портрет Л.Н. Толстого работы И.Е. Репина			7 (35,0%)	9 (30,0%)
	Толстой		–	19 (63,33%)
Портрет Н.В. Гоголя работы Ф.А. Моллера	Гоголь		–	11 (36,67%)
	Писатель		5 (25,0%)	11 (36,67%)
Портрет М.Ю. Лермонтова работы П.Е. Заболотского	Лермонтов		3 (15,0%)	19 (63,33%)
	Писатель, сказочник, поэт		1 (5,0%)	4 (13,33%)
Портрет М.В. Ломоносова ра- боты Л.С. Миропольского	Писатель		1 (5,0%)	4 (13,33%)
	Ученый		7 (35,0%)	9 (30,0%)
	Ломоносов		–	19 (63,33%)
«Портрет Екатерины II в виде законодатель- ницы в храме богини Правосудия» работы Д.Г. Левицкого	Царевна, царица, импера- трица		14 (70,0%)	11 (36,67%)
	Екатерина II, Екатерина Великая		–	16 (53,33%)
«Христос в пустыне» работы И.Н. Крамского	Бог		5 (25,0%)	4 (13,33%)
	Иисус Хри- стос	художник – Крамской	–	2 (6,67%)
			3 (15,0%)	21 (70,0%)
«Купчиха за чаем» работы Б.М. Кустодиева	Купчиха		5 (25,0%)	25 (83,33%)
«Приезд гувернантки в купеческий дом» рабо- ты В.Г. Перова	Гувернантка	художник – Перов	–	3 (10,0%)
			–	11 (36,67%)
«Сватовство майора» работы П.А. Федотова	Сватовство	художник – Федотов	–	3 (10,0%)
			–	9 (30,0%)
«Боярыня Морозова» работы В.И. Сурикова	Боярыня Мо- розова	художник – Суриков	2 (10,0%)	10 (33,33%)
			4 (20,0%)	16 (53,33%)
«Иван Грозный и сын	Иван Грозный убивает		–	16 (53,33%)

его Иван 16 ноября 1581 года» работы И.Е. Репина	своего сына			
	Царь Иван Грозный		3 (15,0%)	10 (33,33%)
«Петр I допрашивает царевича Алексея Петровича в Петергофе» работы Н.Н. Ге	Петр I ругает сына Алексея		–	23 (76,67%)
«Утро в сосновом лесу» работы И.И. Шишкина	художник – Шишкин		–	22 (73,33%)
«Всадница» работы К.П. Брюллова	Всадница	художник – Брюллов	–	4 (13,33%)
			–	20 (66,67%)
«Девочка с персиками (Портрет В.С. Мамонтовой)» работы В.А. Серова	Девочка с персиками	художник – Серов	–	7 (23,33%)
			–	16 (53,33%)
Портрет И.В. Сталина работы П.Н. Филонова	Сталин		–	23 (76,67%)
«Потеряла я колечко... (а в колечке – 22 дивизии)» работы Кукрыниксов	Гитлер		2 (10,0%)	19 (63,33%)
	Карикатура на Гитлера, попавшего в окружение		–	11 (36,67%)
«Аленушка» работы В.М. Васнецова	Аленушка	художник – Васнецов	4 (20,0%)	19 (63,33%)
			13 (65,0%)	10 (33,33%)
«Витязь на распутье» работы В.М. Васнецова	Богатырь, Илья Муромец	художник – Васнецов	5 (25,0%)	20 (66,67%)
			10 (50,0%)	9 (30,0%)
«Иван-Царевич на сером волке» работы В.М. Васнецова	Иван-Царевич и серый волк	художник – Васнецов	4 (20,0%)	18 (60,0%)
			11 (55,0%)	12 (40,0%)

фактологическая база по заявленной тематике несколько расширилась. При этом уровень роста информированности в двух группах испытуемых отмечался существенно разный. Если в контрольной группе информированность детей увеличилась в целом всего лишь на несколько позиций, то в экспериментальной группе информированность выросла почти в два раза, включая, уже частично систематизированные знания, а именно такие логические связи, как название картины (изображенный объект) и художник, ее написавший. Все это в свою очередь детерминировало и развитие у детей из экспе-

риментальной группы наглядно-образного, а также словесно-логического мышления.

В сравнение с оказавшимися без изменений представлениями о духовно-нравственных ценностях опрошенных в контрольной группе в экспериментальной, – напротив, стали пониматься более глубокого: например, многие дети (26 человек (86,67%)) выразили сочувствие уже обоим персонажам картины И.Е. Репина «Иван Грозный и сын его Иван 16 ноября 1581 года», осознав горе отца по утрате сына; 14 опрошенных (46,67%) уловили высмеивание П.А. Федотовым напускной робости невесты на полотне «Сватовство майора»; образ боярыни Морозовой («Боярыня Морозова» В.И. Сурикова) вызвал у 17 детей (56,67%) восхищение ее самообладанием, при этом сострадание к ее положению проявили теперь 22 ребенка (73,33%), а презрительного отношения уже не возникло ни у кого из них; узнанные ими на портретах отечественные писатели и поэты, а также карикатура на попавшего в окружение Гитлера («Потеряла я колечко... (а в колечке – 22 дивизии)» Кукрыниксов) вызвали чувство гордости за Родину (28 человек (93,33%)).

Обобщая результаты формирующего эксперимента, можно констатировать, что его результаты улучшились в контрольной и экспериментальной группах ввиду:

- уже повторности обращения испытуемых ко всем обозначенным выше его составляющим;
- объективной непрерывности процесса детского развития, обеспечивавшегося различными педагогическими средствами (не имея в виду, в том числе, разработанную нами игру) в срок с момента завершения констатирующего эксперимента и до проведения настоящего (девять месяцев).

Однако следует отметить, что успехи детей из экспериментальной группы все же оказались более весомыми вследствие, как логично заключить, специального педагогического воздействия – использования предложенной нами технологии развивающей игры.

Как уже отмечалось выше, заметные успехи участников экспериментальной группы были также зафиксированы и по результатам повторно проведенной с ними экспериментальной беседы, а именно:

- более чем в два раза увеличился объем их фактологических знаний в области отечественной литературы и изобразительного искусства;
- были значительно углублены их представления о духовно-нравственных ценностях;
- ввиду устанавливаемых ими логических отношений между всеми этими знаниями, представленными в словесной и изобразительной форме, очевидно, получили развитие и их наглядно-образный и словесно-логический виды мышления.

Из приведенного, таким образом, комплекса данных можно сделать вывод о действительной эффективности предложенной развивающей игры как педагогического средства интеллектуального воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Формирующий эксперимент среди воспитателей ДООУ. На этапе формирующего эксперимента в рамках осуществления непосредственной подготовки воспитателей к проведению развивающих игр вообще и предлагаемой нами – в частности, была проделана работа для актуализации имеющихся у них профессиональных знаний через формат специальных занятий, направленных на освоение конкретных технологий авторских игр.

Был составлен краткосрочный учебный специальный курс «Развивающая игра в деятельности дошкольника» [264], рабочая программа которого была выстроена на основе материалов настоящего научного исследования с привлечением соответствующей психолого-педагогической литературы и представлена следующим образом.

**Рабочая программа учебной дисциплины
«Развивающая игра в деятельности дошкольника»**

Учебная дисциплина «Развивающая игра в деятельности дошкольника» относится к числу профильных вариативных дисциплин образовательной программы профессиональной переподготовки, «Педагогическая деятельность в дошкольном образовании», выполненной в рамках основной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» профиль подготовки «Дошкольное образование».

Данная дисциплина освещает круг проблем, связанных с организацией развивающей игровой деятельности в ДОУ, включая историю феноменологии игры, роли последней в интеллектуальном воспитании детей-дошкольников в качестве педагогической, в частности развивающей, технологии, педагогические условия ее реализации.

Знания, полученные в процессе изучения дисциплины «Развивающая игра в деятельности дошкольника», востребованы в процессе освоения таких дисциплин, как «Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования», «Дошкольная педагогика».

Цель изучаемой дисциплины – подготовка слушателей к интеллектуальному воспитанию дошкольников посредством развивающей игры.

Задачи курса:

- 1) актуализация у слушателей системы знаний о развивающей игре и ее роли в интеллектуальном воспитании детей дошкольного возраста;
- 2) содействие активному использованию развивающих игр слушателями в рамках их профессиональной деятельности;
- 3) овладение слушателями практическими умениями и навыками организации и сопровождения игрового процесса с дошкольниками в формате конкретных игр: «Литературно-художественное лото» и «Художественное лото»;
- 4) формирование когнитивного интереса слушателей к изучению дидактического потенциала развивающих игр.

Приступая к изучению данной дисциплины, слушатели должны иметь теоретическую подготовку по следующим дисциплинам: «Психология», «Педагогика», «Теории и технологии обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста».

В результате изучения дисциплины слушатель должен

1) знать:

- психологические и педагогические теории игры;
- психологические закономерности развития игровой деятельности и ее психолого-педагогические особенности в возрастном аспекте;
- основные направления и перспективы развития педагогической науки в области игротехнологий;
- сущность, структуру и технологию игры;
- классификацию игр;
- технологии управления игровой деятельностью;

2) уметь:

- организовывать с дошкольниками развивающие игры;
- обеспечивать конструктивное взаимодействие между детьми в игровом процессе;
- создавать развивающую среду в ДОУ;
- осуществлять групповое и индивидуальное консультирование родителей дошкольников по вопросам организации развивающей игры в домашних условиях;

3) владеть:

- навыками анализа, оценивания и прогнозирования процесса и результатов игровой деятельности в ДОУ.

Критерием успешного усвоения дисциплины является приобретение следующих компетенций:

- общепрофессиональной (ОПК): способность использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и

экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2);

– профессиональными в области педагогической деятельности (ПК):

1) способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4),

2) готовность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5),

3) способность организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6);

– специальными (СК):

1) способность ориентироваться в отечественных и зарубежных концепциях воспитания, развития, обучения детей раннего и дошкольного возраста (СК-1);

2) способность конструировать содержание образования детей раннего и дошкольного возраста с учетом возрастных и индивидуальных особенностей (СК-2);

3) умение применять, адаптировать современные развивающие и здоровье сберегающие технологии в разных видах общественного и семейного воспитания (СК-3);

4) способность оценивать личностные достижения ребенка и разрабатывать индивидуальную траекторию его развития (СК-4);

5) умение определять перспективные направления развития педагогической деятельности и прогнозировать ее результаты (СК-6).

6) способность обеспечивать преемственность дошкольного и начального общего образования (СК-7).

Реализация курса предполагает использование следующих *методов* обучения:

- словесных: дискуссии, работы с текстом, докладов с последующим их обсуждением;
- наглядных: иллюстрации и демонстрации, мультипрезентации;
- практических: упражнений, включая выполняемых посредством компьютерных устройств, деловой и имитационной игр, метода проектов.

Общий объем занятий и самостоятельной работы по дисциплине «Развивающая игра в деятельности дошкольника» регламентирован учебным планом. Программа обозначенного курса представлена девятью темами, включающими как теоретическую, так и имеющую особое значение – ввиду конечной ориентированности курса непосредственно на обеспечение игровой деятельности в ДОУ – практическую подготовку (табл. 33).

Таблица 33

Тематический план

№ п/п	Наименование раздела учебной дисциплины	Содержание раздела дисциплины	Виды учебной работы	Кол-во часов
1	Игра как исторический феномен.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проблема изучения игры в философском аспекте. 2. Проблема изучения игры в психологическом аспекте. 3. Проблема изучения игры в педагогическом аспекте. 	Проблемная лекция	2
2	Психологические особенности детей-дошкольников.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определение феномена интеллектуального воспитания. 2. Проблема изучения психологических особенностей интеллектуальной воспитанности дошкольника в психологии. 3. Проблема изучения психологических особенностей интеллектуальной воспитанности дошкольника в педагогике. 4. Характеристика игровой деятельности ребенка в процессе онтогенеза и ее влияние на развитие психологических особенностей последнего. 	Проблемная лекция	2
3	Игра как педагогическая технология.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие педагогической технологии. 2. Понятие и сущность педагогической игровой технологии. 3. Исторические и современные подходы к классификации игр. 	Информационная лекция	2
4	Педагогические условия успеш-	<ol style="list-style-type: none"> 1. Педагогические условия успешной реализации развивающей игры с детьми 	Проблемная лек-	2

	ной реализации развивающей игры с детьми дошкольного возраста.	дошкольного возраста в соответствии с ФГОС, СанПин. 2. Педагогические условия успешной реализации развивающей игры с детьми дошкольного возраста, выделенные Б.П. Никитиным.	ция	
Итого				8
1	Особенности различных видов игр.	1. Сюжетно-ролевая игра. 2. Дидактическая игра. 3. Развивающая игра. 4. Подвижная игра. 5. Компьютерная игра. 6. Деловая игра.	Проблемный семинар	4
2	Развивающие игры и их влияние на интеллектуальную воспитанность дошкольника.	1. Проблема изучения развивающей игры в психолого-педагогической литературе. 2. Содержание известных развивающих игр: – логическая игра Л. Кэрролла, – счетные палочки Дж. Кюизенера, – логические блоки З.П. Дьенеша, – комплексная технология развивающих игр Б.П. Никитина, – набор кубиков Н.А. Зайцева, – игровая технология В.В. Воскобовича, – математический планшет Б.Б. Финкельштейн, – игры в ТРИЗ-педагогике А.А. Гина, – образовательно-развлекательный комплекс Х.Л. Анкона «Кидзания», – компьютерно-игровой комплекс С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной, Г.П. Петку.	Проблемный семинар	2
3	Технология разработки развивающей игры для ДОУ.	1. Технология разработки развивающей игры на примере «Литературно-художественного лото» и «Художественное лото». 2. Особенности и педагогические условия реализации обозначенной игры.	Семинар-исследование	2
Итого				8

Лекция 1 «Игра как исторический феномен».

Проблема изучения игры в философском (Платон, Аристотель, И. Кант, И.К.Ф. Шиллер, Г. Спенсер, В.М. Вундт), психологическом (теория рекапитуляции Г.С. Холла, психоанализ З. и А. Фрейд, материализм Г.В. Плеханова, транзакционный анализ Э.Л. Берна, когнитивная теория Ж. Пиаже, культур-

но-исторический подход Л.С. Выготского, деятельностный подход А.Н. Леонтьева, теория игры Д.Б. Эльконина, субъектный подход С.Л. Рубинштейна) и педагогическом (гуманизм эпохи Просвещения Д.Э. Роттердамского, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, теория дошкольного воспитания Ф.В.А. Фребеля, прагматизм Д. Дьюи, педагогическая антропология К.Д. Ушинского, теория педагогического процесса П.Ф. Каптерева, теория воспитания Януша Корчака, марксистско-ленинская философия Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, технологический подход Г.К. Селевко, теория педагогической поддержки О.С. Газмана, теория игры С.А. Шмакова, концепция по формированию культуры управления игрой Н.Н. Шутя) аспектах. Содержание ее феномена как культурной универсалии, способа деятельности и – главное – метода, средства и формы организации педагогического воздействия сообразно эволюции взглядов научного сообщества на эту проблему, начиная с идейных воззрений философов Древней Греции и заканчивая более строгими концептуальными построениями современных исследователей в области психологии и педагогики.

Лекция 2 «Психологические особенности детей-дошкольников».

