Лухмаева Елена Викторовна

МБДОУ д/с №42

Воспитатель

**«Влияние эмоциональных особенностей родителей на формирование умственных и творческих способностей детей старшего дошкольного возраста»**

**Содержание**

**Введение …………………………………………………………………………2**

**ГЛАВА 1.** **Теоретические основы проблемы влияния эмоциональных особенностей родителей на формирование умственных и творческих способностей детей старшего дошкольного возраста**

* 1. Общие умственные и творческие способности. …………………………5
  2. Особенности умственного и творческого развития детей дошкольного возраста……………………………………………………………… ……..8
  3. Психолого-педагогические исследования умственных и творческих способностей старших дошкольников………………………………….
  4. Эмоциональные особенности родителей и их роль в воспитании и обучении детей……………………………………………………………11 **ГЛАВА 2.** **Практическая работа по исследованию влияния тревожности родителей на формирование умственных и творческих способностей старших дошкольников.**

**2.1.** Программа исследования влияния эмоциональных особенностейродителей на формирование умственных и творческих способностей детей старшего дошкольного возраста…………………………………….……. 17

**2.2.** Анализ результатов исследования ………………………………………24

**ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ**…………………………………………….28

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ** ………………………………………………………………...29

**СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**………………………….…30

**ПРИЛОЖЕНИЕ**

**Ведение**

Сегодняшняя действительность предъявляет высокие требования к темпу жизни, к уровню жизни. Естественно, что родители, кому небезразлична судьба своих детей, стараются уже в раннем возрасте обеспечить детей необходимыми условиями для того, чтобы выросшие дети смогли достичь желаемого.

Однако, кто может сказать, какие именно качества потребуются ребенку в будущем? И что окажется важнее: успешное освоение школьной программы или возможность самореализации в каком-либо виде творчества?

Мало кто из родителей задумывается над этим, большинство из родителей считает, что именно они лучше всех других могут знать, каким должен вырасти их ребенок. То, что при этом не только не учитываются интересы самого ребенка, но зачастую и просто игнорируются, родители в лучшем случае не замечают.

Родители, являясь самыми главными людьми в жизни своих детей, напрямую способствуют формированию тех или иных черт характера, качеств личности, способностей. Дети, реагируя на прямые и невысказанные требования и ожидания родителей, стараются быть как можно лучше, удовлетворяя эти требования.

Однако родители далеко не всегда осознают, какие их личностные черты и качества влияют на развитие ребенка, на формирование его как личности, на развитие его способностей.

Исходя из вышесказанного, мы посчитали нужным сделать правильную оценку влияния эмоциональной сферы родителей как одного из неосознаваемых качеств на развитие детей старшего дошкольного возраста, а именно оценку влияния эмоциональной тревожности родителей на уровень развития умственных и творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

**ЦЕЛЬЮ** работы является анализ корреляционной связи между уровнем эмоциональной тревожности родителей и уровнем развития умственных способностей их детей; а также между уровнем эмоциональной тревожности родителей и уровнем развития творческих способностей их детей.

Мы считаем необходимым решение следующих **ЗАДАЧ**:

* изучение литературы по данной теме;
* исследование уровня эмоциональной тревожности родителей;
* определение уровня развития умственных способностей детей старшего дошкольного возраста;
* определение уровня развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста;
* количественный и качественный анализ полученных данных.

Основными **МЕТОДАМИ ИССЛЕДОВАНИЯ**, которые мы использовали, были тестирование, наблюдение.

Для проведения исследования нами были выбраны следующие **МЕТОДИКИ**:

* опросник “Шкала самооценки” (автор Ч.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханина) - для исследования ведущих ценностных ориентаций родителей;
* “Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма” (автор П. Торренс, адаптация Туник Е.Е.) - для исследования уровня развития творческих способностей детей;
* “Определение уровня умственного развития старших дошкольников и младших школьников” (автор Э.Ф. Замбицявичене) – для исследования уровня развития умственных способностей детей.

**ГЛАВА 1. Теоретические основы проблемы влияния эмоциональных особенностей родителей на формирование умственных и творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.**

**1.1.ОБЩИЕ УМСТВЕННЫЕ И ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ**

**“ ”**

Креативность (от лат. – созидание): творческие возможности (способности), которые могут проявиться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности; характеризующие личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процессы их созидания.

Анализ проблемы развития способностей и одаренности во многом будет предопределяться тем содержанием, которое мы будем вкладывать в эти понятия. Значительные трудности в определении понятий способности и одаренности связаны с общепринятым, бытовым пониманием этих терминов. Если мы обратимся к толковым словарям, то увидим, что очень часто термины **“**способный**”**, **“**одаренный**”**, **“**талантливый**”** употребляются как синонимы и отражают степень выраженности способностей. Но еще более важно подчеркнуть, что понятием **“**талантливый**”** подчеркиваются природные данные человека.

При определении понятия **“**талант**”** подчеркивается его врожденный характер. Талант определяется как дарование к чему-либо, а дарование как способность, данная богом. Иными словами, талант - это врожденные способности, данные богом, обеспечивающие высокие успехи в деятельности. В словаре иностранных слов также подчеркивается, что талант (гр. talanton) - выдающееся врожденное качество, особые природные способности. Одаренность рассматривается, как состояние таланта, как степень выраженности таланта.

Из сказанного можно сделать вывод, что способности, с одной стороны, одаренность и талант, с другой, выделяются как бы по разным основаниям. Говоря о способности, подчеркивают возможность человека что-то делать, а, говоря о таланте (одаренности), подчеркивается прирожденный характер данного качества (способности) человека. Вместе с тем, и способности и одаренность проявляются в успешности деятельности.

Иногда способности считают врожденными, **“**данными от природы**”**. Однако научный анализ показывает, что врожденными могут быть лишь задатки, а способности являются результатом развития задатков.

Задатки - врожденные анатомо-физиологические особенности организма. К ним относятся прежде всего особенности строения головного мозга, органов чувств и движения, свойства нервной системы, которыми организм наделен от рождения. Задатки представляют собой лишь возможности, и предпосылки развития способностей, но еще не гарантируют, не предопределяют появления и развития тех или иных способностей. Возникая на основе задатков, способности развиваются в процессе и под влиянием деятельности, которая требует от человека определенных способностей. Вне деятельности никакие способности развиваться не могут.

Способности различаются по качеству, широте, своеобразию их сочетания (структуре) и степени развития.

Качество способностей определяется той деятельностью, условием успешного выполнения которой они являются. О человеке обычно говорят не просто, что он способен, а к чему способен, то есть указывают качество его способностей. По качеству способности делятся на математические, технические, художественные, литературные, музыкальные, организаторские, спортивные и т. д.

По широте различаются:

1. общие;
2. специальные способности.

Специальные способности являются условиями, необходимыми для успешного выполнения какого-либо одного конкретного вида деятельности. К ним относятся, например, музыкальный слух, музыкальная память и чувство ритма у музыканта, оценка пропорций у художника, педагогический такт у учителя и т. п. Общие способности необходимы для выполнения различных видов деятельности. Например, такая способность, как наблюдательность, нужна и художнику, и писателю, и врачу, и педагогу; организаторские способности, критичность и глубина ума, хорошая зрительная память, творческое воображение должны быть присущи людям многих профессий.

Никакая отдельная способность не может быть достаточной для успешного выполнения деятельности. Надо, чтобы у человека было много способностей, которые находились бы в благоприятном сочетании. Качественно своеобразное сочетание способностей, необходимых для успешного выполнения какой-либо деятельности, называется одаренностью.[25, стр.23]

Как и отдельные способности, одаренность может быть специальной (к конкретной деятельности) или общей (к различным видам деятельности).

Очень важно исследовать вопрос о том, какие способности являются ключевыми, ведущими для каждого вида деятельности. Это помогает найти наиболее действенные методы формирования у людей таких способностей и повышения общей культуры и результативности труда.

Качественное своеобразие одаренности человека обязательно сказывается на особенностях выполнения им деятельности. В жизни не трудно найти людей, одинаково успешно занимающихся одной и той же творческой деятельностью. Но очень трудно выделить из них хотя бы двух, которые выполняли бы ее одинаковым способом.

Таким образом, благодаря качественному своеобразию сочетания способностей у различных людей для всякого творчества характерна его индивидуальность и самобытность. Без этого были бы немыслимы творческий прогресс, все многообразие продуктов творчества людей. Поэтому в процессе воспитания и обучения детей надо не игнорировать появляющееся у них качественное своеобразие способностей и одаренности, а развивать его, применяя к учащимся различные методы индивидуального воздействия.

Одаренность - это своего рода мера генетически и опытно предопределенных возможностей человека адаптироваться к жизни. Основные функции одаренности - максимальное приспособление к миру, окружению, нахождение решения во всех случаях, когда создаются новые, непредвиденные проблемы, требующие именно творческого подхода.

Одной из наиболее сложных задач в современной психологии является определение одаренности в детском возрасте. Дьяченко О.М. предлагает рассматривать успешно используемую в отечественной практике дошкольного обучения и воспитания детей модель, согласно которой под интеллектуальной одаренностью понимается высокий уровень развития способностей ребенка, устойчиво проявляющихся на протяжении длительного отрезка его жизнедеятельности, в сочетании с выраженной познавательной мотивацией и возможностью реализовать свои способности в деятельности (Венгер Л.А. и др.). Способный ребенок – это ребенок, в наиболее полной мере проживающий свой возраст, реализующий свои способности в специфически дошкольных видах деятельности. Под способностями при этом понимаются универсальные действия ориентировки в окружающем мире с помощью специфических для дошкольника средств. В отличие от знаний, умений и навыков, способности имеют непреходящее значение для всей человеческой жизни. Именно высокий уровень развития способностей позволяет одаренному ребенку быстро ориентироваться практически в любой новой задаче, четко видеть ее условия, выделять существенные для ее решения отношения [20,стр.92].

**1.2.ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННОГО И ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Уже с раннего возраста у ребенка складывается индивидуальное соотношение общего уровня интеллекта и более специальных умственных способностей. Это соотношение во многом характеризует своеобразие ума и может иметь важное значение для дальнейшего развития.

Умственное своеобразие очень заметно у детей, находящихся на одинаково высоком уровне развития. Действительно, одни из них хорошо умеют рассуждать, другие обращают на себя внимание сообразительностью в практических вопросах; одним нравится разбираться с компьютером, другим – иметь дело с растениями и птицами; одним легко удается обнаруживать ошибки и неправильности, другим – придумывать что-нибудь новое, изобретать, т.д. При этом у ребенка могут одновременно обнаруживаться весьма разные умственные качества. У каждого – свое сочетание умственного своеобразия.

Выраженность субъективных интересов и пристрастий, ранняя готовность к избирательной трате сил благоприятствует общему умственному развитию ребенка. По имеющимся в психологии данным, необычный умственный подъем в детские годы наиболее перспективен именно в тех случаях, когда ему сопутствует увлеченность чем-то, тяготение к каким-нибудь определенным видам занятий [29, стр.10].

Таким образом, среди выделяющихся в умственном отношении детей еще до школы можно встретить выраженных “счетчиков”, “Биологов”, “книгочеев”, хотя чаще всего в эти годы умственные пристрастия бывают разносторонними и переменчивыми.

Высокие показатели креативности у детей отнюдь не гарантируют их творческих достижений в будущем, а лишь увеличивают вероятность их появления при наличии высокой мотивации к творчеству и овладении необходимыми творческому человеку умениями. Опыт обучения некоторым аспектам и способам креативного поведения и самовыражения. Моделирования творческих действий демонстрирует существенный рост креативности, а также появление и усиление таких качеств личности, как независимость, открытость новому опыту, чувствительность к проблемам, высокая потребность в творчестве.

Среди условий, стимулирующих развитие творческого мышления, выделяют следующие:

* ситуации незавершенности способствуют развитию открытости в отличие от жестко заданных и строго контролируемых;
* разрешение и поощрение множества вопросов;
* стимулирование ответственности и независимости;
* акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах;
* внимание к интересам детей со стороны взрослых и сверстников.

Препятствуют развитию креативности:

* избегание риска;
* стремление к успеху во что бы то ни стало;
* жесткие стереотипы в мышлении и поведении;
* конфортность;
* неодобрительные оценки воображения, фантазий, исследований;
* преклонение перед авторитетами [28, стр.42].

Психологическая структура творческих способностей совпадает в основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека.

Внешние проявления творческого развития многообразны. Они выражаются в детстве прежде всего как более быстрое развитие (речи и мышления), как ранняя увлеченность (музыкой, рисованием, чтением, счетом), как любознательность ребенка, как его исследовательская активность.

Наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческого потенциала ребенка являются познавательные потребности, составляющие психологическую основу доминантности познавательной мотивации по сравнению с другими ее видами.

Доминирующая у творческого ребенка познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более низких порогах (т.е. более высокой сензитивности) к новизне стимула (Е.Н. Соколов, Дж. Берлайн, Э.А. Голубева, Н.Н. Данилова, др.), новизне ситуации, обнаружению нового в обычном. Познавательная мотивация и исследовательская активность выражаются в высокой избирательности ребенка по отношению к исследуемому новому, в его предпочтении тех или иных цветов, звуков, форм и т.п. Устойчивая избирательность, возможно, составляет одно из оснований развития специальных способностей.

Реализация исследовательской активности обеспечивает ребенку непроизвольное открытие мира, преобразование неизвестного в известное , обеспечивает творческое порождение образов, становление сенсорных и перцептивных эталонов (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер), составляющих первичное знание ребенка о мире. Общая исследовательская активность характеризуется по своей условной величине степенью (диапазоном) широты и устойчивости, она проявляется у одаренного ребенка как очень широкая любознательность (Дж. Берлайн, М.И. Лисина) ко всему новому для ребенка. Исследовательская активность завершается приобретением знания, первичным пониманием.

Противоположный полюс и тип развития основывается на доминировании других потребностей, составляющих первичную основу мотивации достижения, обеспечивает только ту степень и направленность познавательской активности, которая способствует удовлетворению непознавательных прагматических потребностей (голод, жажда), достижению практических целей и завершается по мере удовлетворения потребности (или завершения деятельности).

По мере творческого развития одаренного ребенка исследовательская активность преобразуется в более высокие формы и выражается как самостоятельная постановка вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. Расширяется исследовательский диапазон, и появляются возможности к исследованию непосредственно не данного, исследованию и определению отношений, причин и следствий, т.п. развитие осуществляется как поиск ответов на собственные проблемы и вопросы, которыми определяется избирательность творческого научения ребенка. С этого этапа основным компонентом развития творческих способностей становится проблемность. Она обеспечивает постоянную открытость ребенка новому, выражается в поиске несоответствий и противоречий (Н.Н. Поддьяков), в собственной постановке новых вопросов и проблем. Каждая неудача рождает познавательную проблему, вызывает исследовательскую активность и обеспечивает возможности перехода к более высокому этапу в развитии творческих способностей.

Процесс поиска и исследования приобретает форму решения проблем, обнаружения скрытых, не заданных явно элементов и отношений. Во многих случаях эти явно не заданные отношения “скрыты” ранее усвоенными знаниями (С.Л. Рубинштейн), сформированными стереотипами, сложившимися установками (Д.Н. Узнадзе). Трудность обнаружения и открытия нового выражается в преодолении сложившихся привычных подходов к решению проблемы. Решение такой “нерешаемой” проблемы составляет акт творчества и рассматривается как результат интуитивного использования “не относящихся к делу”, побочных продуктов деятельности (Я.А. Пономарев), латеральных форм мышления (Э. Де Боно, др.).

Оригинальность составляет непременный структурный компонент одаренности. Она выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения среди других стандартных решений и определяется:

1. преобразованием заданной проблемы в собственную проблему;
2. новой собственной позицией по отношению к решаемой проблеме;
3. отказом от стандартных очевидных гипотез.

Оригинальность рождается из преодоления “правильного”, очевидного, общепринятого [28,стр.44].

Общая одаренность выражается в более быстром обнаружении решения. Решение проблемы всегда представляет собой процесс достижения интеллектуальной цели, поиска ответа на поставленный вопрос, обнаружение неизвестного. Этот процесс включает в себя большее или меньшее число последовательных преобразований. Выбор пути к обнаружению неизвестного, определение промежуточных целей и вопросов составляют стратегию поиска (О.К. Тихомиров).

Эффективность поиска определяется мерой предвосхищения, антиципации (А.В. Брушлинский) каждого последующего шага решения, прогнозирования его последствий. Глубина прогнозирования (предвосхищения) составляет необходимый структурный компонент общей одаренности, обеспечивающий возможности более быстрого достижения решений. Одна из американских концепций одаренности основывается на этой интегральной характеристике творческих способностей (П. Торренс) В отечественной психологии (и психофизиологии) универсальное значение прогнозирования было подчеркнуто Н.А. Бернштайном по отношению ко всем целенаправленным актам поведения. На основе общего феномена глубины прогнозирования построено очень много диагностических методик (речь, чтение, письмо), а развитие возможностей прогнозирования реализуется не только в экспериментальных ситуациях, но и в реальной жизни.