Изучение особенностей процесса психологического развития детей дошкольного возраста в психологической (психоанализ З. Фрейда, А. Валлон, теория интеллекта Ж. Пиаже, диспозиционное направление Г.У. Олпорта, эпигенетическая теория развития личности Э.Г. Эриксона, культурно-исторический подход Л.С. Выготского и его последователей, Г.А. Урунтаева) и педагогической (Просвещение Я.А. Коменского и И.Г. Песталоцци; педагогическая антропология К.Д. Ушинского; М. Монтессори; марксистско-ленинская философия Н.К. Крупской; методика раннего развития Б.П. Никитина; Д.И. Фельдштейн; А.В. Печерога) литературе. Посредством выявления этих особенностей осмысление феноменологии интеллектуального воспитания дошкольников: ассоциирование последнего с уровнем комплексного развития их высших психических функций, прежде всего, мышления и речи, про-

извольных памяти и внимания, во многом их обуславливающей широты кругозора. Раскрытие сущности сензитивности дошкольного возрастного периода в отношении физического развития, формирования устной речи, зачатков коммуникативных и творческих способностей, усвоения элементарных знаний в области математики. Определение зон актуального и ближайшего развития ребенка и очерчивание круга потенциальных возможностей работы с последней. Характеристика игровой деятельности в процессе онтогенеза (в младшем, среднем и старшем дошкольном возрасте) и ее влияние на развитие психологических особенностей ребенка.

Лекция 3 «Игра как педагогическая технология».

Содержание педагогической технологии вообще (понятие, структура, признаки, методологические к ней требования, критерии технологичности педагогического процесса) и педагогической игровой технологии, в частности, ее специфика, основные функции, отличие от других видов игр. Многообразие исторических (Ф.В.А. Фребеля, И.А. Сикорского, П.Ф. Лесгафта, Н.К. Крупской, Э.Л. Берна, Д.Б. Эльконина) и современных (С.Л. Новоселовой, Е.О. Смирновой, С.А. Шмакова, Г.К. Селевко, Ю.М. Горвица) подходов к классификации игр.

Лекция 4 «Педагогические условия успешной реализации развивающей игры с детьми дошкольного возраста».

Сущность понятия педагогических условий, очерчивающая круг таких из них, выполнение которых предусмотрено требованиями ФГОС и нормами СанПин для деятельности ДООУ в целом и, следовательно, применимо к разворачиванию игровой ее составляющей в том числе. Выделение ряда более специфических условий, сформулированных Б.П. Никитиным для эффективной реализации игр именно развивающего типа.

Семинар 1 «Особенности различных видов игр».

Своеобразие (структура, особенности, влияние на развитие ребенка, способы организации, подразновидности, правила) таких игр, как сюжетно-ролевая,

подвижная, компьютерная, дидактическая, развивающая и деловая: подготовка докладов с презентациями и выполнение заданий по теме. Проведение деловой игры «Развиваем познавательные способности детей дошкольного возраста», направленное на «повышение компетентности, профессионализма педагогов с помощью интерактивных методов, объединение усилий педагогов для повышения уровня воспитательно-образовательной работы в ДОУ, повышение методического уровня» [82].

Семинар 2 «Развивающие игры и их влияние на интеллектуальную воспитанность дошкольника».

Проблема изучения развивающей игры в психолого-педагогической литературе (М. Монтессори, Б.П. Никитиным и другими): подготовка сообщения по теме. Содержание и анализ таких известных развивающих игр, как логическая игра Л. Кэрролла, счетные палочки Дж. Кюизенера, логические блоки З.П. Дьенеша, комплексная технология развивающих игр Б.П. Никитина, набор кубиков Н.А. Зайцева, игровая технология В.В. Воскобовича, математический планшет Б.Б. Финкельштейн, игры в ТРИЗ-педагогике А.А. Гина, образовательно-развлекательный комплекс Х.Л. Анкона «Кидзания», компьютерно-игровой комплекс С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной, Г.П. Петку: подготовка докладов с презентациями и частичным проигрыванием по теме.

Семинар 3 «Технология разработки развивающей игры для ДОУ».

На примере рассмотрения «Литературно-художественного лото» [142] и «Художественное лото» [234] (с раздаточным материалом) разъяснение структуры подобной технологии: ее цель, задачи на предварительном, подготовительном, собственно игровом и завершающем этапах, принципы, функции и формирующиеся в процессе ее использования образовательные компетенции, отличительные особенности. Знакомство с игровым оборудованием и алгоритмом игровых действий. Непосредственное проигрывание игровой ситуации. Исследование необходимого для достижения наибольшего развива-

ющего эффекта комплекса специфических для предлагаемой игры педагогических условий.

По завершении аудиторных занятий осуществляется программа *стажировки в должности воспитателя* в ДОУ, в рамках которой предполагается:

- апробировать игру в «Литературно-художественного лото» и «Художественное лото» в непосредственной работе с детьми (для воспитателей старших подготовительных дошкольных групп ДОУ);
- разработать и презентовать в качестве творческого задания проект игры или развивающего занятия, включающего в свою структуру какие-либо игровые элементы;
- отразить результаты проведенной работы в отчетах о прохождении практики.

Изучение дисциплины завершается дифференцированным *зачетом* в формате защиты отчетов о прохождении стажировки в должности воспитателя [264].

В рамках реализации формирующего эксперимента на базе Института социального образования была проведена апробация разработанного нами спецкурса «Развивающая игра в деятельности дошкольника» [264] в рамках освоения программы дополнительного образования «Педагогическая деятельность в дошкольном образовании» в качестве раздела, включенного в одну из ее дисциплин – «Теории и технологии обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста» [83], – в период с марта по апрель 2016 год среди 60 ее слушателей (из них 28 работали в подготовительных дошкольных группах ДОУ).

В соответствии с программой спецкурса слушателями были последовательно освоены ее теоретическая и практическая составляющие.

В частности, ими были прослушаны лекционные занятия:

- «Игра как исторический феномен», на котором ими были получены знания об психологических и педагогических теориях игры, основных направлениях

и перспективах развития педагогической науки в области игротехнологий, сформирована способность ориентироваться в отечественных и зарубежных концепциях воспитания, развития, обучения детей раннего и дошкольного возраста (СК-1);

– «Психологические особенности детей-дошкольников», на котором ими были получены знания психологических закономерностей развития игровой деятельности и ее психолого-педагогических особенностей в возрастном аспекте;

– «Игра как педагогическая технология», на котором ими были получены знания о сущности и структуре игровой технологии, технологии управления игровой деятельностью, классификацию игр, сформировано умение применять, адаптировать современные развивающие и здоровье сберегающие технологии в разных видах общественного и семейного воспитания (СК-3); умением определять перспективные направления развития педагогической деятельности и прогнозировать ее результаты (СК-6);

– «Педагогические условия успешной реализации развивающей игры с детьми дошкольного возраста», на котором у них было сформировано умения создавать развивающую среду в ДОУ, осуществлять групповое и индивидуальное консультирование родителей дошкольников по вопросам организации развивающей игр в домашних условиях, способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4), готовность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5), способность организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6).

Со слушателями были организованы:

1. Семинар «Особенности различных видов игр» (сфокусирован на получении ими знаний о сущности и структуре игры, технологии управления игро-

вой деятельностью, овладении умением обеспечивать конструктивное взаимодействие между детьми в игровом процессе), в рамках которого они:

а) выступили с подготовленными ими докладами и презентациями по темам: «Сюжетно-ролевая игра», «Дидактическая игра», «Развивающая игра», «Подвижная игра», «Компьютерная игра» и «Деловая игра», рассказав о структуре, особенностях перечисленных игр, их влиянии на развитие ребенка, способах их организации, разновидностях и правилах;

б) выполнили следующие задания:

– по классификации С.Л. Новоселовой, Е.О. Смирновой и И.А. Рябковой привели примеры ролевой игры с реальным партнером («дочки-матери»), ролевой игры через игрушку (управляемая ребенком кукла от первого лица «приходит в гости» к плюшевому медведю, за которого аналогичным образом играет другой ребенок), ролевой игры с воображаемым партнером (ребенок играет с мягким зайцем поочередно от своего и его лица, ребенок представляет себя по очереди «волшебником» и самим собой), индивидуальной режиссерской игры (ребенок организует «чаепитие» между несколькими куклами, «игру в солдатики», не идентифицируя при этом себя ни с кем из них), совместной режиссерской игры (такие же «чаепитие» между куклами, «игра в солдатики», но уже в условиях периодического ассоциирования ребенком себя с одной или несколькими из игрушек), собственно событийной игры (дети играют «в домик», «пилотов» в «самолете» из стульев), процессуальной событийной игры (ребенок периодически «общается» с любимой мягкой игрушкой);

– провели деловую игру «Развиваем познавательные способности детей дошкольного возраста», в ходе которой поделенные на две группы слушатели (из их числа также были отдельно выбраны три человека в состав жюри) выполнили восемь заданий:

1) придумали названия своим командам («Ромашки» и «Одуванчики»), девиз и приветствие;

2) подготовили ответы на задания разминки «Три вопроса для команды» (на вопрос «Обоснуйте актуальность развития у детей дошкольного возраста познавательных способностей» отметили возрастную сензитивность, стремление дошкольников к получению новой информации; на вопрос «Выскажите предположения, как можно перестроить работу по формированию познавательных интересов в соответствии с ФГОС ДО» обратили внимание на недостаточность развития творческих способностей, умения формулировать вопросы и самостоятельно искать ответы на них; на вопрос «Назовите основные группы методов по формированию познавательных интересов дошкольников» перечислили методы: фокальных объектов, проб и ошибок, системного анализа, моделирования, игры);

3) ответили на вопрос: «Можно ли научить ребенка дошкольного возраста определять время, и как это можно делать?» следующим образом: «Сначала дошкольнику объясняют, что существует четыре времени года, двенадцать месяцев, неделя, в которой семь дней, сутки, только после чего его можно знакомить с часами, их стрелками»; на вопрос: «Какой орган человеческого организма самый большой?» – «Кожа»; на вопрос: «Какие виды мышления вы знаете? Назовите их последовательность по мере развития детей» – «Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое»;

4) угадывали содержимое «Черного ящика», отвечая на вопросы: «Давным-давно данный предмет состоял из свинца. Но плохо было то, что он пачкал руки. Его много дорабатывали и обновляли. То, из чего его делают, растет в Сибири. Им любят пользоваться взрослые и, особенно, дети» (ответ – «Карандаш») и «Этот предмет не был известен в первобытные времена. Затем он стал самым дешевым товаром в магазинах» (ответ – «Спички»);

5) в рамках «музыкальной паузы» подготовили по песни из программы детского сада: «От улыбки станет всем светлей...» и «Вместе весело ша-

гать по просторам...», исполняя их следующим образом: сначала одна команда пропела две строчки песни, а другая через десять секунд ее продолжила, затем команды поменялись;

6) придумывали способы использования пустой консервной банки (ответы: «подставка для канцелярских принадлежностей», «цветочный горшок», «подставка для столовых приборов», «детский барабан», «походная печка») и перегоревшей лампочки (ответы: «елочная игрушка», «мини-вазочка для цветов» «кашпо для растений»);

7) выполнили задание «Перефразирование», в рамках которого каждая команда вспоминала по четверостишию из известных детских стихотворений «Наша Таня громко плачет...» и «Идет бычок, качается, вздыхает на ходу...», пословно их перефразировала («Принадлежащая нам Татьяна раскатисто рыдает. Упустила в проточный водоем шар для игры. Не шуми, маленькая Татьяна, не реви: не пойдет на дно проточного водоема шар для игры» и «Детеныш коровы перемещает ноги, колеблется всем телом в пространстве, совершает газообмен по мере перемещения пешком. Вдруг жердочка обрывается – теперь он свалится.») и зачитывала вслух получившиеся варианты, чтобы остальные отгадали их оригинальный текст;

8) придумывали «рекламу» познавательной книги: «Покупайте книги для детей с познавательным и развивающим содержанием» и «Знание – сила! В жизни с книгой – больше позитива!».

По завершении выполнения заданий жюри определило победителя: с небольшим отрывом выиграла «Одуванчики», после чего среди всех участников игрового процесса была проведена рефлексия.

2. Семинар «Развивающие игры и их влияние на интеллектуальную воспитанность дошкольника» (направлен на формирование знания о сущности и структуре игры, технологии управления игровой деятельностью, умений организовывать с дошкольниками развивающие игры и обеспечивать конструктивное взаимодействие между детьми в игровом процессе), в рамках которо-

го слушатели выступили с подготовленными ими сообщениями и презентациями по темам: «Проблема изучения развивающей игры в психолого-педагогической литературе», «Логическая игра Л. Кэрролла» (с составлением умозаключений из предложенных высказываний по логическому квадрату: «Все медведи на зиму залегают в спячку», «Неверно, что все люди завистливы», «Ни один гном не достигает роста в два метра», «Неверно, что ни один человек не был на Северном полюсе», «Некоторые люди никогда не видели снега», «Некоторые автобусы ходят по расписанию», «Неверно, что некоторые слоны летали на луну», «Неверно, что некоторые птицы не имеют крыльев»), «Счетные палочки Дж. Кюизенера», «Логические блоки З.П. Дьенеша», «Комплексная технология развивающих игр Б.П. Никитина», «Набор кубиков Н.А. Зайцева», «Игровая технология В.В. Воскобовича», «Математический планшет Б.Б. Финкельштейн», «Игры в ТРИЗ-педагогике А.А. Гина», «Образовательно-развлекательный комплекс Х.Л. Анкона «Кидзания»», «Компьютерно-игровой комплекс С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной, Г.П. Петку».

3. Семинар 3 «Технология разработки развивающей игры для ДОУ» (направленный на уточнение знания сущности и структуру игры, технологии управления игровой деятельностью, на оттачивание умений организовывать с дошкольниками развивающие игры, обеспечивать конструктивное взаимодействие между детьми в игровом процессе и осуществлять групповое и индивидуальное консультирование родителей дошкольников по вопросам организации развивающей игр в домашних условиях, на овладение навыками анализа, оценивания и прогнозирования процесса и результатов игровой деятельности в ДОУ, на формирование способности использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2), способности оценивать личностные достижения ребенка и разрабатывать индивидуальную траекторию его развития (СК-4), способности ис-

пользовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4), готовности включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5), способности организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6), умения применять, адаптировать современные развивающие и здоровье сберегающие технологии в разных видах общественного и семейного воспитания (СК-3), способности обеспечивать преемственность дошкольного и начального общего образования (СК-7), умения определять перспективные направления развития педагогической деятельности и прогнозировать ее результаты (СК-6), способности конструировать содержание образования детей раннего и дошкольного возраста с учетом возрастных и индивидуальных особенностей (СК-2)), в ходе которого сначала слушателями в лекционной форме была рассмотрена структура технологии «Литературно-художественного лото» и «Художественное лото» (ее цель, задачи на предварительном, подготовительном, собственно игровом и завершающем этапах, принципы, функции и формирующиеся в процессе ее использования образовательные компетенции, отличительные особенности; знакомство с игровым оборудованием и алгоритмом игровых действий), в процессе уже дискуссии с ними были выявлены особенности и психолого-педагогические условия реализации обозначенной разработки; затем смоделирована игровая ситуация, в процессе которой слушатели по очереди выступали в качестве ведущего, старавшегося максимально доступно и полно объяснить остальным (условно – детям, задававшим в этой своей роли много вопросов) все игровые моменты.

Стажировка слушателей осуществлялась в соответствии с учебной программой всего курса «Педагогическая деятельность в дошкольном образовании» в должности по основному месту работы в ДООУ (с мая по июнь 2016

год) [83]. По ее завершении была организована защита отчетов, которая в том числе предоставила соответствующий материал и для нашего исследования.

В частности, слушателями, использовавшими нашу технологию, констатировалось в целом успешное ее внедрение в свою педагогическую практику: – у детей отмечалось наличие положительных эмоций непосредственно в ходе игры, сформировался устойчивый интерес к последней спустя два месяца ее систематического использования;

– подобно результатам проведенного ранее эксперимента уже по истечении примерно двух недель дети стали узнавать большинство увиденных ими в игровых комплектах изображения картин на уровне припоминания, некоторые из последних стали узнаваемы и более подробно (фамилия писателя, режиссера – художника, названия некоторых литературных трудов, какие-то отдельные фактологические сведения о происходящем на полотне) – к окончанию практики количество запомненной детьми информации такого рода значительно увеличилось;

– всеми воспитателями осуществлялось привлечение внимания детей к контенту развивающей игры, в том числе путем создания ряда обозначенных в предыдущем параграфе специфических для последней психолого-педагогических условий; помимо этого, некоторыми из них специально зачитывались детям, проводя соответствующие параллели, произведения, отмеченные в «Литературно-художественном лото» (басни И.А. Крылова, сказки А.С. Пушкина, В.В. Бианки, сказки в стихах К.И. Чуковского и С.Я. Маршака, «Золотой ключик, или Приключения Буратино» А.Н. Толстого, «Аленький цветочек» С.Т. Аксакова, «Конек-Горбунок» П.П. Ершова) или затрагивающие события, обозначенные, так или иначе, в «Художественным лото» (русские народные сказки, «Сказка о царе Салтане» А.С. Пушкина и другие); наконец девятью воспитателями совместно с детьми также просматривались альбомы с иллюстративными материалами по отечественному и зарубежному изобразительному искусству.

Отдельно здесь следует отметить, что с целью внедрения предлагаемой нами игры в свою дальнейшую практическую деятельность от некоторых воспитателей младшей и средней дошкольных групп был получен запрос на адаптацию таковой к возрастным психологическим особенностям и познавательным потребностям младших и средних дошкольников соответственно.

В рамках выполнения творческого задания слушателями были разработаны и проведены развивающие занятия. Отметим некоторые из них:

- занятие по лепке «Овощи и фрукты» в средней дошкольной группе, сфокусированное на художественно-эстетическом развитии детей, закреплении их умения различать овощи и фрукты, составлять рассказ с опорными картинками, с применением усвоенных ранее приемов лепить знакомые предметы круглой и овальной формы, развитию общей и мелкой моторики, памяти, мышления и внимания, воспитанию бережного отношения к природе;
- занятие по ознакомлению с художественной литературой «О чем плачет синичка?» в средней дошкольной группе, направленное на то, чтобы вызвать у детей эмоциональный отклик на прочитанный материал, закрепить знания о зимующих птицах, обозначить поисковые вопросы к рассказу;
- занятие по рисованию «Белкины заготовки» в средней дошкольной группе, имеющей своей целью познакомить детей с нетрадиционной техникой рисования картофельными матрицами, закрепить представления о количественных отношениях групп предметов, сформировать представления о размере, сформировать представления о композиции;
- занятие по математике «Путешествие в королевство математики» в старшей дошкольной группе, в рамках которого дети упражнялись в счете в пределах десяти в прямом и обратном порядке, закрепляли знания о составе чисел в пределах десяти из двух меньших чисел, последовательности дней недели и времен года, цвете, форме и величине геометрических фигур, умение сравнивать два рядом стоящих числа, используя знаки «больше», «меньше» или «равно»;

– занятие по обучению правилам дорожного движения «Светофор» в младшей дошкольной группе, знакомящее детей со светофором, закрепляющее и расширяющее их представления о правилах дорожного движения, развивающее речь, активизирующее соответствующую теме лексику; совершенствующее конструкторские умения, воспитывающее чувство самосохранения, желание познавать новые правила дорожного движения.

Таким образом, исходя из всего отмеченного выше, можно констатировать, что подготовленная и реализованная программа краткосрочного спецкурса «Развивающая игра в деятельности дошкольника» стала востребованным и эффективным видом особой подготовки воспитателей к проведению развивающих игр в ДОУ.

Подводя итоги всему эксперименту, проводившемуся с воспитателями, нами были определены основные направления их подготовки к проведению развивающих игр в ДОУ:

- освоение ими профильной основной образовательной программы среднего профессионального (высшего) образования или (при отсутствии профильного профессионального образования) образовательной программы дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки), разработанной в рамках направления подготовки «Педагогическое образование» профиль – «Дошкольное образование» [6];
- прохождение ими курсов повышения квалификации для воспитателей ДОУ;
- освоение ими образовательных программ, смежных с профильной;
- освоение ими программы краткосрочного спецкурса «Развивающая игра в деятельности дошкольника».

2.3. Педагогические условия интеллектуального воспитания старших дошкольников на основе развивающей игры

Проведенный эксперимент, анализ которого был представлен в предыдущих двух параграфах, позволил подтвердить эффективность разработанной технологии развивающей игры. Следует, однако, отметить, что уровень этой эффективности может значительно варьироваться за счет степени реализованности определенной совокупности педагогических условий.

В связи с этим представляется целесообразным сначала уточнить сущность понятия «педагогические условия». В научной литературе под условиями, в общем, понимается «...определенная организация образовательного процесса в совокупности педагогических средств, методов и форм организации образовательного процесса, конкретных способов педагогического взаимодействия, информационного содержания образования, особенностей психологического микроклимата, обеспечивающая возможность целенаправленного педагогического воздействия на учащихся» [229]. При этом в рамках данной интерпретации последние представляются объектами педагогического процесса, теряя свою субъектность, в связи с чем дополним обозначенное определение еще одним – использующим в качестве трактовки педагогических условий «конкретный способ взаимосвязанных мер в учебно-воспитательном процессе, направленных на формирование субъектных свойств личности (инициативности, самостоятельности, ответственности) ...учащегося... учитывая психологические особенности, продуктивные и эффективные способы и приемы деятельности в заданных условиях» [221].

Исходя из отмеченного выше, выделим теперь необходимость выполнения ряда таких педагогических условий, которые в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к основной образовательной программе дошкольного образования [8], являются для осуществления последней обязательными, а,

следовательно, неотъемлемыми и самыми общими, в том числе, для успешной реализации нашей игровой разработки (составляющей образовательного процесса в ДОУ).

1. Условия, непосредственно связанные с деятельностью детей:

– обеспечение защиты детей от всяческого физического и психического насилия [3];

– уважительное отношение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и развитие их положительной самооценки, уверенности в собственных силах;

– использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми сообразно возрастным и индивидуальным особенностям последних;

– создание зоны эмоционального комфорта посредством непосредственного общения с каждым ребенком в отдельности, уважительного к нему отношения, к его чувствам и потребностям;

– выстраивание образовательной деятельности на базе взаимодействия взрослых с детьми с учетом интересов, возможностей и социальной среды последних;

– фасилитация взрослыми положительного отношения внутригрупповой коммуникации детей и их разноплановой интеракции, в том числе в случае:

а) их принадлежности к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным стратам,

б) разного уровня имеющихся у них физических и умственных возможностей, включая ограниченные, коммуникативных способностей, степень развитости которых детерминирует степень их умения работать в команде с ровесниками, разрешения между ними конфликтных ситуаций;

– оказание поддержки детям в проявлении ими инициативы и самостоятельности в различных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.);

- предоставление детям свободного выбора материалов, видов активности и ее участников, общения;

- построение зоны ближайшего развития каждого ребенка «...через создание условий для овладения культурными средствами деятельности; организацию видов деятельности, способствующих развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, физического и художественно-эстетического развития детей; поддержку спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства; оценку индивидуального развития детей...»;

- условия, соответствующие санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам СанПиН:

- а) соблюдение установленного режима учебных занятий детей,

- б) учет «максимально допустимого ... для них... объема образовательной нагрузки...» [7, 8];

- в) для игры на планшетном компьютере (смартфоне):

- обеспечение необходимого уровня освещенности локации, в которой эксплуатируется электронное устройство,

- ограничение работы с электронным устройством одним разом в день и не более трех раз в неделю,

- ограничение непрерывной работы с электронным устройством 15 минутами,

- осуществление профилактической гимнастики для глаз и снятия общего утомления [2].

2. Условия, влияющие на деятельность детей опосредованно:

- консультационная поддержка родителей (иных законных представителей) в части осуществления ими воспитания и обучения детей (при необходимости инклюзивного), охраны и укрепления здоровья последних;

- обеспечение профессионального развития педагогических и руководящих кадров ДООУ, в том числе возможности их дополнительного профессионального образования (переподготовки);

- обеспечение организационно-методического сопровождения процесса реализации настоящей программы, в том числе в рамках взаимодействия детей со своими ровесниками и взрослыми [8].

Несмотря на важность комплекса приведенных педагогических условий, для оптимизации предлагаемой технологии их выполнения, тем не менее, недостаточно. В этой связи следует выделить и более узконаправленные – отчасти конкретизирующие первые – педагогические условия, выполнение которых представляется значимым фактором для наиболее полного воздействия на ребенка игры именно развивающего типа.

Совокупность таких условий была целостно описана в исследованиях Б.П. Никитина, о чем уже отмечалось в первом параграфе нашей работы. К числу этих условий можно отнести следующие:

- апробирование игровых упражнений прежде самим воспитателем (взрослым);
- создание комфортной непринужденной обстановки, не стесняющей двигательную активность ребенка;
- обеспечение воспитателем (взрослым) постоянной поддержки ребенку при сохранении при этом полной самостоятельности и активности последнего;
- реализация принципа постепенности в усложнении поставляемых игровых задач (возврата к более легким в случае их чрезмерной сложности для ребенка);
- осуществление принципа соревновательности в игре между ребенком (детьми) и воспитателем (взрослым);
- обеспечение как кратковременного (до нескольких дней), так и более длительного (от месяца до двух) отдыха от какой-либо одной конкретной игры развивающего типа;

– локализация игрового комплекта на заметном и доступном ребенку месте [158, с. 34-36].

Обозначенные выше условия, таким образом, в полной мере подходят к предлагаемой технологии развивающей игры.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы мы создавали, прежде всего, такие условия как:

- взаимодействие с детьми на принципах гуманизма (обеспечение их защиты от всякого физического и психического насилия, уважительное отношение к ним, к их чувствам и потребностям);
- учет возрастных и индивидуальных, национально-культурных, религиозных и социальных особенностей детей;
- обеспечение конструктивной разноплановой интеракции между детьми;
- определенные ограничения по времени работы и осуществление профилактической гимнастики для глаз и снятия общего утомления (для игры с электронным приложением).

Однако, на наш взгляд, для максимального раскрытия потенциала разработанной технологии развивающей игры добавляется еще ряд условий.

Целесообразным, в частности, представляется выделить такие педагогические условия, которые по отношению к нашей разработке являются **узко специфическими**.

I. Прежде всего, следует отметить условие готовности воспитателя (взрослого) к проведению развивающей игры.

1. Знание воспитателем фактологического материала игры на более глубоком уровне, чем это представлено в самой игре с тем, чтобы иметь возможность предоставить ребенку развернутый комментарий (в том числе подобрать, естественно с учетом возрастных особенностей, соответствующую художественную или научную литературу, видеоматериалы) к той или иной игровой карточке: сведения о картинном оригинале и его авторе, о непосредственно изображенных объектах на полотне (известных персоналиях и

исторических событиях) или месте их хранения (музее, городе, стране). В частности, в процессе апробации игры воспитателем периодически делались пояснения такого рода, как: «Помните: мы с вами читали рассказ «Чук и Гек»? Аркадий Петрович Гайдар [указывала на карточку с портретом А.П. Гайдара] написал это произведение.», «Много-много лет назад на месте современной Италии существовало государство Древнего Рима. В его городах были построены амфитеатры – здания, похожие на современный цирк только без крыши, – крупнейший из которых назывался Колизеем [комментировала карточку с полотном С.Ф. Щедрина «Колизей»] и находился в Риме – столице Древнеримского государства. В таких амфитеатрах устраивались массовые зрелища, прежде всего бои между рабами, называвшимися гладиаторами...», «Помпеи [показывала карточку с картиной К.П. Брюллова «Последний день Помпеи»] – один из городов Древнего Рима – помните, мы с вами уже о нем говорили. Здесь в 79 году – представляете, как давно это было?! Сейчас у нас какой год? [двое ребят почти хором ответили: «2015 год»] Правильно! – произошло извержение вулкана Везувий, в результате которого весь город оказался заживо погребенным под толстым слоем вулканического пепла...», «Такие сосны [указывала на карточку с «Корабельной рощей» И.И. Шишкина] использовались ранее в нашей стране для строительства кораблей. Поэтому они и получили название корабельных.» и другие; была прочитана наизусть басня «Мартышка и очки» И.А. Крылова при демонстрации карточки с портретом последнего.

2. Умение воспитателя доступно и логично донести до ребенка обозначенную выше информацию с тем, чтобы последний не только понял и хотя бы частично ее запомнил, но и сам стал проявлять некоторую заинтересованность в ее наращивании и уточнении. Поэтому в ходе эксперимента воспитателем целенаправленно производились уточнения в определенном контексте, например: «Этот памятник [показывала соответствующую карточку с памятником работы И.А. Шуклина] установлен в нашем городе. Знаете по-

чему? [ответа не последовало] Иван Саввич Никитин был нашим с вами земляком. В нашем городе (Воронеж) есть дом-музей Никитина, куда вы всегда можете сходить с родителями.», «У нас в городе есть музей имени Ивана Николаевича Крамского [отметила в рамках комментирования полотен И.Н. Крамского], куда, если вы захотите, мы обязательно ходим. Там находится не только большое количество разных картин, но и много других предметов древности» и другие.

3. Способность воспитателя постепенно переориентировать в игровом процессе детей с сопоставления чисел, одинаковых на соответствующих маленьких и больших карточках, на сличение главным образом непосредственно изображений с текстом, его способность постепенно усложнять, увеличивать изучаемый материал в целом. Так, в игровом процессе воспитатель сначала акцентировал внимание детей на связи иллюстраций с кратким пояснением (названием) непосредственно изображенных объектов, затем – с их более подробным объяснением, включая дополнения самого воспитателя, о чем уже отмечалось выше, далее – с художниками, написавшими соответствующие полотна, и в завершение – с местами хранения последних (музей, город, страна).

II. Значимым условием увеличения степени эффективности игры представляется создание комфортной предметно-развивающей среды в ДОУ, включающей ряд обозначенных ниже позиций.

1. Размещение на площадях ДОУ, прежде всего, там, где дети проводят максимум своего времени, репродукций картин (в первую очередь из числа тех, которые имеют место в игровых комплектах). Исходя из этих соображений, на время проведения нами эксперимента по стенам игровой комнаты детей, к примеру, были развешаны репродукции (см. Приложение 2) некоторых картин из комплекта, подборка которых постоянно несколько менялась (на одну или две штуки) раз в три дня, на что также обращалось внимание детей воспитателем: «Посмотрите по сторонам. Может быть, у нас

здесь что-нибудь поменялось?», – что было особенно актуально именно в начале эксперимента – после дети уже стали самостоятельно проявлять достаточно устойчивый интерес к периодически происходящим обновлениям в оформлении помещения.