Интегральным метакогнитивным элементом в развитии творческих способностей является оценочная функция всех сложных психологических структур. В детской и возрастной психологии принципиальное значение оценочной функции на основе формирования перцептивных, интеллектуальных, эмоциональных эталонов было сформулировано А.В. Запорожцем, а в зарубежной психологии – Ф. Бартлетом. В психологии твороческих способностей оценка выделена как специальный фактор Дж. Гилфордом. На основе оценки делается выбор, принимаются решения. Способность к оценке обеспечивает возможности самоконтроля, уверенности у творческого ребенка в самом себе, в своих способностях, в своих решениях, определяя этим его самостоятельность, неконфортность и многие другие интеллектуальные и личностные качества.

Все эти факторы, включающие:

* доминирующую роль познавательной мотивации;
* исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;
* возможности достижения оригинальных решений;
* возможности прогнозирования и предвосхищения;
* способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки; --- составляют единую интегральную структуру творческих способностей, проявляющихся на всех уровнях индивидуального развития [28,стр.47].

**1.3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Несмотря на многие дискуссионные проблемы, наука (генетика, физиология, психологи, социология) и реальная практика обучения многократно доказали наличие индивидуальных различий не только в успешности обучения, но и в творческих возможностях детей. дифференциация всех детей в каждом возрасте по их умственному потенциалу весьма значительна – от умственной одаренности до высокой талантливости и одаренности.

Исследования и практика показывают, что развитие таланта может быть задержано, а иногда и загублено на любом этапе развития. Необходима специальная психологическая помощь и поддержка в развитии талантливой личности. Опыт зарубежных исследований и практика раннего выявления одаренности детей и учащихся свидетельствуют о необходимости создания специальной государственной программы, обеспечивающей интенсивное развитие и использование накопленного практического опыта выявления и психологической помощи одаренным и талантливым детям [28,стр.41].

В России выполнены фундаментальные исследования по проблемам психологии творчества (С.Л. Рубинштейн, Я.А. Пономарев, Б.М. Кедров, О.К. Тихомиров, А.В. Брушлинский), общих и специальных способностей (Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, В.А. Крутецкий, Е.И. Игнатьев, К.В. Тарасова), по психологии и психофизиологии индивидуальных различий и способностей (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, В.С. Мерлин, Э.А. Голубева, В.М. Русалов), генетическим предпосылкам индивидуальных различий (И.В. Равич-Щербо), разрабатываются дидактические принципы, учебные программы и факультативы для дифференцированного обучения.

Специальное значение имеют разработанные психологические принципы творческого развития детей в дошкольном возрасте и в начальной школе (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Н.Н. Подьяков), реализуемые в школе и в вузе принципы проблемного обучения (А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов), развивающего обучения (В.В. Давыдов).

В отечественной психологической литературе имеются указания, что основным ядром психического развития является интеллект, который непосредственно определяет степень готовности к усвоению и переработке знаний и умений. Определение интеллекта включает в себя такие его характеристики как способность к обучению. Способность оперировать абстрактными отношениями, приспособление к ситуации. Исследования доказали, что, несмотря на огромную роль обучения в интеллектуальном развитии, интеллект не определяется непосредственно конкретным содержанием приобретенных знаний. В ходе усвоения знаний должны быть созданы условия для развития качеств ума, которые складываются на индивидуальных подходах к усвоению учебного материала любого содержания [20,стр.71].

Развитие интеллекта оценивается по уровню сфрормированности у человека отдельных психических функций и их взаимовлияния. Основные свойства интеллекта особенно четко выступают в условиях мотивированной деятельности, в которой реализуются потребности, интересы личности. С другой стороны, деятельность, в условиях которой развивается личность, формирует специфические особенности интеллекта.

Интеллект заключается в творческом преобразовании заданного материала и получении на этой основе новых данных. Однако основу интеллекта составляют умственные способности индивида.

Установление уровня умственного развития ребенка направлено, прежде всего, на определение соответствия этого уровня некоторому среднему, характерному для испытуемых (детей) данной возрастной группы, и наличия (или отсутствия) от этого среднего в ту или иную сторону. В связи с этим большое внимание при диагностике умственного развития уделяется теоретической модели развития интеллекта. Значение этой модели обусловлено тем, что в ней должны быть представлены основные, центральные психические образования, которые определяют направление и уровень остальных моментов развития. При таком подходе одним из наиболее надежных показателей развития становится сформированность указанных центральных образований, что может сочетаться с различными индивидуальными особенностями умственного развития конкретного ребенка.

Первым шагом в разработке тестовых систем, основанных на определенной концепции развития интеллекта были тесты А. Бине, которые затем получили развитие в работах Л. Термена: интеллект рассматривался им как способность к абстрактному мышлению, границы которой определяются наследственностью.

Работы Д. Векслера, направленные на анализ развития интеллекта как способности к целенаправленному действию, рациональному размышлению и эффективному взаимодействию с окружающей действительностью. Д. Векслер исходил из того, что интеллект представляет собой структурное образование, включающее в себя вербальные и невербальные умственные способности, и показал, что у разных детей может доминировать та или иная группа способностей. На основе данной концепции им были созданы и в 1949 году опубликованы тесты для определения умственного развития детей, состоящие из вербальной и невербальной шкал.

Наиболее дифференцированная модель интеллектуальных способностей была представлена Дж. Гилфордом [20,стр.73], который определил умственные способности как единство операций, содержания и продукта и выделил в своей модели интеллекта 5 операций:

* познание: обнаружение и понимание информации;
* память: удержание и воспроизведение информации;
* дивергентное продуцирование: выработка различных вариантов решений на основе обобщения информации;
* конвергентное продуцирование: достижение правильного решения на основе обобщенной информации;
* оценка: определение степени удовлетворенности решением.

Наряду с этим Гилфорд выделил 4 типа содержания, на котором реализуются данные операции:

* фигуральный: информация представлена в виде образов;
* символический: информация дается в виде условных значков;
* семантический: информация дается словами;
* поведенческий:
* в основном невербальная иинформация по взаимодействию людей.

Далее Гилфорд выделяет 6 видов продуктов интеллектуальной дятельности:

* единицы: отдельные единицы информации;
* классы: объединенные по общим свойствам единицы;
* связи: принципы связей между единицами и классами;
* системы: организованные и структурированные объединения единиц, классов и связей;
* трансформация: модификации существующей информации;
* импликации: экстраполяции информации (т.е. распространение установленных в прошлом закономерностей, тенденций на будущий период или новую область, другую часть явления).

В соответствии с данной структурной моделью интеллекта можно выделить 120 возможных вариантов умственных способностей, которые Гилфорд сгруппировал в три типа интеллекта: конкретный, абстрактный и социальный. Таким образом, данная модель позволяет разделить детей на группы по особенностям развития их интеллекта на основании анализа как уровня развития отдельных способностей, так и типа интеллекта. Значение модели развития интеллекта, предложенной Гилфордом, для современной психолого-педагогической практики обусловлено тем, что она дает возможность рассматривать развитие отдельных способностей детей в контексте общего умственного развития, организовать соответствующую образовательную работу с детьми, а также выделить конвергентные и дивергентные способности, так как исследования, выполненные на основе данной модели, позволили выявить несовпадение развития конвергентных и дивергентных способностей у детей и позволили разработать особые диагностические системы для определения двух данных групп способностей: тесты на интеллект и тесты на творчество.

Дьяченко О.М. [20,стр.74] описывает диагностическую систему, основанную на исследованиях отечественных психологов (Венгера Л.А. и его сотрудников), где в качестве основной единицы анализа умственного развития признается ориентировочное действие. Оно совершается с помощью существующих в культуре средств умственной деятельности. Ориентировочные действия направлены на изучение предметов и явлений, выяснение и запечатление их свойств и отношений. Согласно данной модели развития интеллекта, на каждом возрастном этапе ребенок овладевает познавательными действиями определенного типа. Умственное развитие выступает как закономерный процесс, имеющий свою логику, которая в конечном счете определяется логикой развития личности ребенка в целом, изменением места, которое он занимает в системе отношений с другими людьми, и сменой видов деятельности, внутри которых и развиваются познавательные действия.