2. Проведение каких-либо ролевых игр, в основе сюжета которых лежит организация экскурсий по различным музеям мира (главная роль отводится «экскурсоводу», остальные – «посетители», задающие последнему вопросы; возможно наличие «кассира», «смотрителя» и т.д.). Так, после посещения детьми обозначенных в предыдущем пункте музейных комплексов подобная игровая деятельность была развернута непосредственно и в рамках нашего эксперимента под эгидой «игры в музей». Вначале посредством жеребьевки из числа желающих детей был определен «экскурсовод», которым затем при участии воспитателя был выбран презентуемый им музей – Государственная Третьяковская галерея – и подготовлена соответствующая подборка экспонируемых там картин (см. Приложение 3). На следующий день «экскурсоводом» (при поддержке воспитателя в качестве «помощника экскурсовода») был проведен виртуальный тур для «посетителей», то есть всех остальных участников игры, по обозначенному музею: им демонстрировался ряд выбранных им репродукций полотен и сопровождался соответствующим им описанием, включающим ответы на вопросы по следующему плану:

- Как называется картина?
- Как зовут художника, ее написавшего?
- Что изображено на картине?

После пояснений «экскурсовода» по каждой картине «посетителям» предоставлялось право задавать ему уточняющие вопросы. По окончании «экскурсии» воспитателем устраивалась небольшая рефлексия между всеми участниками игры.

Отдельно отметим, что ввиду того, что основным местом пребывания ребенка является его семья, представляется целесообразным обеспечить ор-

ганизацию подобной предметно-развивающей среды и в домашних условиях, что также может и должно быть модифицировано посредством систематического обращения родителей (других взрослых) и к иным источникам информации, доступ к которым в ДОУ по тем или иным причинам не может быть осуществлен. Так, например, за время проведения нами эксперимента четырьмя детьми из экспериментальной группы в частном порядке (с родителями) был посещен Воронежский областной краеведческий музей, еще одним – дом-музей И.С. Никитина, трое побывали в Центре военно-патриотического воспитания «Музей-диорама».

Подводя, таким образом, итоги, сделаем вывод, что эффективность разработанной нами технологии развивающей игры во многом детерминирована выполнением ряда педагогических условий, обобщая которые, отметим следующие:

- взаимодействие с детьми на принципах гуманизма (обеспечение их защиты от всякого физического и психического насилия, уважительное отношение к ним, к их чувствам и потребностям);
- учет возрастных и индивидуальных, национально-культурных, религиозных и социальных особенностей детей;
- готовность воспитателя (взрослого) к проведению развивающей игры, предполагающая:
 - а) повышение его квалификации, профессиональный рост,
 - б) способность предоставления им консультационной помощи родителям по вопросам воспитания,
 - в) ознакомление с правилами и содержанием представленной игры сначала им самим,
 - г) владение воспитателем фактологическим материалом игры на более глубоком, чем это представлено в последней, уровне,
 - д) его умение доступно и логично объяснять этот материал детям, постепенно увеличивая и усложняя последний,

- е) по необходимости предоставление отдыха детям от игры сроком от нескольких дней и до двух месяцев,
 - ж) обеспечение создания среди детей атмосферы здоровой конкурентной борьбы между ее участниками, в том числе путем какого-либо призового стимулирования,
 - з) организация ролевых игр, опирающихся в своем сюжете на проведение экскурсионных мероприятий в музеях разных частей света;
- создание комфортной предметно-развивающей среды как в ДООУ, так и дома (в том числе размещение на этих площадях репродукций известных полотен, определение местоположения нашего игрового комплекта в наиболее заметной и доступной для детей локации);
 - обеспечение конструктивной разноплановой интеракции между детьми;
 - определенные ограничения по времени работы и осуществление профилактической гимнастики для глаз и снятия общего утомления (для игры с электронным приложением).

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Таким образом, во второй главе исследования для организации его эмпирической части были проанализированы соответствующие диагностические методики, составлена на основе этих методов программа опытно-экспериментальной работы.

Посредством реализации последней среди воспитанников Новожиловского детского сада Рамонского района и детского сада №79» г. Воронежа были получены статистические данные – до и после проведения формирующего эксперимента (реализации разработанной игры), – анализ которых позволил констатировать более положительную динамику развития детей из экспериментальной группы в части уровня концентрации и устойчивости их внимания, развитости их словесно-логического и наглядно-образного мышления, долговременной памяти, расширения кругозора в сфере гуманитарного знания и усвоения ими духовно-нравственных ценностей.

В рамках осуществления опытно-экспериментальной работы был предложен и комплекс педагогических условий, качественное соблюдение которого представляется неотъемлемой детерминантой уровня эффективности разработанной технологии. К таким условиям относятся:

- взаимодействие с детьми на принципах гуманизма (обеспечение их защиты от всякого физического и психического насилия, уважительное отношение к ним, к их чувствам и потребностям);
- учет возрастных и индивидуальных, национально-культурных, религиозных и социальных особенностей детей;
- готовность воспитателя (взрослого) к проведению развивающей игры, предполагающая:
 - а) повышение его квалификации, профессиональный рост,
 - б) способность предоставления им консультационной помощи родителям по вопросам воспитания,

- в) ознакомление с правилами и содержанием представленной игры сначала им самим,
 - г) владение воспитателем фактологическим материалом игры на более глубоком, чем это представлено в последней, уровне,
 - д) его умение доступно и логично объяснять этот материал детям, постепенно увеличивая и усложняя последний,
 - е) по необходимости предоставление отдыха детям от игры сроком от нескольких дней и до двух месяцев,
 - ж) обеспечение создания среди детей атмосферы здоровой конкурентной борьбы между ее участниками, в том числе путем какого-либо призового стимулирования,
 - з) организация ролевых игр, опирающихся в своем сюжете на проведение экскурсионных мероприятий в музеях разных частей света;
- создание комфортной предметно-развивающей среды как в ДООУ, так и дома (в том числе размещение на этих площадях репродукций известных полотен, определение местоположения нашего игрового комплекта в наиболее заметной и доступной для детей локации);
 - обеспечение конструктивной разноплановой интеракции между детьми;
 - определенные ограничения по времени работы и осуществление профилактической гимнастики для глаз и снятия общего утомления (для игры с электронным приложением).

Совокупность обозначенных выше требований, предъявляемых к уровню подготовки воспитателя к проведению развивающих игр в ДООУ, предполагает, помимо обязательного освоения им профильной основной образовательной программы среднего профессионального (высшего) образования или (при отсутствии профильного профессионального образования) образовательной программы дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки), разработанной в рамках направления подготовки «Педагогическое образование» профиль – «Дошкольное образова-

ние», изучение им краткосрочного спецкурса «Развивающая игра в деятельности дошкольника».

Внедрение эмпирической составляющей представленного исследования, подтвердило, таким образом, практическую состоятельность обозначенной технологии как действенного педагогического средства интеллектуального воспитания ребенка старшего дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По результатам проведенного исследования можно сделать выводы.

На основе анализа педагогической и психологической литературы отечественных и иностранных исследователей, занимавшихся изучением интеллектуальных особенностей детей дошкольного возраста и проблематикой детской игры, было уточнено содержание понятий:

- «игра», которая определяется как метод, средство и форма организации педагогического воздействия на ребенка-дошкольника в условиях доминирующей и естественно комфортной для последнего деятельности;
- «развивающая игра» как идеальное средство: «орудие освоения культурного наследия, новых культурных ценностей», предполагающее использование уже усвоенного знания в качестве способа «рассуждения, доказательства, расчета, запоминания и понимания для усвоения новых знаний, развития эмоциональной, волевой и интеллектуальной сфер личности» [169, с. 261] старшего дошкольника;
- «технология развивающей игры», понимаемая как совокупность методологических подходов, педагогических принципов, методов, средств и педагогических условий, обеспечивающих систему планирования и реализации процесса игры в соответствии с установленными игровыми этапами, на которых реализуются цель и соответствующие задачи, ориентированные на достижение результата – повышение уровня интеллектуальной воспитанности старшего дошкольника;
- «интеллектуальное воспитание» старшего дошкольника, представляющее собой процесс взаимодействия педагога и ребенка с целью развития его познавательных процессов, расширения его кругозора и усвоения им духовно-нравственных ценностей на основе приобщения к отечественной художественной культуре.

Для разработки технологии игры («Литературно-художественное лото» и «Художественное лото», а также электронного приложения «Викторина»), направленной на интеллектуальное воспитание ребенка старшего дошкольного возраста (преимущественно через работу в зоне его ближайшего развития), были проанализированы уже существующие, учтена практическая деятельность известных разработчиков развивающих игр. По результатам проведенной работы подготовлена технология, применение которой способствует повышению уровня концентрации и устойчивости внимания ребенка, развитию его наглядно-образного и словесно-логического мышления с его логическими операциями, долговременной памяти, значительному расширению кругозора в сфере гуманитарного знания, усвоению духовно-нравственных ценностей и как следствие всего этого активно содействует процессу его интеллектуального воспитания.

Для проведения опытно-экспериментальной работы были подобраны и проанализированы методы диагностики, определены контрольная и экспериментальная группы испытуемых из числа воспитанников муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Новоживотинновский детский сад общеразвивающего вида Рамонского муниципального района Воронежской области» и контрольная и две экспериментальных группы из числа воспитанников Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида №79» г. Воронежа. Среди всех испытуемых была проведена соответствующая диагностика, затем с детьми из экспериментальной группы – в рамках формирующего эксперимента – были организованы игровые занятия с использованием предлагаемой нами технологии, которые были, помимо того, дополнены соответствующей игрой на компьютерном планшете (смартфоне). Анализ полученных данных позволил констатировать более успешные результаты у детей из экспериментальной группы.

Для более эффективного интеллектуального воспитания дошкольников в целом и наиболее успешной реализации представленной игры как составной части этого процесса, в частности, был выявлен комплекс педагогических условий, утвержденных ФГОС дошкольного образования к основной образовательной программе дошкольного образования, СанПин и сформулированных сторонними разработчиками, с одной стороны, и предложенных к соблюдению непосредственно нами, – с другой.

Ввиду того, что надлежащее исполнение обозначенных условий во многом детерминировалось соответствующим уровнем подготовки воспитателя к проведению развивающих игр в ДОУ, представилось целесообразным уточнить, что именно составляет такую его подготовку, и организовать в этой связи проведение краткосрочного спецкурса «Развивающая игра в деятельности дошкольника».

Исследование подтвердило, что широкое использование разработанной технологии развивающей игры в ДОУ представляется важным фактором успешной реализации учебного процесса.

В качестве перспективы исследования следует отметить, что дальнейшего изучения требуют вопросы, связанные с развитием воображения и речи (в представленной работе ее касались лишь частично: в ключе исследования непосредственно связанного с ней мышления). Большой исследовательский смысл представляет собой изучение потенциала развивающей игры в рамках реализации гражданско-патриотического и эстетического воспитания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Конвенция о правах ребенка // Сборник международных договоров СССР. – М.: Междунар. отношения, 1993. – Вып. № XLVI. – 496 с. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/?frame=1 (дата обращения: 12.11.2014).
2. О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 (с изм. и доп.): постановление Главного государственного санитарного врача Рос. Федерации от 03 июня 2003 г. № 118 (ред. от 03.09.2010). – URL: <http://base.garant.ru/4179328> (дата обращения: 20.04.2015).
3. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. – 2012. – 31 дек. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 20.04.2015).
4. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 050144 Дошкольное образование: приказ Минобрнауки Рос. Федерации от 05.11.2009 г. № 530. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/m530.pdf (дата обращения: 08.12.2015).
5. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»: приказ Минобрнауки Рос. Федерации от 01.07.2013 № 499 (ред. от 15.11.2013). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151143 (дата обращения: 10.12.2015).
6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда и соцзащиты Рос. Федерации от 18.10.2013 г. № 544н (с изм. от 25.12.2014). – URL:

https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553 (дата обращения: 04.12.2015).

7. Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций»: постановление Главного государственного санитарного врача Рос. Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 г. Москва // Российская газета. – 2013. – 19 июля. – URL: <http://www.rg.ru/2013/07/19/sanpin-dok.html> (дата обращения: 20.04.2015).

8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки Рос. Федерации от 17 окт. 2013 г. №1155 г. Москва // – Российская газета. – 2013. – 25 нояб. – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 20.04.2015).

9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Рос. Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва // Российская газета. – 2015. – 08 июня. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 16.11.2015).

10. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности: учеб. пособ. / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 2001. – 245 с.

11. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

12. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1985. – 166 с.

13. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Ананьев Б.Г. – М.: АПН РСФСР, 1948. – № 18. – С.101-104.

14. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюцк: ПГУ, 2011. – 388 с.

15. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: кн. для учителя / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
16. Антонов Н.С. Интегративная функция обучения // Современные проблемы методики преподавания математики: сб. статей, учеб. пособ. для студентов мат. и физ.-мат. спец. пед. ин-тов. / Н.С. Антонов, В.А. Гусев. – М., Просвещение, 1985. – С.25-38.
17. Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М.: Ось-89, 1997. – 224 с.
18. Аристотель. Политика // Аристотель. Соч.: в 4 т. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 376–644. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/aristot/07.php (дата обращения: 19.12.2015).
19. Артеменко О.Н. Умственное воспитание младших школьников в системе развивающего обучения: дисс. ... канд. пед. наук / О.Н. Артеменко. – Владикавказ, 2008. – 135 с.
20. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников / Л.В. Артемова – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
21. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе: учеб.-метод. пособ. / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1986. – 96 с.
22. Ахметов Н.К. Игра как процесс обучения / Н.К. Ахметов // Вестник научно-педагогического центра. – Алма-Ата: Научно-педагогический центр, 1995. – № 22. – С. 8 – 10.
23. Бакмансурова А.Б. Концепт «азартная игра» в эпоху Средневековья (на материале средневерхненемецкого) / А.Б. Бакмансурова // Молодой ученый. – М.: Молодой ученый, 2011. – №12. Т. 1. – С. 211-216.
24. Баллон А. Психическое развитие ребенка / А. Баллон. – М.: Просвещение, 1967. – 197 с.

25. Басов А.В. Развитие логического мышления детей / А.В. Басов, Л.С. Тихомирова. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.
26. Батищев Г.С. Избранные произведения / [под общ. ред. З.К. Шаукеновой]. – Алма-Ата: Институт философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2015. – 880 с.
27. Берлянд, И.Е. Игра как феномен сознания / И.Е. Берлянд. – Кемерово: Алеф, 1992. – 96 с.
28. Берн Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – Л.: Лениздат, 1992. – 399 с.
29. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
30. Библер В.С. Школа «диалога культур» / В.С. Библер // Советская педагогика, 1988. – № 11. – С. 29-34.
31. Бим-бад Б.М. Факторы развития ребенка как личности и субъекта деятельности / Б.М. Бим-Бад // Психолого-педагогическая поддержка развивающейся личности в условиях Московской области: сборник материалов научно-практической конференции / [под ред. Д.В. Солдатова]. – Орехово-Зуево: МГОПИ, 2006. – С. 8-11.
32. Блехер Ф.Н. Дидактические игры и дидактические материалы: (число, величина, форма, пространство и время): для воспитателей дошкольных учреждений / Ф.Н. Блехер. – М.: Учпедгиз, 1948. – 160 с.
33. Блонский П.П. Избранные психологические произведения / П.П. Блонский. – М.: Просвещение, 1964. – 547 с.
34. Богомоллова Н.Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки / Н.Н. Богомоллова // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / [под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомолловой]. – М.: МГУ, 1977. – С. 183-204.
35. Богомоллова О.Б. Логические задачи по информатике / О.Б. Богомоллова // Информатика в школе. – М.: Информатика и образование, 2001. – 160 с.

36. Богуславская З.М. Развивающие игры для детей младшего школьного возраста: кн. для воспитателя дет. сада / З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
37. Боженкова Л.И. Роль школьного курса геометрии в развитии интеллектуальных способностей / Л.И. Боженкова // Физико-математические и компьютерные науки в образовании: сборник научных трудов преподавателей, научных сотрудников, аспирантов. – Нижневартовск: НГГУ, 2010. – С. 10 - 24.
38. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб: Питер, 2008. – 400 с.
39. Большая иллюстрированная энциклопедия: в 32 т. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – Т. 10. – 501 с.
40. Большой толковый словарь русского языка / [под ред. С.А. Кузнецова] – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
41. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – 352 с.
42. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977 – 413 с.
43. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – Воронеж: МОДЭК, 1996 – 392 с.
44. Бьюзен Т. Могущество духовного интеллекта / Т. Бьюзен. – Минск: Попурри, 2004 – 248 с.
45. Величковский Б.М. Психологические проблемы изучения интеллекта / Б.М. Величковский, М.С. Капица // Интеллектуальные процессы и их моделирование. М.: Наука, 1987. – С. 120-141.
46. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе / Л.А. Венгер, Т.Д. Марцинковская, А.Л. Венгер. – М.: Знание, 1994. – 192 с.
47. Веракс Н.Е. Познавательное развитие в дошкольном возрасте: учеб. пособие. / Н.Е. Веракс, Н.Н. Веракс. – М.: Мозаика-синтез, 2012. – 336 с.

48. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / [под общ. ред. С.Ф. Горбова, В.П. Зинченко]. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
49. Вишняков С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
50. Ворожцова И.Б. Педагогические технологии сегодня / И.Б. Ворожцова // Парадигмы образования: материалы науч. сес. в рамках межд. науч.-практ. конф. – Ижевск: УдГУ, 2006. – Т. 1. – С. 99-101.
51. Воспитание детей в игре: пособие для воспитателя дет. сада / А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
52. Воспитание дошкольника в труде / [под. ред. В.Г. Нечаевой]. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
53. Вундт В. Этика: Факты нравственной жизни. Философские системы морали / В. Вундт. – М.: Либроком, 2011. – 456 с.
54. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. / [под. ред. А.Р. Лурии, М.Г. Ярошевского]. – М.: Педагогика. – 1982. – Т. 1. – 488 с.
55. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребёнка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – М.: Школа-Пресс, 1966. – № 6. – С. 74-75.
56. Выготский Л.С. Лекции по педологии / Л.С. Выготский. – Ижевск: Удмурдский университет, 2001. – URL: http://www.ido.rudn.ru/psychology/age_psychology/ch6_2.html (дата обращения: 18.12.2014).
57. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
58. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

59. Выготский Л.С. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. / [под. ред. А.М. Матюшкина]. – М.: Педагогика. – 1983. – Т. 3. – 369 с.
60. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
61. Газман О.С. Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы / О.С. Газман. – М.: Новая школа, 1989. – 114 с.
62. Газман О.С. В школу с игрой / О.С. Газман, Н.Е. Харитоновна. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
63. Газман О.С. Каникулы: игра, воспитание / О.С. Газман. – М.: Наука, 1988. – 157 с.
64. Гальперин П.Я. Исследование интеллектуального развития ребенка / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – М.: Школа-Пресс, 1969. – № 1.
65. Гамезо М.В. Словарь по педагогической психологии / М.В. Гамезо. – 2001. – URL: http://educational_psychology.academic.ru/259 (дата обращения: 17.12.2014).
66. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: Вильямс, 2007. – 512 с.
67. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Ананьевские чтения: тезисы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-99». – СПб.: СПбГУ, 1999. – С. 25-26.
68. Гин А.А. ТРИЗ-педагогика: книга для умных родителей и учителей / А.А. Гин. – М: ТРИЗ-профи, 2015. – 75 с.
69. Глейзер Г.Д. Развитие пространственных представлений школьников при обучении геометрии / Г.Д. Глейзер. – М.: Педагогика, 1978. – 104 с.
70. Голубева Г.Н. Взаимосвязь уровня двигательной активности, типа подвижности и адаптации детей дошкольного возраста / Г.Н. Голубева // Теория и практика физической культуры. – М.: ТиПФК, 2006. – № 2. – С. 51-52.

71. Горвиц Ю.М. Развивающие игровые программы для дошкольников / Ю.М. Горвиц // Информатика и образование. – М.: ИНФО, 1990. – № 4. – С. 100-106.
72. Горвиц Ю.М. Эргономическое проектирование компьютерно-игрового комплекса для дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.М. Горвиц. – М., 1994. – 23 с.
73. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 560 с.
74. Григорьев В.М. Этнопедагогика игры / В.М. Григорьев // Традиционная культура. Научный альманах – М.: ГРЦРФ, 2000. – № 1. – С. 99-106.
75. Гросс К. Душевная жизнь ребенка / К. Гросс. Киев: Издание Киевского Фребелевского общества, 1916. – 242 с.
76. Гусев В.А. Психолого-педагогические основы обучения математике: учеб. пособие для вузов / В.А. Гусев – М.: Вербум-М, 2003. – 428 с.
77. Давыдов В.В. Как ребенок становится личностью / В.В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология. – М.: Академия, 2008. – 368 с.
78. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
79. Даль В.И. Словарь русского языка / В.И. Даль. – М.: Русский язык, 1989. – Т. 2. – 780 с.
80. Даньшов П.Н. Умственное воспитание школьника на уроке мышления в педагогическом наследии В. Сухомлинского: дисс. ... канд. пед. наук / П.Н. Даньшов. – Оренбург, 2008. – 154 с.
81. Дворкина Н.И. Интегративное развитие физических и интеллектуальных способностей дошкольников подготовительной группы / Н.И. Дворкина, О.С. Трофимов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – М.: ТиПФК, 2008. – № 6. – С.28-31.

82. Деловая игра «Развиваем познавательные способности детей дошкольного возраста» / Т. Пономаренко // Маам.ru: Международный образовательный портал. – URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/delovaja-igra-razvivajem-poznavatelnye-sposobnosti-detei-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения: 09.11.2015).
83. Дополнительная образовательная программа профессиональной переподготовки «Педагогическая деятельность в дошкольном образовании» / Ю.Л. Ярецкий, Я.В. Боровикова, Н.Ю. Куницына. – Воронеж: НОУ «ИСО», 2014. – 35 с.
84. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2011. – 275 с.
85. Дубнякова А.И. К проблеме игровой деятельности современных дошкольников / А.И. Дубнякова // Вестник Псковского государственного университета. Сер. Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – Псков: ПГУ, 2009. – Вып. № 7. – С. 178-179.
86. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / К. Дункер // Эксперимент и инновации в школе. – М.: Инновации и эксперимент в образовании, 2009. – №6 – С. 35-36.
87. Дьюи Д. Школа и ребенок / Д. Дьюи. – М.: Госиздат, 1923. – С. 18-31. – URL: http://pedlib.ru/Books/2/0350/2_0350-1.shtml (дата обращения: 14.11.2015).
88. Дьячкова О.А. Игры школьников / О.А. Дьячкова. – М.: ГУПИ Министерства просвещения РСФСР, 1955. – 176 с.
89. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение: к изучению дисциплины / Р.И. Жуковская. – М.: Педагогика, 1975. – 111 с.
90. Замбацявичене Э.Ф. К разработке стандартизированной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей / Э.Ф. Замбацявичене // Дефектология. – М.: Школьная пресса, 1984. – № 1. – С.28-34.

91. Запесоцкий А.С. Философия и социология культуры: избр. труды / А.С. Запесоцкий – СПб.: СПбГУП: Наука, 2011. – 816 с.
92. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 320 с.
93. Зворыгина Е.В. Комплексное руководство игрой с сюжетно-образными игрушками (второй год жизни) / Е.В. Зворыгина // Дошкольное воспитание. – М.: Воспитание дошкольника, 1982. – № 7. – С. 46-53.
94. Зинченко В.П. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – М.: АСТ, 2008. – 409 с.
95. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 495 с.
96. Зыкова, Н.Ю. Методы математической обработки данных психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для вузов / Н.Ю. Зыкова, О.С. Лапкина, Ю.Г. Хлоповских. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2008. – 80 с.
97. Ибрагимова А.С. Занимательные упражнения и дидактические игры по развитию русской речи учащихся III-IV классов башкирской четырехлетней начальной школы: пособ. для учителя / А.С. Ибрагимова, М.Т. Салихова. – Уфа: Китап, 1995. – 190 с.
98. Ивин А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
99. Игры обучение, тренинг, досуг / [под ред. В.В. Петрусинского]. – М.: Новая школа, 1994. – 364 с.
100. Интеллектуальное воспитание детей дошкольного возраста / [под. ред. Н.Н. Поддьякова, Ф.А. Сокина]. – М.: Педагогика, 1984. – 346 с.
101. Интеллектуальное развитие школьников в процессе изучения математики / Р.Х. Кошкимбаева, Б.Д. Сыдыхов, М.А. Керимбеков, Ж.А. Жунисбекова // Международный журнал экспериментального образования. – Пенза: Академия Естествознания, 2015. – № 12-2. – С. 195-199.

102. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук / И.Ф. Исаев. – М., 1993 – 468 с.
103. Каган М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
104. Казанникова А.В. О проблеме согласования ценностных ориентиров личностного развития дошкольника в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования / А.В. Казанникова, И.А. Суденко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XXXIII междунар. науч. практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013. – № 10 (33) – С. 120-127.
105. Канаев И.И. Фрэнсис Гальтон / И.И. Канаев. – Л.: Наука, 1972. – 136 с.
106. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант // Соч.: в 6 т. / И. Кант. – М.: Мысль, 1966. – Т.5. – 564 с.
107. Каптерев П.Ф. О детских играх и развлечениях / П.Ф. Каптерев // Избранные пед. соч. / [под ред. А.М. Аресеньева]. – М.: Педагогика, 1982. – С. 132.
108. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А.Н. Капустина. – СПб.: Речь, 2001. – 112 с.
109. Караковский В.А. Стать человеком: общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. – М.: Творческая педагогика, 1993. – 80 с.
110. Карпинская Н.С. Игры-драматизации в развитии творческих способностей детей / Н.С. Карпинская // Художественное слово в воспитании дошкольников / Н.С. Карпинская. – М.: Педагогика, 2002. – 400 с.
111. Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян / В. Келер. – М.: Изд-во Коммунистической академии, 1930. – 216 с.
112. Кетс де Врис М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / М. Кетс де Врис. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. – 311 с.

113. Кларин М.В. Развитие педагогической технологии и проблемы теории обучения / М.В. Кларин // Советская педагогика, 1984. – №4. – С.117-122.
114. Князев А.М. Обучение и развитие личности в организации (технологический подход): учеб. пособ. / А.М. Князев. – М.: РАГС, 2005. – 184 с.
115. Козлов Н.И. Психологические особенности / Н.И. Козлов. // Энциклопедия практической психологии. – URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskie_osobennosti (дата обращения: 22.10.2014).
116. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. – 142 с.
117. Комарова Н.В. Развивающие игры как средство развития личности / Н.В. Комарова, Л.А. Рыбакина, С.Ф. Фаткулина // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февр. 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 190-192.
118. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с. – URL: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm (дата обращения: 19.10.2014).
119. Коменский Я.А. Учитель учителей. Избранное. Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет (с сокращениями) / Я.А. Коменский. – М.: Карапуз, 2008. – 288 с.
120. Кон И.С. Как построить свое «Я» / И.С. Кон. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.
121. Классификация компьютерных игр // Компьютерные игры как искусство. – URL: http://gamesisart.ru/game_class_all.html (дата обращения: 22.12.2015).

122. Кононова М.П. Методика изучения концентрации и устойчивости внимания (модификация метода Пьерона-Рузера). – URL: http://adalin.mospsy.ru/1_01a_00/1_01a012.shtml (дата обращения: 14.02.2015).
123. Конышева Н.М. Преемственность дошкольного и начального образования в свете проблемы развивающего обучения: методический материал / Н.М. Конышева // Начальная школа – М.: Начальная школа и образование, 2006. – № 8. – С. 3-8.
124. Короткова Н.А. Современные исследования детской игры / Н.А. Короткова // Вопросы психологии. – М.: Школа-Пресс, 1985. – № 2. – С. 163-168.
125. Корчак Я. Как любить ребенка. Книга о воспитании / Я. Корчак. – М.: Полит. лит-ра, 1990. – 493 с.
126. Котельникова Т.М. Брейгель / Т.М. Котельникова // Галерея гениев. – М.: ОЛМА-ПРЕСС Образование, 2004. – 128 с.
127. Крупская Н.К. Мероприятия по улучшению дела дошкольного воспитания / Н.К. Крупская // Пед. соч.: в 10 т. / Н.К. Крупская. – М.: АПН РСФСР, 1959. – Т. 6. – С. 237-246.
128. Крупская Н.К. О дошкольном воспитании детей: речь на I Всесоюзной конференции работников дошкольных учреждений / Н.К. Крупская // Дети – наше будущее: сб. статей и речей о дошкольном воспитании. – М.: Книга, – 1984. – С. 145.
129. Крупская Н.К. Об особенностях дошкольного возраста / Н.К. Крупская // Пед. соч.: в 10 т. / Н.К. Крупская. – М.: АПН РСФСР, 1959. – Т. 6. – С. 341-343.
130. Крупская Н.К. Роль игры в детском саду / Н.К. Крупская // Игры детей / [под ред. Е.И. Волковой]. – М.: Учпедгиз, 1948, С.4-5.
131. Крылова Н.Б. Свободное воспитание в семье и школе: культурные практики детей / Н.Б. Крылова. – М.: Сентябрь, 2007. – 191 с.

132. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.
133. Кукушин В.С. Педагогика начального образования/ [под общ. ред. В.С. Кукушина]. – М.: МарТ; Ростов-на-Дону: МарТ, 2005. – 592 с.
134. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособ. для студентов вузов / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. – М.: Сфера, 2001. – 464 с.
135. Кульчицкая И.Ю. Самооценка как один из факторов готовности детей к школьному обучению / И.Ю. Кульчицкая // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февр. 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 115-118.
136. Кэрролл Л. Логическая игра / Л. Кэрролл // Б-чка Квант. – М.: Наука, 1991. – Вып. №73. – 192 с.
137. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – М.: Народное образование, 2004. – № 5. – С. 3-12.
138. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 608 с.
139. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392 с.
140. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Сов. Педагогика. – М.: Педагогика, 1944. – № 8-9. – С. 37-47.
141. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста / П.Ф. Лесгафт // Собр. пед. соч. / П.Ф. Лесгафт. – М.: Физкультура и спорт, 1952. – Т.2 – 384 с.
142. Литературно-художественное лото / Ярецкая А.Ю. – Воронеж: Истоки, 2016. – 13 л.