На каждой возрастной ступени развития наблюдается характерное для возраста сочетание и уровень сформированности определенных мыслительных и перцептивных действий. В многочисленных исследованиях (Запорожец А.В., Поддъяков Н.Н., Венгер Л.А., Минская Г.И.) было показано, что наиболее характерными для данного возраста являются действия наглядно-образного и логического мышления. Различия между ними состоят в характере действий, выполняемых ребенком с предметами – заместителями разных видов. Действия наглядно-образного мышления могут быть охарактеризованы как действия по построению и применению схематизированных образов, которые отражают связи и отношения реальных вещей. Схематизироавнные образы позволяют в той или иной ситуации выделить содержание, значимое для решения задачи. При этом ребенок действует в соответствии со связями и отношениями, существующими между реальными объектами. В случае с логическим мышлением ребенок выполняет действия со знаками по фиксированным правилам (математические операции, логические рассуждения, т.д.). Суть этих действий заключается в выделении и соотнесении существенных параметров объекта в контексте решаемой задачи.

Согласно данной концепции, целостный процесс умственного развития включает в себя, наряду с развитием мышления, и развитие творческих способностей. Дьяченко О.М. относит к действиям воображения (сохраняя хронологическую последовательность их формирования у детей) следующие:

* действия опредмечивания, когда ребенок на основе одной детали может создать целостный образ предмета действительности;
* действия “детализации”, когда созданный в воображении образ они могут заполнить различными деталями;
* действия “включения”, когда видимый предмет становится лишь частью созданного их воображением образа.

Последний вид действий формируется к старшему дошкольному возрасту.

Таким образом, на каждом возрастном этапе умственное развитие ребенка определяется качественным своеобразием содержания и определенной структурой его умственных способностей.

Вместе с тем, как отмечает Менчинская Н.А., среди закономерностей возрастного развития выделяется одна – ведущая. Определяющая все остальные. Она характеризуется переходом от неосознанных, неуправляемых форм деятельности к осознанным, управляемым, предполагающим активность мышления и саморегуляцию.

По мнению большинства психологов, творческие способности не являются синонимами способностей к обучению и редко отражаются в интеллектуальных тестах. Тесты творческих способностей за рубежом разрабатывались в основнм Дж. Гилфордом, применялись и модифицированные тесты, разработанные П. Торрансом.

Способность к творчеству (креативность) предполагает способность порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. Креативность, как показывают исследования, охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, способствующих становлению способности к творчеству. К числу основных таких компонентов можно отнести способность к дивергентному мышлению. В работах Гилфорда предложены три основных фактора творческого проявления личности: оригинальность (способность предлагать свой, необычный способ мышления), чувствительность к проблеме и интеграция (способность учитывать одновременно или объединять несколько противоположных условий, предпосылок и принципов).

При изучении проблемы творческого мышления в зарубежных исследованиях были установлены некоторые более частные показатели наличия у личности творческих способностей. Например, по мнению Д. Брунера, некоторые люди имеют определенные способности для нового и необычного кодирования информации, проявляющиеся как творческое мышление. Отмечено, что высококреативные дети имеют более высокие оценки на широту категоризации, познавательная сфера креативных индивидов характеризуется наличием широких категорий, синтетичностью в восприятии окружающего мира, высоким уровнем когнитивной гибкости. Показано, что творческие личности более толерантны к непоследовательностям и данным, противоречащим их опыту. Согласно данным Торранса, креативность имеет пик в возрасте от 3,5 до 4,5 лет, а также возрастает в первые три года обучения в школе, уменьшается в последующие год-два и затем получает толчок в предпубертатном возрасте. Проведенные исследования Е.Е. Туник свидетельствуют о том, что креативность неоднозначно зависит от образования: большинство детей теряет свою спонтанную бесстрашность, когда становятся “окультуренными”.

Ветлугина Н.А. [20,стр.94] выделила следующие показатели наличия творческого начала в художественной деятельности детей.

1. Показатели, характеризующие отношение детей к творчеству.

* искренность, непосредственность переживаний;
* увлеченность, захваченность деятельностью;
* активизация волевых усилий, способность к “вхождению” в изображаемые обстоятельства, условные ситуации;
* специальные художественные способности (образное видение, поэтический и музыкальный слух), позволяющие успешно решать творческие задачи.

1. Показатели качества творческих действий.

* внесение изменений, дополнений, вариаций, преобразований в знакомый материал;
* создание новых комбинаций из усвоенных старых элементов;
* применение известного в новых ситуациях;
* самостоятельные поиски, пробы наилучшего решения задачи;
* нахождение новых приемов решения, когда старых уже недостаточно;
* быстрота реакций, находчивость в действиях;
* хорошая ориентировка в новых условиях;
* нахождение оригинальных приемов решения творческих заданий.

1. Показатели качества продукции детского художественного творчества.

* нахождение адекватных выразительных средств для воплощения образов в рисунке, игре-драматизации;
* своеобразие манеры исполнения и выражения своего отношения;
* соответствие продукции элементарным художественным требованиям.

Как общую тенденцию современных исследований в области диагностики творческих способностей можно назвать поиск интегрального показателя, характеризующего творческую личность. Этот показатель может представлять собой непрерывное единство процессуальных и личностных компонентов мышления вообще и творческого в частности (Брушлинский А.В.) или же интегральный показатель может определяться как некоторое сочетание интеллектуальных и мотивационных факторов (интеллектуальная активность, Богоявленская Д.Б.).

Интеллектуальная активность, которая мотивирована, побуждается изнутри, вне непосредственного давления извне (“бескорыстная любознательность”), проявляется в саморегуляции, повышенной рефлексии на собственные действия, в познавательной инициативе, стойком интересе к процессу выполнения деятельности, а не только к ее результату.

Интеллектуальная активность представляет собой интегральное свойство системы “интеллект – личность”. В качестве функции интеллектуальной активности выступает интеллектуальная инициатива, которая характеризует индивидуальный качественный уровень познавательной при отсутствии внешних стимулов. Таким образом, интеллектуальная инициатива позволяет отличать интеллектуальную активность и от умственной деятельности как таковой, и от показателей ее психофизиологического тонуса (напряженности, скорости, т.д.) (Непомнящая Н.И., Богоявленская Д.Б.). Наиболее специфическим проявлением интеллектуальной активности является теоретический анализ, не обусловленный ни практическими нуждами, ни внешней отрицательной оценкой его деятельности, ни внутренней неудовлетворенностью. Именно такое нестимулированное продолжение познавательной деятельности носит название “интеллектуальная инициатива”. Исследования показали, что высокому уровню интеллектуальной активности всегда соответствует высокий уровень познавательных способностей, однако обратной корреляции не обнаружено. Таким образом, высокие умственные способности не обязательно сопровождаются высоким уровнем познавательной активности, и основную причину этого авторы усматривают во влиянии такого фактора как мотивационная подсистема системы “интеллект –личность”. При определенном личностном барьере интеллектуальная активность может быть весьма низкой. Таким барьером может быть завышенный или просто неадекватный уровень притязаний (успех любой ценой), личностная направленность, ориентировка на оценку, доминирование в структуре личности эгоистических тенденций.

Отмечая неэффективность существующих методических приемов исследования мыслительной деятельности для диагностики интеллектуальной активности, главными требованиями к методу исследования интеллектуальной инициативы Непомнящая Н.И., Богоявленская Д.Б. называют [20,стр.96]:

* отсутствие внешней и внутренней оценочной стимуляции;
* отсутствие “потолка” в исследовании объекта;
* длительность эксперимента, достаточная для того, чтобы у испытуемого было время развернуть интеллектуальную инициативу.

Разработанный авторами метод работы в креативном поле позволяет выделить три главных качественных уровня интеллектуальной активности:

* репродуктивный =- если испытуемый при самой добросовестной и энергичной работе остается в рамках заданного или первоначально найденного способа действия;
* эвристический – испытуемых этого уровня отличает проявление в той или иной степени спонтанной инициативы, не стимулированной ни внешними факторами, ни субъективной неудовлетворенностью результатами деятельности; имея достаточно надежный способ работы, испытуемый продолжает анализировать состав, структуру своей деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, что приводит к открытию новых способов решения; в то же время каждая новая находка оценивается только с точки зрения и решения поставленной задачи, и в этом состоит предел интеллектуальной активности;
* креативный – высший уровень интеллектуальной активности, при котором обнаруженная испытуемым эмпирическая закономерность становится для него не творческой находкой, формальным приемом, а самостоятельной проблемой, ради которой он готов прекратить предложенную в эксперименте деятельность.

Вместе с тем в настоящее время не существует методик комплексной оценки общей и специфической творческой одаренности и в целом вопрос о дивергентном (творческом) мышлении остается недостаточно изученным.

**1.4.ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ И ИХ РОЛЬ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ**

Эмоциональные процессы – один из видов отражения окружающей нас действительности, особая форма отношения к предметам и явлениям. Выделяют три аспекта этих процессов:

* аспект переживания (С.Л. Рубинштейн, Г.Н. Шингаров);
* аспект отношения (П.М. Якобсон, В.Н. Мясищев);
* аспект отражения (В.К. Вилюнас, Я.М. Веккер, Г.А. Фортунатов).

Аспект отражения предполагает, что эмоции (чувства) являются специфической формой отражения значения объекта для субъекта. Г.А. Фортунатов и П.М. Якобсон определяют эмоциональные процессы, как “отражение в мозгу человека его реальных отношений, то есть отношений субъекта потребности к значимым для него объекта”.

Эмоции возникают при очень сложном взаимодействии объекта и субъекта и зависят от особенностей предметов, которыми могут быть вызваны. По этому, как считает Батурина Г.И., эмоции, отражая окружающую действительность, выполняют оценочную функцию познания:

Большинство авторов – С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон, А.В. Петровский, А.Г. Ковалёв – считают чувства высшими, сложными, социальными эмоциями.

Высшие социальные эмоции или чувства представляют собой продукт общественного воздействия. Они возникают лишь при наличии определённого уровня интеллекта и отражают отношение предметов и явлений к высшим потребностям и мотивам деятельности человека, как личности.

Чувства условно делят на этические (моральные, нравственные), которые формируются в процессе воспитания; интеллектуальные (познавательные), которые можно рассматривать, как двигатель процесса человеческого общества; эстетические, в основе которых лежит способность к восприятию гармонии и красоты.

В жизни личности большое значение имеют эмоциональные состояния. Хорошее настроение, например, активизирует познавательную и волевую деятельность человека. Эмоциональное состояние может зависеть от выполняемой деятельности, совершенного поступка, от самочувствия, от прослушанного романса и т.д. В эмоциональных состояниях раскрываются как типичные для человека особенности поведения, так и случайные, не характерные для него психические проявления.

Настроение - это более или менее длительное и устойчивое эмоциональное состояние, окрашивающее все другие переживания и деятельность человека. Настроения отличаются разной степенью продолжительности, выраженности, осознанности. Поэтому говорят о переходящем и устойчивом настроении.

Длительное настроение может окрашивать поведение человека в течении нескольких дней и даже недель. Известны случаи, когда складывается настолько устойчивое настроение, что, перерастая в свойство личности, оно становится характерным, отличительным для человека.

Эмоции и чувства представляют собой отражение реальной действительности в форме переживаний. Различные формы переживания чувств (эмоции, аффекты, настроения, стрессы, страсти и д. р.) образуют в совокупности эмоциональную сферу человека. Выделяют такие виды чувств, как нравственные, интеллектуальные и эстетические. Из соединения фундаментальных эмоций, предложенных Изардом К., возникает такое комплексное эмоциональное состояние, как тревожность, которая может сочетать в себе и страх, и гнев, и вину, и интерес-возбуждение.

Тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности.

Формирование человека как личности – процесс социальный в самом широком смысле. Известно, что уже младенец развивается как существо социальное, для которого среда выступает не только как условие развития, но и как его источник. Со всем сложным миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых развивается, переплетается с другими отношениями в связи с развитием самого ребенка. И эти отношения ребенка с окружающей действительностью есть отношения, “осуществляемые с помощью или через другого человека” [11].

Взаимодействие ребенка со средой и, в первую очередь, с социальным окружением, микросредой, усвоение им созданной человечеством культуры [2] играют первостепенную роль в его психическом развитии, становлении его как личности.

Развитие личности ребенка, представления о своем “Я”, степень его уверенности (неуверенности) в себе, эмоциональное благополучие в целом определяются в значительной степени сложной системой взаимодействия отдельных подсистем его личной микросреды (“ребенок – взрослый”, “ребенок – ребенок”). Однако личностные качества ребенку не просто “сообщаются” или “прививаются” извне. Он не пассивный объект внешних воздействий. Специфические человеческие свойства, личностные качества формируются лишь в процессе взаимодействия ребенка со средой, в процессе его собственной активной деятельности. Исключительно велика роль общения в формировании личности ребенка. В процессе общения складываются определенные личностные взаимоотношения. От характера отношений ребенка с окружающими во многом зависит, какие именно личностные качества у него сформируются.

Коломинский Я.Л. под общением понимал информационное, эмоциональное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются межличностные взаимоотношения.

Ближайшим социальным окружением, в которое попадает ребенок, является, как правило, семья. Огромно влияние ее на формирование личности растущего человека. Особая значимость семейной микросреды объясняется в большой степени тем, что самостоятельность ребенка относительна, благополучие и сама жизнь его зависит от заботы и помощи воспитывающих его взрослых людей. Воздействие такого рода, как одобрение и неодобрение, в особенности со стороны родителей, приобретают в период детства такую побудительную силу, что служат регулятором поведения и стимулом психического развития.

В каждой семье между ребенком и родителями складываются особые, индивидуальные отношения и, в то же время, в них можно найти что-то общее. В зависимости от того, какие пути руководства, отношения с ребенком преобладают у родителей, их условно подразделяют на несколько групп, но наиболее часто на “демократическую” и “авторитарную” (контролируемую).

Для “демократической” формы семейного воздействия на детей характерна тенденция многое разрешать, большой контакт с ребенком, доверие к нему, уважение, стремление родителей избегать решений по произволу, разъяснения принятых в семье правил, содержательные ответы на детские вопросы, удовлетворяющие детскую любознательность.

“Авторитарная” атмосфера в семье характеризуется большим числом ограничений в отношении детей. Преобладающим стилем руководства родителей – “диктаторов” является стиль с опорой на незыблемость своего авторитета и беспрекословное подчинение, общение с целью разъяснения правил поведения сведено до минимума.

Отмечено различие в личностных качествах детей дошкольного возраста “авторитарных” и “демократических” родителей. Дети из “демократических” семей чаще проявляли стремление к творчеству, инициативность, тенденцию к лидерству, нонконформизму (отрицание конформизма), обнаруживали больше эмоциональности в своих социальных взаимоотношениях.

В ряде исследований, проведенных в русле социометрии, установлено влияние особенностей семьи на статус ребенка в коллективе сверстников. Общая тенденция полученных при этом результатов заключается в том, что более благоприятные условия семейного воспитания (культурный уровень родителей, полная семья, положительные взаимоотношения между родителями, демократический стиль руководства, теплота отношения к детям, т.п.) сочетаются с высоким, а неблагоприятные – с низким социометрическим статусом школьника среди сверстников.

Установлено, что чем меньше ласки, тепла и заботы получает ребенок, тем медленнее он созревает как личность, тем более склонен он к пассивности и апатичности, и очень вероятно, что в дальнейшем у него сформируется слабый характер.

Роль, влияние каждого члена семьи определяется в значительной степени тем, как ребенок воспринимает и оценивает каждого из них, какое у него сложилось представление и отношение к каждому члену семьи.

В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею система воспитания. Здесь имеется в виду и понимание целей воспитания, и формулировка его задач, и более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учет того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребенка. Могут быть выделены 4 тактики воспитания в семье и отвечающие им 4 типа семейных взаимоотношений, являющиеся и предпосылкой и результатом их возникновения: диктат, опека, “невмешательство” и сотрудничество.

Диктат в семье проявляется в систематическом поведении одними членами семейства (преимущественно взрослыми) инициативы и чувства собственного достоинства у других его членов.

Родители, разумеется, могут и должны предъявлять требования к своему ребенку, исходя из целей воспитания, норм морали, конкретных ситуаций, в которых необходимо принимать педагогически и нравственно оправданные решения. Однако те из них, которые предпочитают всем видам воздействия приказ и насилие, сталкиваются с сопротивлением ребенка, который отвечает на нажим, принуждение, угрозы своими контрмерами: лицемерием, обманом, вспышками грубости, а иногда откровенной ненавистью. Но даже если сопротивление оказывается сломленным, вместе с ним оказываются сломленными и многие ценные качества личности: самостоятельность, чувство собственного достоинства, инициативность, вера в себя и в свои возможности. Безоглядная авторитарность родителей, игнорирование интересов и мнений ребенка, систематическое лишение его права голоса при решении вопросов, к нему относящихся, - все это гарантия серьезных неудач формирование его личности.

Опека в семье – это система отношений, при которых родители, обеспечивая своим трудом удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя. Вопрос об активном формировании личности отходит на второй план. В центре воспитательных воздействий оказывается другая проблема – удовлетворение потребностей ребенка и ограждение его то трудностей. Родители, по сути, блокируют процесс серьезной подготовки их детей к столкновению с реальностью за порогом родного дома. Именно эти дети оказываются более неприспособленными к жизни в коллективе. По данным психологических наблюдений именно эта категория именно эта категория подростков дает наибольшее число срывов в переходном возрасте. Как раз эти дети, которым казалось бы не на что жаловаться, начинают восставать против чрезмерной родительской опеки. Если диктат предполагает насилие, приказ, жесткий авторитаризм, то опека – заботу, ограждение от трудностей. Однако результат во многом совпадает: у детей отсутствует самостоятельность, инициатива, они так или иначе отстранены от решения вопросов, лично их касающихся, а тем более общих проблем семьи.