143. Лопатинская В.В. Педагогические условия подготовки преподавателей вузов к игротехнической деятельности / В.В. Лопатинская // Ученые записки РГСУ. – М.: РГСУ, 2012. – №4(104). – С. 60-67.
144. Лурия А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А.Р. Лурия, Ф.Я. Юдонич. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 96 с.
145. Любарт Т. Творческий процесс / Т. Любарт, К. Муширу // Психология. Журнал ВШЭ. – М.: ВШЭ, 2005. – № 4. – С. 74-80.
146. Макаренко А.С. Игра: Соч.: в 7 т. / А.С. Макаренко – М.: АПН РСФСР, 1957. – Т. 4. – с. 437.
147. Максименко С.Д. Общая психология / С.Д. Максименко. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 2004. – 528 с.
148. Маркова А.К. Психология обучения подростка / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
149. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре: пособие для воспитателя дет. сада / Д.В. Менджерицкая. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
150. Менте М. Ван. Эффективное использование ролевых игр в тренинге / М.Ван. Менте. – Спб.: Питер, 2001. – 208 с.
151. Мир поправимых ошибок (психология компьютерных игр) / А.Г. Шмелев, И.В. Бурмистров, А.И. Зеличенко, А.Л. Пажитнов // Компьютерные игры. – Вычислительная техника и ее применение. – М.: Знание, 1988. – С. 16–84.
152. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т.М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, окт. 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – Т. 1. – С. 140-146.
153. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори. – М.: Карапуз, 2000. – 272 с.
154. Морозов В. М. О современных направлениях в зарубежной психиатрии и их идейных истоках / В.М. Морозов. – М.: Медгиз, 1961. – 268 с.

155. Некрасов С.И. Философия науки и техники: тематический словарь / С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова. – Орел: ОГУ, 2010. – URL: http://science_philosophy.academic.ru/403/%D0%A2%D0%95%D0%A5%D0%9D%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%98%D0%AF (дата обращения: 19.12.2014).
156. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов // Психология образования: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 т. / Р.С. Немов – М.: Просвещение - ВЛАДОС, 1995. – Т.2. – 375 с.
157. Никитин Б.П. Интеллектуальные игры / Б.П. Никитин. – М.: Лист, 1998. – 176 с.
158. Никитин Б.П. Ступеньки творчества, или развивающие игры / Б.П. Никитин. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
159. Никифоров А.С. «Интеллектуальное воспитание» – что это такое? / А.С. Никифоров. – М.: Академия Тринитаризма, 2013. – URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001d/00162186.htm> (дата обращения: 22.12.2015).
160. Никонова Л.И. Когнитивное развитие как фактор самоизменения интеллектуально-личностной системы старших дошкольников в период их предшкольной подготовки / Л.И. Никонова // Инициативы XXI века. – М.: Институт бизнеса, психологии и управления (Химки), 2012. – №1. – С. 121.
161. Новоселова С.Л. Компьютерно-игровой комплекс: новое содержание детской деятельности. Метод. Система условий / С.Л. Новоселова // Тезисы докладов и совещания «Компьютерно-игровой комплекс в народном образовании» (Материалы II Всесоюзного итогового семинара). – М. - Сочи, 1990. – С. 4-8.
162. Новоселова С.Л. Компьютерный мир дошкольника / С.Л. Новоселова, Г.П. Петку. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.

163. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр / С.Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. – М.: Воспитание дошкольника, 1997. – № 3. – С. 84-87.
164. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: метод. рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С.Л. Новоселова. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. – 59 с.
165. Новоселова С.Л. Система «Модуль-игра». Новая развивающая предметно-игровая среда для дошкольников и педагогическая технология ее использования / С.Л. Новоселова. – М.: Общероссийский общественный Фонд «Социальное развитие России», 2004. – 40 с.
166. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / [под ред. Н.Ю. Шведовой]. – М.: Рус. яз., 1988. – 750 с.
167. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
168. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М.: КСП+, 2003. – 272 с.
169. Педагогика: учеб. пособ. для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / [под ред. П.И. Пидкасистого]. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
170. Песталоцци И.Г. Избранные пед. произведения: в 3 т. / И.Г. Песталоцци. – М.: Просвещение, 1961. – Т.1: 1774-1790. – 720 с.
171. Песталоцци И.Г. Памятная записка о семинарии в Кантоне во 1806 г. – URL: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/pestalocci_ram (дата обращения: 27.11.2014).
172. Петку Г.П. Педагогические условия познавательного развития старших дошкольников в режиссерской игре с применением компьютерных средств: дис. ... канд. пед. наук / Г.П. Петку. – М., 1992. – 192 с.

173. Печерога А.В. Развивающие игры для дошкольников / А.В. Печерога. – М.: ВАКО, 2008. – 192 с.
174. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.
175. Платон. Соч.: в 4 т. / [под ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса]. – СПб: Изд-во Олега Абышко, 2007. – Т. 3. – Ч. 2 – 731 с.
176. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1988. – 255 с.
177. Плеханов Г.В. Искусство и литература / Г.В. Плеханов // Соч.: в 24 т. / Г.В. Плеханов – М.: Государственное издательство, 1924. – 380 с.
178. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 365 с.
179. Пономарев В.Д. Аксиология игровой культуры / В.Д. Пономарев // Вестник МГУКИ. – М.: МГИК, 2004. – №2. – С. 69-74.
180. Попов О.А. Новая классификация компьютерных игр / О.А. Попов. – URL: <http://psystat.at.ua/publ/4-1-0-30> (дата обращения: 16.03.2015).
181. Популярная медицинская энциклопедия / [под ред. акад. Б.В. Петровского]. – М.: Советская энциклопедия. – 1979. – URL: <http://www.bibliotekar.ru/624-5/99.htm> (дата обращения: 23.11.2014).
182. Правдов М.А. Интеграция двигательной и познавательной деятельности детей в дошкольном образовательном учреждении / М.А. Правдов, А.А. Антонов // Вестник БФУ им. И. Канта. – Калининград: БФУ им. И. Канта, 2010. – №5. – С. 108–114.
183. Прутченков А.С. Учим и учимся, играя. Игровая технология экономического воспитания школьников / А.С. Прутченкова. – М.: МПА, 1997. – 311 с.
184. Робертс Р.Д. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер,

- Д.В. Люсин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – М.: НИУ ВШЭ, 2004. – Т.1. – № 4. – С. 3-26.
185. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / [под ред. акад. В.В. Давыдова]. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 560 с.
186. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – с. 712.
187. Рысбаева С.А. Использование игровых технологий в младшем школьном возрасте / С.А. Рысбаева, П.О. Жунусова, З.О. Бедишева, Г.А. Саухамбаева // Успехи современного естествознания. – М.: Академия Естествознания, 2014. – № 3 . – С. 148-151.
188. Савина Л.Б. Педагогические условия формирования готовности детей шести-семи лет к школьному обучению в условиях дошкольного образовательного учреждения (на примере интеллектуальной готовности) / Л.Б. Савина, Р.П. Руднева, С.Ф. Шевченко // Актуальные задачи педагогики: материалы III междунар. науч. конф. (г. Чита, февр. 2013 г.). – Чита: Молодой ученый, 2013. – С. 57-59.
189. Сапогова Е.Е. Психология развития человека / Е.Е. Сапогова – М.: Аспект пресс, 2001. – 460 с.
190. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
191. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т.1. – 816 с.
192. Сергиенко Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): рук-во. / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 176 с.
193. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

194. Сериков Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
195. Сикорский И.А. Душа ребенка / И.А. Сикорский. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 153 с.
196. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений / [под ред. В.А. Сластенина]. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
197. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии – М.: Школа-Пресс, 1986. – №6. – С. 14-22.
198. Смирнов С.А. Игровое общение как форма развития деятельности / С.А. Смирнов // Игра в педагогическом процессе: межвузовский сборник научных трудов / [под общ. ред. Н.П. Анисеевой]. – Новосибирск: НГПИ, 1989. – С. 53-62.
199. Смирнов С.А. Педагогика. Педагогические теории, системы технологии / С.А. Смирнов. – М.: Академия, 2000. – 512 с.
200. Смирнова Е.О. Детская психология: учеб. для вузов / Е.О. Смирнова – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
201. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е.О. Смирнова. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. – 256 с.
202. Смирнова Е.О. Состояние игровой деятельности современных дошкольников / Е.О. Смирнова, О.В. Гударева // Психологическая наука и образование. – М.: МГППУ, 2005. – № 2. – С. 76–86.
203. Смирнова Е.О. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника / Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова // Психологическая наука и образование. – М.: МГППУ, 2010. – №3. – С.62-70.
204. Советский энциклопедический словарь / [под ред. А.М. Прохорова]. – М.: Советская энциклопедия, 1986. – 1600 с.

205. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду: пособие для воспитателей дет. сада / А.И. Сорокина. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.
206. Сороков Д.Г. Актуальные проблемы адаптации Монтессори-педагогике в России / Д.Г. Сороков // Альманах «МАМА». – М.: МАМА, 1994. – Вып. №1. – С. 45-54.
207. Сороков Д.Г. Вслед за Юлией Фаусек (опыт реконструкции психолого-педагогических основ Монтессори-педагогике в России) / Д.Г.Сороков // Тридцать лет по методу Монтессори / М.В. Богуславский, Д.Г. Сороков, Ю.И. Фаусек. – М.: МАМА, 1994. – Вып. №1. – С. 106-133.
208. Спенсер Г. Основания психологии: в 2 т. / Г. Спенсер. – М.: Тип. Т-ва И.Д. Сытина, 1898. – Т.2. – 439 с.
209. Спиваковская А.С. Игра – это серьезно / А.С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.
210. Стародубцева И.В. Интеграция умственного и двигательного развития дошкольников 5-7 лет в процессе физического воспитания: дисс.... канд. пед. наук / И.В. Стародубцева. – Тюмень, 2004. – 141 с.
211. Степанова Е.И. Структура интеллекта взрослых / Е.И. Степанова, Я.И. Петрова. – Л.: АПН СССР, 1979. – 110 с.
212. Стернберг Р. Практический интеллект / Р. Стернберг. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
213. Стрекаловская М.М. Формирование игрового общения у детей старшего дошкольного возраста в системе развивающего обучения / М.М. Стрекаловская // Вестник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ: БГУ, 2010. – Вып. №1. – С. 269-274.
214. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
215. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 536 с.

216. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе. – М.: Смысл, 2004. – 413 с.
217. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2001. – 336 с.
218. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / А.П. Усова. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
219. Ушинский К.Д. Избранные пед. соч.: в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с.
220. Ушинский К.Д. Пед. соч.: в 6 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, – 1989. – Т.4. – 528 с.
221. Федякова И.А. Психолого-педагогические условия формирования субъектных свойств личности младшего школьника. – URL: <http://festival.1september.ru> (дата обращения: 08.04.2015).
222. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности развития личности и решение актуальных задач воспитания / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – М.: Школа-Пресс, 1984. – №2. – С. 51.
223. Фельдштейн Д.И. Современное детство: проблемы и пути их решения / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – М.: МГППУ, 2009 – №2 (19). – С. 32.
224. Филиппова С.О. Физическое воспитание и развитие дошкольников: учеб. пособ. для студентов сред. пед. учеб. заведений / С.О. Филиппова, Т.В. Волосникова, О.А. Каминский [и др.] – М.: Академия, 2007. – 224 с.
225. Фомина Н.А. Интеграции двигательной и познавательной деятельности дошкольников средствами сюжетно-ролевой ритмической гимнастики: по данным эксперим. работы в дет. садах Волгогр. обл. / Н.А. Фомина // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – М.: ТиПФК, 2004. – № 1. – С. 53-55.
226. Фрадкина Ф.И. Развитие сюжета в игре ребенка раннего детства / Ф.И. Фрадкина // Психология и педагогика игры дошкольника: материалы

- симпозиума / [под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой]. – М.: Просвещение, 1966. – С. 49-56.
227. Фребель Ф. Детский сад / Ф. Фребель // Пед. соч.: в 2 т. / Ф. Фребель. – М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1913. – Т. 2. – 593 с.
228. Фрейд З. О психоанализе: пять лекций, прочит. на празднике по поводу 20-летия существования Clark university in Worcester Mass, в сент. 1909 г. / З. Фрейд // Психотерапевтическая библиотека / [под ред. д-ров Н.Е. Осипова, О.Б. Фельцмана] – М.: Наука, 1912. – Вып. №1. – 67 с.
229. Хазова С.А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту / С.А. Хазова. – М.: Академия естествознания, 2010 – URL: <http://www.rae.ru/monographs/61-2398> (дата обращения: 29.04.2015).
230. Хейзинг Й. Homo ludens; Статьи по истории культуры / Й. Хейзинг. – М.: Прогресс-Традиция, 1997. – 416 с.
231. Холл С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте / С. Холл. – Пет-роград: Школа и жизнь, 1920. – 89 с.
232. Холодная М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная. – СПб.: Пи-тер, 2012. – 272 с.
233. Хрестоматия по истории педагогики: История педагогической мысли в период от Французской буржуазной революции 1789 года до Парижской Коммуны / [под ред. Г.П. Вейсберга, Н.А. Желвакова, С.А. Фрумова]. – М.: ГУПИ Наркомпроса РСФСР, 1940. – Т.2: Ч.1. – 685 с.
234. Художественное лото / Ярецкая А.Ю. – Воронеж: Истоки, 2016. – 25 л.
235. Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креа-тивного обучения / А.В. Хуторской. – М.: МГУ, 2003. – 416с.
236. Чен Н.В. Дидактическая игра – основа развития воображения и фанта-зии / Н.В. Чен // Искусство. Все для учителя!. – М.: Основа, 2011. – Пилот-ный выпуск. – С. 6-10.

237. Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособ. для вузов / Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов. – М.: МГТА, 2001. – 301с.
238. Чернышенко Ю.К. Инновационные направления развития системы физического воспитания детей дошкольного возраста / Ю.К. Чернышенко, В.А. Баландин [и др.] // Теория и практика физической культуры. – М.: ТиПФК, 1999. – № 3. – С. 54-58.
239. Шакарова М.А. Исследование игр дошкольников по сюжетам современных мультипликационных фильмов / М.А. Шакарова // Психологические исследования. – 2011. – № 4(18). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.07.2014).
240. Шебеко В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособ. для студентов вузов / В.Н. Шебеко. – М.: Высшая школа, 2010. – 288 с.
241. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании / Ф. Шиллер // Собр. соч.: в 7 т. / Ф. Шиллер. – М., 1957. – Т.6. – 792 с.
242. Шиллер Ф. Статьи по эстетике / Ф. Шиллер. – М.: Академия, 1935, – с. 671.
243. Шмаков С.А. Ее Величество – игра / С.А. Шмаков. – М.: Магистр, 1992. – 115 с.
244. Шмаков С.А. Игра и дети / С.А. Шмаков. – М.: Знание, 1968. – 64 с.
245. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1994 – 240 с.
246. Шмаков С.А. Игры-шутки, игры-минутки / С.А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1993 – 111 с.
247. Шмаков С.А. Лето в лагере / С.А. Шмаков. – М.: Знание, 1970. – 91 с.
248. Шмаков С.А. Нетрадиционные праздники в школе / С.А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1997 – 332 с.
249. Шмаков С.А. От игры к самовоспитанию: сб. игр-коррекций / С.А. Шмаков, Н.Я. Безбородова. – М.: Новая школа, 1993. – 80 с.