Система межличностных отношений в семье, строящаяся на признании возможности и даже целесообразности независимого существования взрослых от детей, может порождаться тактикой невмешательства. При этом предполагается, что могут сосуществовать два мира: взрослые и дети, и ни тем, ни другим не следует переходить намеченную таким образом линию. Чаще всего в основе этого типа взаимоотношений лежит пассивность родителей как воспитателей.

Сотрудничествокак тип взаимоотношений в семье предполагает опосредствованность межличностных отношений в семье общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями. Именно в этой ситуации преодолевается эгоистический индивидуализм ребенка. Семья, где ведущим типом взаимоотношений является сотрудничество, обретает особое качество, становится группой высокого уровня развития – коллективом.

Большое значение в становлении самооценки имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности.

Дошкольник видит себя глазами близких взрослых, его воспитывающих. Если оценки и ожидания в семье не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представление о себе кажутся искаженными.

М.И. Лисина [26]проследила развитие самосознания дошкольников в зависимости от особенностей семейного воспитания. Дети с точным представлением о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе. Этих детей часто поощряют, но не подарками; наказывают, в основном, отказом от общения. Дети с заниженным представлением о себе растут в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда – при посторонних; не ожидают от них успехов в школе и значительных достижений в дальнейшей жизни.

От условий воспитания в семье зависит адекватное и неадекватное представление ребенка о себе, его самооценка.

Дети, у которых занижена самооценка, недовольны собой. Это происходит в семье, где родители постоянно порицают ребенка, или ставят перед ним завышенные задачи. Ребенок чувствует, что он не соответствует требованиям родителей. (Не говорите ребенку, что он некрасив, от этого возникают комплексы, от которых потом невозможно избавиться.)

Неадекватность также может проявляться с завышенной самооценкой. Это происходит в семье, где ребенка часто хвалят, и за мелочи и достижения дарят подарки (ребенок привыкает к материальному вознаграждению). Ребенка наказывают очень редко, система требования очень мягкая.

Адекватное представление – здесь нужна гибкая система наказания и похвалы. Исключается восхищение и похвала при нем. Редко дарятся подарки за поступки. Не используются крайние жесткие наказания.

В семьях, где растут дети с высокой, но не с завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетаются с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унизительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает.

**ГЛАВА 2. Практическая работа по исследованию влияния тревожности родителей на формирование умственных и творческих способностей старших дошкольников.**

**2.1. ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ**

Эксперимент по исследованию влияния уровня тревожности родителей на формирование умственных и творческих способностей старших дошкольников проводился в дошкольном образовательном учреждении №42 «Родничок». Испытуемые – дети старшего дошкольного возраста (6-7 лет) и их родители. Количество детей, участвовавших в исследовании – 20 человек, количество родителей, участвовавших в исследовании – 20 человек.

Списочный состав обследованных детей и родителей.

|  |  |
| --- | --- |
| 1. Алексей Б. | 1. Б. Лариса Валерьевна |
| 2. Екатерина Ж. | 2. Ж. Нина Валерьевна |
| 3. Артем С. | 3. С. Нина Сергеевна |
| 4. Ксения С. | 4. С. Елена Леонидовна |
| 5. Екатерина Ш. | 5. Ш. Наталья Владимировна |
| 6. Дмитрий Г. | 6. Г. Мария Алексеевна |
| 7. Артем Г. | 7. Г. Елена Анатольевна |
| 8. Алексей К. | 8. К. Андрей Николаевич |
| 9. Богдан Л. | 9. Л. Светлана Николаевна |
| 10. Юлия П. | 10. П. Александр Прокофьевич |
| 11. Данил Н. | 11. Н. Елена Родионовна |
| 12. Саша К. | 12. К. Мария Петровна |
| 13. Катя П. | 13. П. Ольга Владимировна |
| 14. Катя Е. | 14.Е. Ольга Алексеевна |
| 15. Андрей У. | 15. У. Светлана Александровна |
| 16. Ксения Т. | 16. Т. Вера Петровна |
| 17. Ира К. | 17. К. Валентина Николаевна |
| 18. Настя Ф. | 18. Ф. Галина Алексеевна |
| 19. Света Н. | 19. Н. Ирина Васильевна |
| 20. Аня Б. | 20. Б. Елена Александровна |

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методики.

Для определения уровня умственного развития детей старшего дошкольного возраста, участвовавших в исследовании, мы использовали методику Э.Ф. Замбицявичене [33].

1.Определение уровня умственного развития.

Данный тест состоит из четырех субтестов, включающих в себя вербальные задания, подобранные с учетом программного материала начальных классов.

Субтест №1 – цель: исследование дифференциации существенных признаков предметов и явлений от несущественных, а также запаса знаний испытуемых.

Субтест №2 – цель: исследование операций обобщения и отвлечения, способности выделить существенные признаки предметов и явлений.

Субтест №3 – цель: исследование способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями.

Субтест №4 – цель: выявление умения обобщать.

Тест проводится индивидуально. Испытуемые – дети старшего дошкольного возраста (6-7 лет).

Обработка результатов.

Правильный ответ оценивается в 1 балл, неправильный ответ не оценивается. Для каждого ребенка подсчитывается сумма баллов, полученных за выполнение каждого субтеста и общая балльная оценка за четыре субтеста в целом. Максимальное количество баллов, которое может набрать обследуемый, - 40 (100 % успешности). Оценка успешности (ОУ) решения словесных субтестов определяется по формуле: ОУ = Χ\*100 % / 40, где Χ - сумма баллов, полученных испытуемым.

На основе анализа распределения индивидуальных данных (с учетом стандартных отклонений) были выделены следующие уровни успешности, наиболее дифференцирующие обследуемые выборки нормально развивающихся детей:

1. 4 уровень успешности – 32 балла и более (80-100 %% ОУ);
2. 3 уровень успешности – 31,5-26 баллов (79,5-65 %% ОУ);
3. 2 уровень успешности – 25,5-20 баллов (64,9-50 %% ОУ);
4. 1 уровень успешности – 19,5 и менее баллов (49,9 % и ниже).

Для определения уровня развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, участвовавших в исследовании, мы использовали методику “Краткий тест творческого мышления”, автором которой является П. Торренс, и которая была адаптирована в нашей стране Е.Е. Туник.

2.Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма [22].

Данный тест ориентирован на исследование развития одаренности детей в возрасте от детского сада до окончания школы. Целью является выявление таких свойств креативности, как беглости (скорости), гибкости, оригинальности и разработанности идей.

Нами был использован субтест “Нарисуй картинку” – оригинальный тест на использование определенного элемента в качестве отправной точки для создания картинки, причем этот элемент представляет собой кривую или ломаную линию. Художественный уровень рисунков не оценивается, самое важное – идеи.

Испытуемые – дети старшего дошкольного возраста (6-7 лет).

Количество заданий – 10.

Инструкция: “На этих страницах нарисованы незаконченные фигуры. Если вы добавите к ним дополнительные линии, у вас получатся интересные предметы или сюжетные картинки. На выполнение этого задания отводится 10 минут. Постарайтесь придумать такую картинку или историю, которую никто другой придумать не сможет. Сделайте ее полной и интересной, добавляйте к ней новые идеи. Придумайте интересное название для каждой картинки и напишите его внизу под картинкой”.

Если дети волнуются, что они не успевают закончить задание вовремя, их следует успокоить, сказав следующее: “Я заметила, что вы все работаете по-разному. Некоторые успевают нарисовать все рисунки очень быстро, а затем возвращаются к ним и добавляют какие-то детали. Другие успевают нарисовать лишь несколько, но из каждого рисунка создают сложные рассказы. Продолжайте работать так, как вам больше нравится, как вам удобнее”.

Средние значения показателей у детей старшего дошкольного возраста.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| беглость | гибкость | оригинальность | разработанность |
| 9,0 (1,2) | 7,5 (1,7) | 10,3 (2,9) | 22,4 (8,8) |

Для оценивания уровня тревожности родителей, а также дифференциации тревожности на реактивную и личностную в целях более тонкого анализа ее влияния на развитие умственных и творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, мы использовали методику “Шкала самооценки”, автором которой является Спилбергер Ч.Д., и которая была адаптирована в нашей стране Ханиным Ю.Л.

3. Диагностика психических состояний и свойств личности. Шкала самооценки (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) [31].

“Шкала самооценки” из 2-х частей, раздельно оценивающих реактивную (РТ) и личностную (ЛТ) тревожность.

Цель – измерение уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность, как состояние) и личностной тревожности (как устойчивой характеристики человека).

Испытуемые – родители детей. для работы родителям предлагаются два бланка, где проставляются необходимые сведения об испытуемом и содержится инструкция, а также список утверждений.

Показатели РТ (реактивной тревожности) и ЛТ (личностной тревожности) подсчитываются по следующим формулам.

РТ=Σ1+Σ2+35, где Σ1 – сумма зачеркнутых цифр на бланке по пунктам 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18; Σ2 – сумма остальных зачеркнутых цифр.

ЛТ=Σ1+Σ2+35, где Σ1 – сумма зачеркнутых цифр на бланке по пунктам шкалы 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40; Σ2 – сумма остальных зачеркнутых цифр.

При интерпретации результаты оцениваются так: до 30 – низкая тревожность; 31-45 – умеренная тревожность; 46 и более – высокая тревожность.

**2.2. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ АНАЛИЗ.**

Оценка уровня умственного развития.

Как видно из представленной таблицы №1, дети четко разделились на две группы, по 10 человек в каждой – с высоким (№№ испытуемых 1-10) и средним уровнем (№№ испытуемых 11-20) умственного развития, что дает нам возможность анализа в соответствии с этим разделением. В дальнейшем мы будем обозначать группы соответственно 1 и 11. В первую группу вошли Алексей Б.. Екатерина Ж., артем С., Ксения С., Екатерина Ш., Дмитрий Г., Алексей К., Богдан Л., Юлия П. Во вторую группу вошли Данил Н., Саша К., Катя П., Катя Е., Андрей У., Ксения Т., Ира К., Настя Ф., Света Н., Аня Б.

Нами получено равное распределение (по 50 %) детей в каждой группе, что указано в следующей таблице.

Сводная таблица результатов оценки уровня умственного развития.

Таблица №1.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №№ группы | Уровень умственного развития | Количество детей, составивших группу (%%) | Средний балл по группе |
| 1 | высокий | 50 | 35 |
| 11 | средний | 50 | 28 |

Оценка уровня развития творческих способностей (баллы).

Полученные данные дают нам возможность разделить детей на группы по уровню развития творческих способностей следующим образом, обозначив их соответственно 111 (показатели ниже нормативных), 11 (показатели соответствующие норме и выше нормы, но не более чем в 2 раза), 1 (показатели, превышающие нормативные более чем в 2 раза).

Количество детей в 1 группе составило 20 % от их общего числа (4 человека), во 11 группе – 50 % (10 человек), и в 111 – 30 % (6 человек), что указано в таблице №2.

Сводная таблица оценки уровня развития творческих способностей.

Таблица №2.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №№ группы | Количество детей, составивших группу (%%) | Соответствие общего балла нормативным показателям |
| 1 | 20 | значительно выше нормы |
| 11 | 50 | выше нормы |
| 111 | 30 | ниже нормы |



Сводная таблица соотношения уровня развития умственных способностей и уровня развития творческих способностей.

Таблица №3.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №№ группы по уровню умственного развития | Показатели креативности  (уровень, балл) | | | | Общий балл по группе |
| беглость | гибкость | оригиналь  ность | разработанность |
| 1 группа | средний | средний | средний | высокий | высокий |
| 10 | 8 | 11 | 38 | 66,8 |
| 11 группа | средний | средний | средний | средний | средний |
| 10 | 8 | 8 | 29 | 55,4 |

Как видно из представленной таблицы, по показателям беглости и гибкости мышления дети 1 и 11 группы практически не отличаются. Однако можно отметить тенденцию к повышению уровня оригинальности и значительное повышение уровня разработанности. Если для 1 группы последний показатель в среднем равен 38 баллам, то для 11 группы – уже 29 баллам. То есть, более высокий уровень умственного развития и более высокий уровень развития разработанности творческого мышления взаимосвязаны друг с другом.



Оценка уровня тревожности родителей.

Соотношение уровня умственного развития детей с уровнем тревожности родителей.

Таблица №4.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №№ группы детей | Тревожность родителей (уровень, балл) | |
| реактивная | личностная |
| 1 (высокий уровень) | низкий | умеренный |
| средний балл по группе | 23 | 39 |
| 11 (средний уровень) | низкий | умеренный |
| средний балл по группе | 27 | 42 |



Как видно из таблицы, по уровням тревожности родителей при распределении детей по группам в соответствии с их уровнем умственного развития какого-либо отличия не выявляется. Однако при анализе балльных показателей можно отметить некоторую тенденцию к росту уровня умственного развития детей при снижении реактивной и личностной тревожности родителей. Соответственно – таким же образом прослеживается тенденция к снижению уровня умственного развития детей при росте реактивной и личностной тревожности родителей.

Можно предположить, что при проведении аналогичного исследования на более обширной группе данные тенденции приобрели бы вид закономерностей: уровень умственного развития детей находится в обратной зависимости от уровня реактивной и личностной тревожности родителей.

Возможно, это объясняется тем, что при более низком уровне реактивной и личностной тревожности у родителей дети приобретают более высокий уровень познавательной активности, а также более четкую направленность на результат, что в сочетании и обеспечивает более высокий уровень умственного развития.

Соответственно, при более высоком уровне реактивной и личностной тревожности у родителей дети в большей степени направлены на соблюдение родительских требований в каждой конкретной ситуации, и соответствие родительским ожиданиям, что в сочетании и проявляется более низким уровнем умственного развития у детей.

Соотношение уровня развития творческих способностей детей с уровнем тревожности родителей.

Таблица №5.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №№ группы детей (уровень творческих спсобностей) | тревожность родителей (уровень, балл) | |
| реактивная  тревожность | личностная  тревожность |
| 1  (значительно превышающий норму) | низкий | умеренный |
| средний балл по группе | 19 | 32,5 |
| 11 (соответствующий норме и превышающий норму) | низкий | умеренный |
| средний балл по группе | 28,8 | 43,2 |
| 111  (ниже нормы) | низкий | умеренный |
| средний балл по группе | 22,6 | 41 |

По полученным и представленным в таблице данным выявляется следующее распределение, объединяющее 11 и 111 группы детей. Уровень развития творческих способностей у детей (1 группа), значительно превышающий норму (более чем в 2 раза) наблюдается при более низких уровнях тревожности у родителей. Уровень развития творческих способностей, соответствующий норме и превышающий ее (11 группа) и уровень развития творческих способностей ниже нормы (111 группа) наблюдается при более высоких уровнях тревожности у родителей.

Однако по балльным показателям в этой последней группе наблюдается интересное распределение: по мере снижения уровней реактивной и общей тревожности у родителей отмечается и снижение уровня развития творческих способностей у детей. Так, если у родителей, чьи дети относятся ко 11 группе, средние показатели реактивной, личностной и общей тревожности составляют 28,8 балла, 43,2 балла и 30 баллов, то у родителей, чьи дети относятся к 111 группе – соответственно 22,6 балла, 41 балл и 17 баллов.

По нашему мнению, это можно объяснить тем, что при низких уровнях тревожности у родителей для детей существует большая свобода при выборе способов действия и большее одобрение со стороны родителей при самостоятельной активности.

Соответственно, при повышении уровней тревожности у родителей детям предъявляются все более строгие требования по соответствию действий детей родительским нормам поведения, что обеспечивает детям более жесткие рамки воображения.



**ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ**

В результате проведенной нами оценки уровня развития умственных способностей нами было выделено две группы, по 10 человек в каждой – с высоким и средним уровнем умственного развития, что дало нам возможность анализа в соответствии с этим разделением. В дальнейшем мы обозначали группы соответственно 1 и 11. В первую группу вошли Алексей Б.. Екатерина Ж., Артем С., Ксения С., Екатерина Ш., Дмитрий Г., Алексей К., Богдан Л., Юлия П. Во вторую группу вошли Данил Н., Саша К., Катя П., Катя Е., Андрей У., Ксения Т., Ира К., Настя Ф., Света Н., Аня Б.

Полученные данные также дали нам возможность разделить детей на группы по уровню развития творческих способностей следующим образом, обозначив их соответственно 111 (показатели ниже нормативных), 11 (показатели соответствующие норме и выше нормы, но не более чем в 2 раза), 1 (показатели, превышающие нормативные более чем в 2 раза). Количество детей в 1 группе составило 20 % от их общего числа (4 человека), во 11 группе – 50 % (10 человек), и в 111 – 30 % (6 человек).