250. Шмаков С.А. Потехе час... / С.А. Шмаков. – М.: Знание, 1975. – 95 с.
251. Шмаков С.А. Снежная республика / С.А. Шмаков. – Новосибирск: Книжное изд-во, 1962 – 86 с.
252. Шмаков С.А. Творческая игра в пионерском лагере / С.А. Шмаков // Сов. Педагогика. – М.: Педагогика, 1958. – № 4. – С. 26-30.
253. Шмаков С.А. Учимся, играя: метод. пособие / С.А. Шмаков. – М.: Центр гуманитар. лит., 2003. – 125 с.
254. Шуть Н.Н. Мастерство организации и проведения игры / Н.Н. Шуть. – Харьков: Монограф, 2013. – 106 с.
255. Щедровицкий Г.П. Игра и «детское общество» / Г.П. Щедровицкий // Дошкольное воспитание. – М.: Воспитание дошкольника, 1964 – № 4. – С. 673-681.
256. Эйгес Н.Р. Игра в жизни ребенка / Н.Р. Эйгес. – М.: Институт санитарного просвещения, 1953. – 19 с.
257. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с.
258. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1976. – 304 с.
259. Эльконин Д.Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста / Д.Б. Эльконин. – АПН РСФСР, 1957. – URL: <http://psychlib.ru/mgppu/Etr-001/Etr-001.htm> (дата обращения: 12.06.2014).
260. Энциклопедия для детей. Универсальный иллюстрированный энциклопедический словарь: в 37 т. / [под ред. Е.А. Хлебалиной]. – М.: Аванта+, 2003. – Т. 23 – 688 с.
261. Эразм Роттердамский и его время. – М.: Наука, 1989. – 280 с.
262. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Э.Г. Эриксон – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
263. Ярецкая А.Ю. Литературно-художественное лото как форма освоения зоны ближайшего развития дошкольника / А.Ю. Ярецкая // Семейная социа-

лизация воспитанников школы-интерната: сборник статей по материалам педагогической конференции 25 декабря 2013 года / [под общ. ред. д.и.н., проф., Ю.Л. Ярецкого]. – Воронеж: НОУ «НПИОЦ», 2013. – С. 87-88.

264. Ярецкая А.Ю. Рабочая программа учебной дисциплины «Развивающая игра в деятельности дошкольника» образовательной программы профессиональной переподготовки «Педагогическая деятельность в дошкольном образовании»: учеб.-метод. материалы / А.Ю. Ярецкая. – Воронеж, 2016. (АНОО ВО «ИСО»). – 16 с.

265. Ariès Ph. Centuries of Childhood: A Social History of Family Life / Ph. Ariès. – New York: Alfred A. Knopf, 1962. – 448 p. – URL: http://monoskop.org/images/d/d0/Ari%C3%A8s_Philippe_Centuries_of_Childhood_A_Social_History_of_Family_Life_1962.pdf (дата обращения: 08.07.2015).

266. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual / R. Bar-On. – Toronto: Multi-Health Systems, 1997. – 162 p.

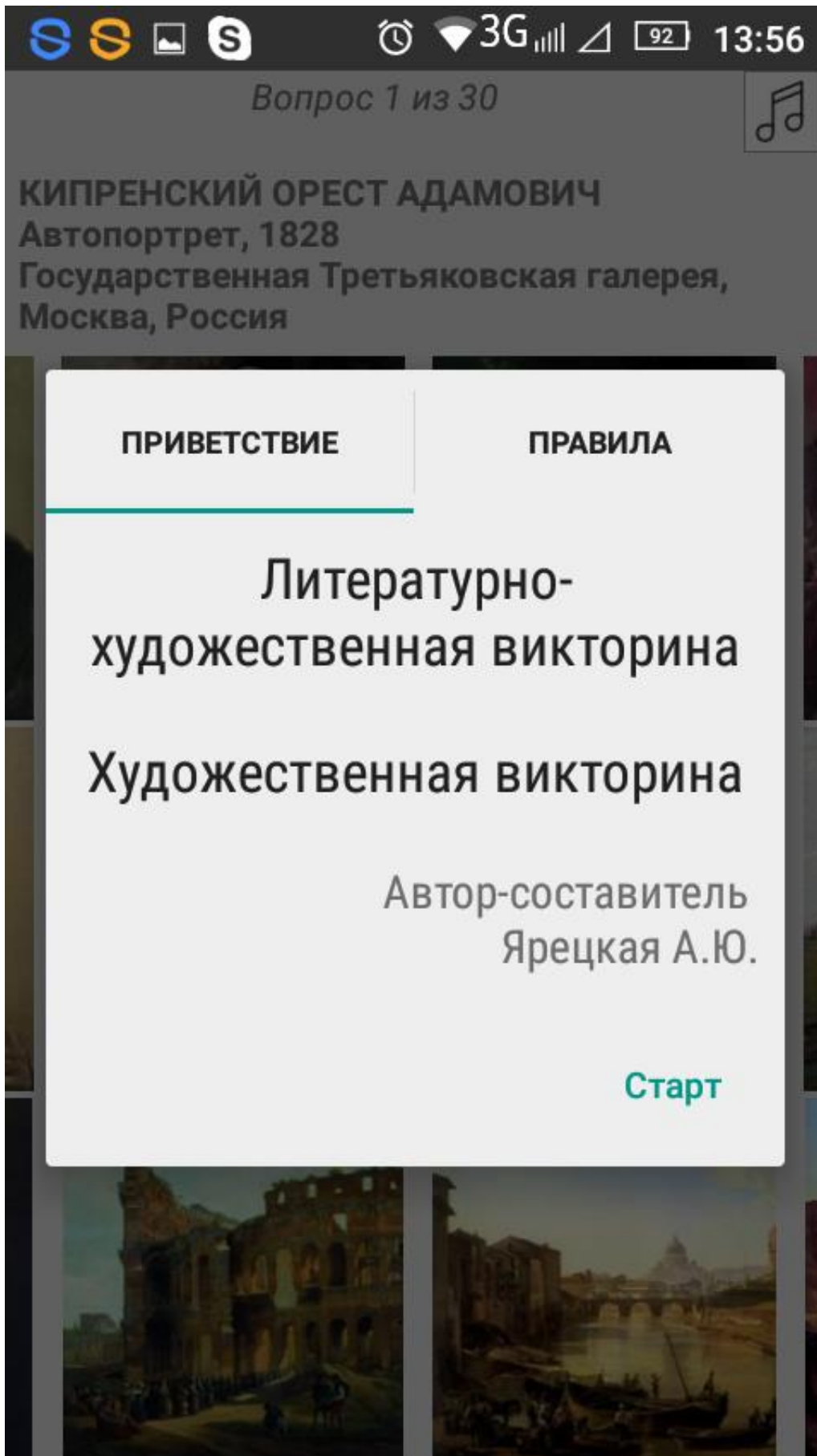
267. Campione J. Mental retardation and intelligence / J. Campione, A. Brown, R. Ferrara // Strenberg R. Handbook of human intelligence. – Cambridge: Cambridge Univ. Press., 1982. – P. 392-490.

268. Charlesworth W.R. Cognition in infancy: Where do we stand in the mid-sixties? / W.R. Charlesworth // Merrill-Palmer Quarterly. – Detroit: Wayne State University, 1968. – № 14. – P. 25-46.

269. Dewey J. Experience and Education / J. Dewey. – Indianapolis: Kappa Delta Pi, 1938. – 40 p. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fruby.fgcu.edu%2Fcourses%2Fndemers%2Fcolloquium%2FExperiencEducationDewey.pdf&name=ExperiencEducationDewey.pdf&lang=en&c=56bb743871ab&page=22> (дата обращения: 16.08.2015).

270. Eysenk H.J. A Model for Intelligence / H.J. Eysenk. – Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, 1982. – 269 p.

271. Feuerstein R. The theory of structural cognitive modifiability / R. Feuerstein // Learning and thinking styles: Classroom interaction. – Washington, D.C.: Nat. Educat. Assoc., 1990. – P. 68-134.
272. Fischer K.W. A theory of cognitive development: the control and construction of hierarchies of skills / K.W. Fischer // Psychological Review. – Washington, D.C.: APA, 1980. – № 87 (6). – P. 477-531.
273. Froebel F. The education of man / F. Froebel. – New York: Appleton, 1887. – 340 p. – URL: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=njp.32101068982626;view=1up;seq=87> (дата обращения: 14.08.2015).
274. Hunt E. The role of intelligence in modern society / E. Hunt // American Scientist. – New York: Sigma Xi, 1995 – №. 83. – P. 356-368.
275. Lopes P.N. Emotional intelligence, personality, and perceived quality social relationships / P.N. Lopes, P. Salovey, R. Straus // Pers. & Individ. Diff. – Amsterdam: Elsevier, 2003. – № 35. – P. 641-658.
276. Marx E. What's Your Sexual IQ? / E. Marx. – New York: Citadel Press, 2004. – 240 p.
277. Staats A.W. Intelligence and child development: What intelligence is and how it is learned and functions / A.W. Staats, G.L. Burns // Genetic Psychol. Monograph. – Provincetown: Mass. Journal Press, 1981. – № 104. – P. 237-301.
278. Thurstone L.L. Primary mental abilities / L.L. Thurstone. – Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1938. – 121 p.



16:15 3G 94 13:31

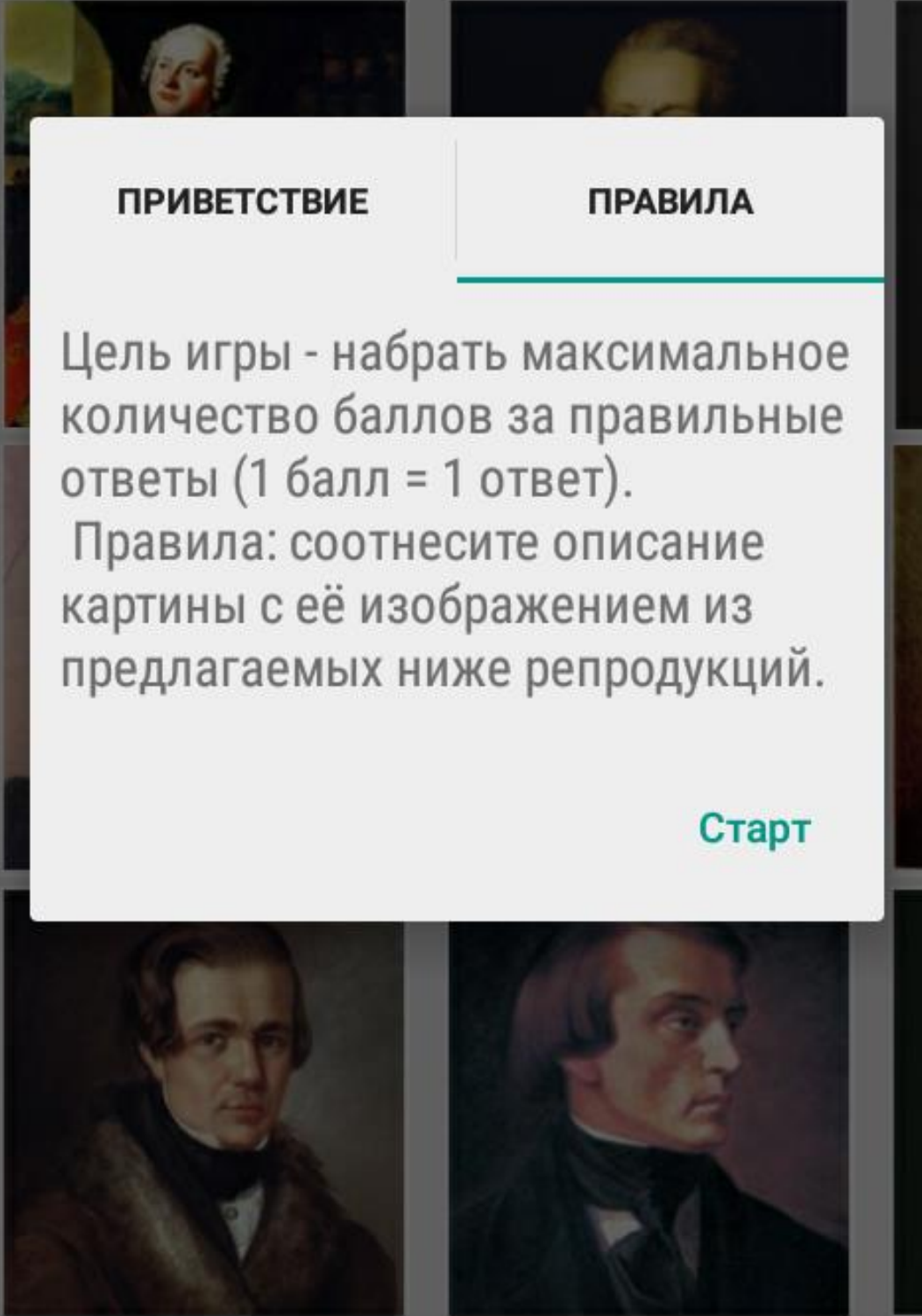
Вопрос 1 из 30

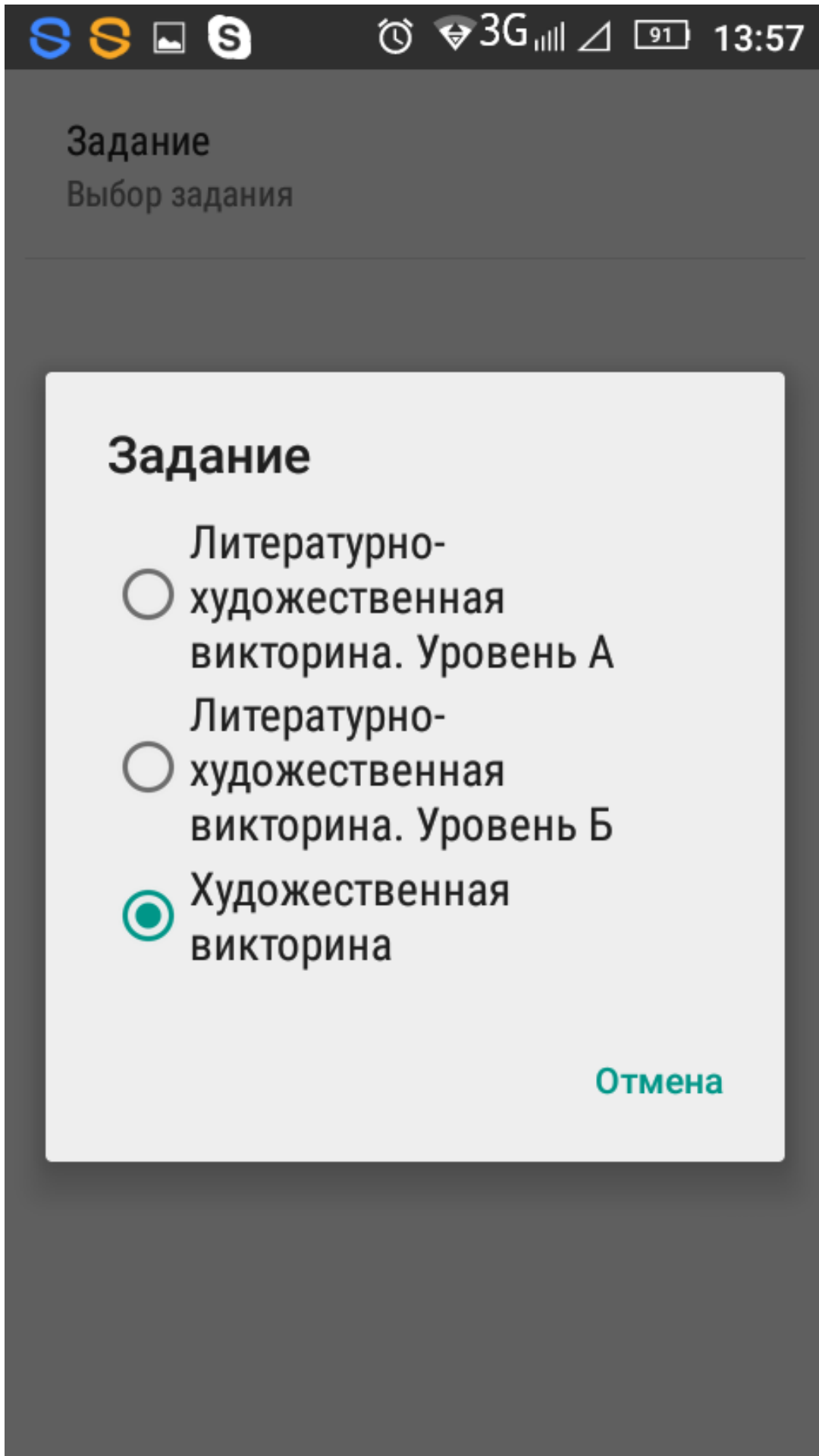
КРЫЛОВ ИВАН АНДРЕЕВИЧ Портрет работы Брюллова К.П., 1839 Государственная Третьяковская галерея, Москва, Россия

ПРИВЕТСТВИЕ **ПРАВИЛА**


Цель игры - набрать максимальное количество баллов за правильные ответы (1 балл = 1 ответ).
Правила: соотнесите описание картины с её изображением из предлагаемых ниже репродукций.