По показателям беглости и гибкости мышления между детьми 1 и 11 группы отличий выявлено практически не было. Однако можно было отметить тенденцию к повышению уровня оригинальности и значительное повышение уровня разработанности. Если для 1 группы последний показатель в среднем был равен 38 баллам, то для 11 группы – уже 29 баллам. То есть, более высокий уровень умственного развития и более высокий уровень развития разработанности творческого мышления оказались взаимосвязанными друг с другом.

По уровням тревожности родителей при распределении детей по группам в соответствии с их уровнем умственного развития какого-либо отличия выявлено не было. Однако при анализе балльных показателей нами была отмечена некоторая тенденция к росту уровня умственного развития детей при снижении реактивной и личностной тревожности родителей. Соответственно – таким же образом нами была прослежена тенденция к снижению уровня умственного развития детей при росте реактивной и личностной тревожности родителей.

Мы предположили, что при проведении аналогичного исследования на более обширной группе данные тенденции приобрели бы вид закономерностей: уровень умственного развития детей находится в обратной зависимости от уровня реактивной и личностной тревожности родителей.

Мы объясняем это тем, что при более низком уровне реактивной и личностной тревожности у родителей дети приобретают более высокий уровень познавательной активности, а также более четкую направленность на результат, что в сочетании и обеспечивает более высокий уровень умственного развития.

Соответственно, при более высоком уровне реактивной и личностной тревожности у родителей дети в большей степени направлены на соблюдение родительских требований в каждой конкретной ситуации, и соответствие родительским ожиданиям, что в сочетании и проявилось более низким уровнем умственного развития у детей.

По полученным данным выявилось следующее распределение, объединяющее 11 и 111 группы детей. Уровень развития творческих способностей у детей (1 группа), значительно превышающий норму (более чем в 2 раза) наблюдается при более низких уровнях тревожности у родителей. Уровень развития творческих способностей, соответствующий норме и превышающий ее (11 группа) и уровень развития творческих способностей ниже нормы (111 группа) наблюдался при более высоких уровнях тревожности у родителей.

Однако по балльным показателям в этой последней группе наблюдалось интересное распределение: по мере снижения уровней реактивной тревожности у родителей отмечается и снижение уровня развития творческих способностей у детей. Так, если у родителей, чьи дети относятся ко 11 группе, средние показатели реактивной, личностной и общей тревожности составляют 28,8 балла, 43,2 балла и 30 баллов, то у родителей, чьи дети относятся к 111 группе – соответственно 22,6 балла, 41 балл и 17 баллов.

По нашему мнению, это можно объяснить тем, что при низких уровнях тревожности у родителей для детей существует большая свобода при выборе способов действия и большее одобрение со стороны родителей при самостоятельной активности.

Соответственно, при повышении уровней тревожности у родителей детям предъявляются все более строгие требования по соответствию действий детей родительским нормам поведения, что обеспечивает детям более жесткие рамки воображения.

Результаты исследования были представлены родителям и разъяснены. Была прочитана лекция по материалам теоретической части работы об особенностях развития умственных и творческих способностей у детей в старшем дошкольном возрасте. Даны конкретные рекомендации по организации индивидуальных занятий с собственными детьми, направленными на дальнейшее развитие указанных способностей.

Кроме того, родителям с повышенной эмоциональной тревожностью были разъяснены основные приемы психологической саморегуляции, направленные на уменьшение реактивной тревожности.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В данной работе нами было проведено исследование влияния эмоциональных особенностей родителей, а именно уровня реактивной и личностной тревожности, на уровень развития умственных и творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, и, косвенным образом, на психологическую готовность детей к школьному обучению.

Мы сравнили показатели уровня реактивной и личностной тревожности родителей с уровнем развития умственных способностей их детей в старшем дошкольном возрасте, также – уровня реактивной и личностной тревожности родителей с уровнем развития творческих способностей их детей в старшем дошкольном возрасте. Кроме того, мы провели сравнение уровня развития умственных и творческих способностей у детей.

Были получены результаты, подтверждающие выдвинутую нами ранее гипотезу: нами была отмечена некоторая тенденция к росту уровня умственного развития детей при снижении реактивной и личностной тревожности родителей. Соответственно – таким же образом нами была прослежена тенденция к снижению уровня умственного развития детей при росте реактивной и личностной тревожности родителей, кроме того, по мере снижения уровней реактивной тревожности у родителей отмечалось и снижение уровня развития творческих способностей у детей.

По нашему мнению, это можно объяснить тем, что при низких уровнях тревожности у родителей для детей существует большая свобода при выборе способов действия и большее одобрение со стороны родителей при самостоятельной активности. Соответственно, при повышении уровней тревожности у родителей детям предъявляются все более строгие требования по соответствию действий детей родительским нормам поведения, что обеспечивает детям более жесткие рамки воображения.

Мы предположили, что при проведении аналогичного исследования на более обширной группе данные тенденции приобрели бы вид закономерностей: уровень умственного развития детей находится в обратной зависимости от уровня реактивной и личностной тревожности родителей. Соответственно, при более высоком уровне реактивной и личностной тревожности у родителей дети в большей степени направлены на соблюдение родительских требований в каждой конкретной ситуации, и соответствие родительским ожиданиям, что в сочетании и проявилось более низким уровнем умственного развития у детей.

Результаты исследования были представлены родителям и разъяснены. Была прочитана лекция по материалам теоретической части работы об особенностях развития умственных и творческих способностей у детей в старшем дошкольном возрасте. Даны конкретные рекомендации по организации индивидуальных занятий с собственными детьми, направленными на дальнейшее развитие указанных способностей.

Кроме того, родителям с повышенной эмоциональной тревожностью были разъяснены основные приемы психологической саморегуляции, направленные на уменьшение реактивной тревожности.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Акимов И.,Клименко В. О природе таланта.т.1. Ст.М, 1994г
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологические исследования. – М.: Просвещение, 1968
3. Божович Л.И. Психическое развитие школьника и его воспитание. – М.: знание, 1979
4. Божович Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности. / под ред. Фельдштейна Д.И. – М.: Международная педагогическая академия, 1995
5. Брушлинский А.В. Воображение и познание. // Вопросы философии. - 1967. - №11.
6. Венгер А.Л. Диагностика ориентировки на систему требований в младшем школьном возрасте. // диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – М.,1981
7. Венгер А.Л. Диагностика ориентировки на систему требований в младшем школьном возрасте. // диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – М.,1981
8. Венгер А.Л. Диагностика ориентировки на систему требований в младшем школьном возрасте. // диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – М.,1981
9. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология.- М., 1988.
10. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990
11. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991
12. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети. М. Знание.,1991г.
13. Горнфельд А.Г. Пути творчества. - Пг., 1922
14. Запорожец А.В. Избранные психологические труды, в 2х томах. / под ред. Давыдова В.В., Зинченко В.П. – М.: Педагогика, 1986
15. Игнатьев Е.И. О некоторых особенностях изучения представлений и воображения. - М., 1956
16. Истомина З.М. Развитие памяти. Москва, 1978
17. Истомина З.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников. / Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.,1981
18. Клименко В. В. Психологические тесты таланта. Харьков. Фолио, 1996г
19. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. – Мн., 1984
20. Колосова С.Л. Основы психодиагностики. Учебное пособие. – Сыктывкар, 2000
21. Коршунова Л.С. Воображение и его роль в познании. - М., 1979
22. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для психологов. – М.: ИНТОР, 1995
23. Кулик Л.А., Берестов Н.И “Семейное воспитание” М.,Просвящение 1990г.
24. Лейтес Н. С. Об умственной одаренности. М. Прос.,1960г.
25. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М. Педагогика, 1971г.
26. Лисина М.И., Капчеля Г.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. / отв. ред. Силвестру А.И.; НИИ педагогики. – Кишинев: Штиинца, 1987
27. Лук А.Н. Эмоции и личность. – М.: Знание, 1922
28. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики. – М.: Школа-Пресс, 1993
29. О прризнаках одаренности//детское творчество. – 2001. – №2, стр.6
30. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. Моляко В. А. Вопросы психологии.№ 5, 1994г
31. Психологические тесты. Ахмеджанов Э.Р. Составление, подготовка, библиография. – Москва, 1996
32. Психологический словарь/под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика – Пресс, 1999
33. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебное пособие: В 2-х кн.: - М.: изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – Кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста.
34. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии в 2т,т2.М., Педагогика,89г
35. Теплов М. Б. Избранные труды. В 2-х т., (т.1.) М. Прос.,1971г.
36. Фридман Л.М. Психология воспитания. Книга для всех, кто любит детей. – М.: ТЦ “Сфера”, 2000
37. Эфроимсон В. П. Загадка гениальности. М. Знание, 1991г.