Старт

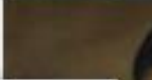









📶 📷 📧 3G 📶 🔋 94 13:31

Вопрос 1 из 30 

**ПОРТРЕТ ПРОКОФИЯ АКИНФИЕВИЧА
ДЕМИДОВА**
Работа
Левицкого Д.Г., 1773
Государственная Третьяковская галерея,
Москва, Россия

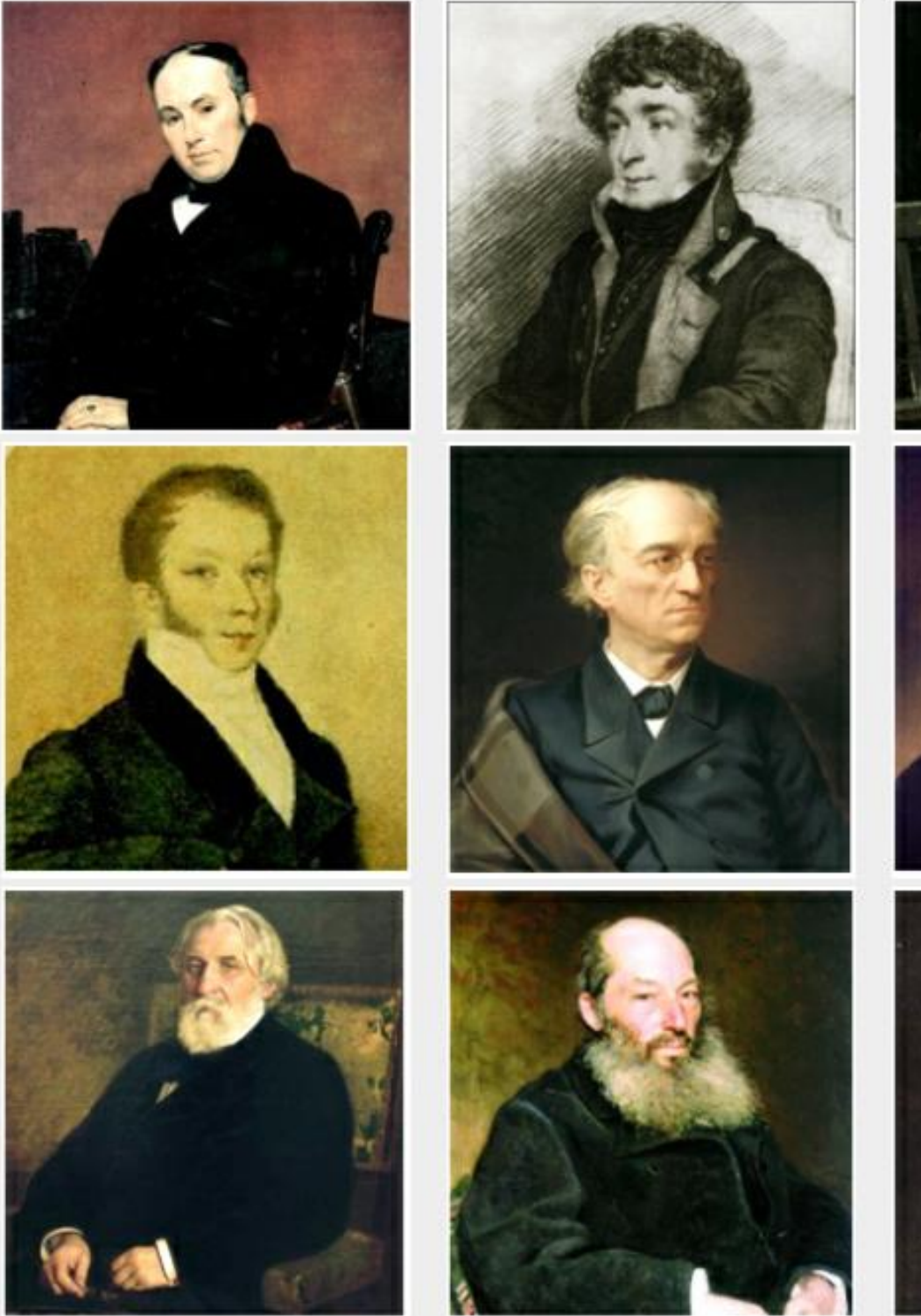


- Новая игра
- Следующий раунд
- Статистика
- Настройки
- Правила

Ⓢ 📷 Ⓢ 3G 📶 🔋 94 13:30

Вопрос 1 из 30 🎵

КРЫЛОВ ИВАН АНДРЕЕВИЧ Портрет работы Брюллова К.П., 1839 Государственная Третьяковская галерея, Москва, Россия





Вопрос 1 из 30



**Великий русский ученый-энциклопедист,
поэт, автор строк:**

**Уже прекрасное светило
Простерло блеск свой по земли
И божие дела открыло:
Мой дух, с веселием внемли;
Чудяся ясным толь лучам,
Представь, каков зиждитель сам!**





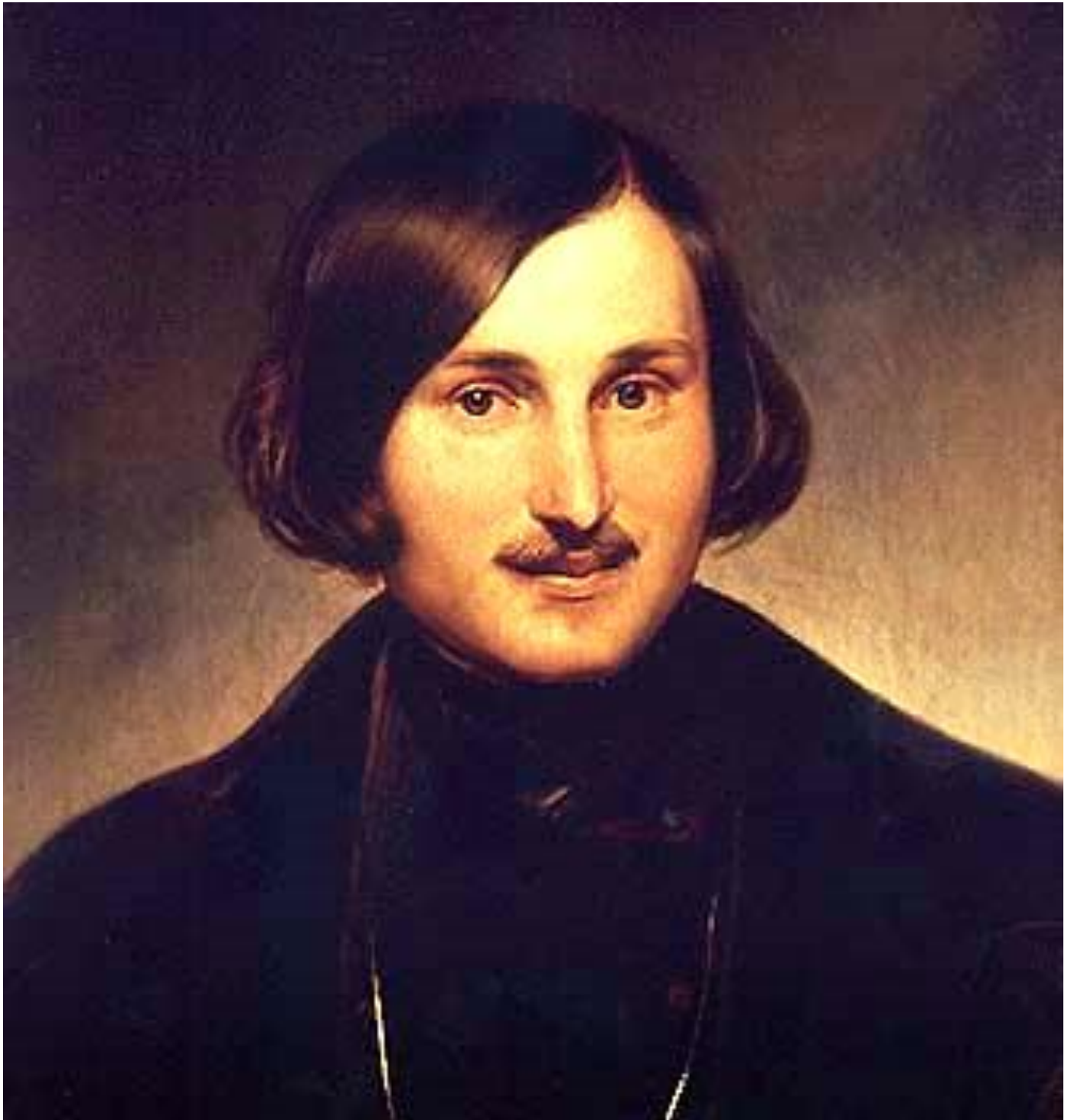
Вопрос 1 из 30



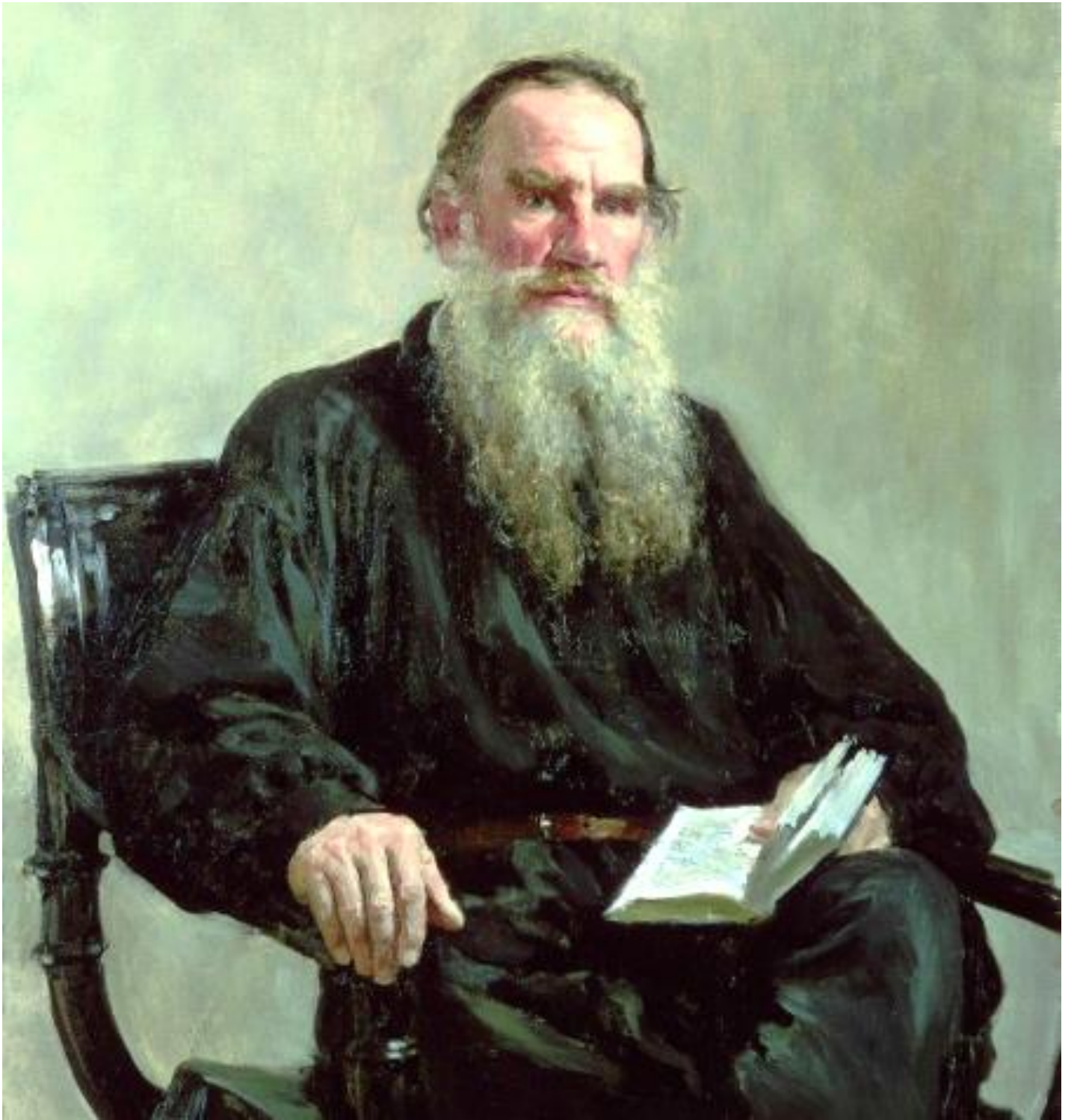
КИПРЕНСКИЙ ОРЕСТ АДАМОВИЧ
Автопортрет, 1828
Государственная Третьяковская галерея,
Москва, Россия













**Третьяковская галерея,
Москва**

**Галерея основана
купцом
П.М. Третьяковым
в 1856 г.**



**ТРЕТЬЯКОВ ПАВЕЛ МИХАЙЛОВИЧ.
Репин И.Е., 1883**



**КРЫЛОВ ИВАН АНДРЕЕВИЧ.
Брюллов К.П., 1839**

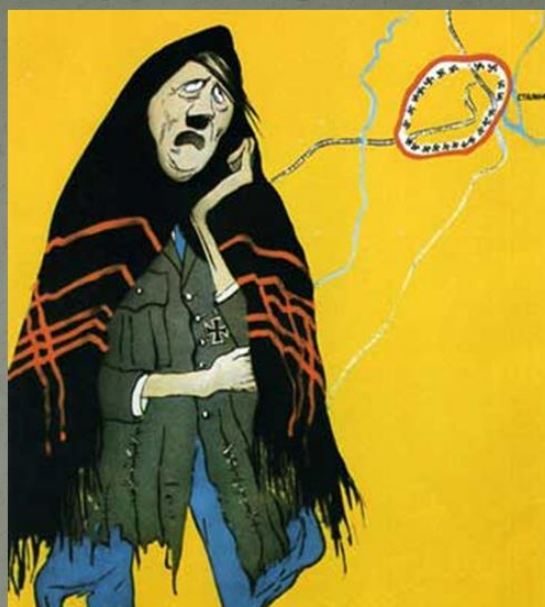


**ПОРТРЕТ ЕКАТЕРИНЫ II В ВИДЕ ЗАКОНОДАТЕЛЬНИЦЫ В
ХРАМЕ БОГИНИ ПРАВОСУДИЯ.**

Левицкий Д.Г., 1783



АЛЕНУШКА.
Васнецов В.М., 1881



ПОТЕРЯЛА Я КОЛЕЧКО...
(А В КОЛЕЧКЕ – 22 ДИВИЗИИ).
Кукрыниксы, 1943