

10. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М., 1979.
11. Ананьев Б.Г. Познавательные потребности и интересы // Ученые записки ЛГУ. Психология. 1959. Вып. 16. № 265.
12. Шумакова Н.Б. Возраст вопросов. М., 1990.
13. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.В. Матюшкина. М., 1991.
14. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьника // Вопр. психологии. 1980. № 2.
15. Кудинов С.И. Половозрастные и национально-этнические аспекты любознательности: Автореф. ... дис. доктора псих. наук. Новосибирск, 1999.
16. Гельфман Э.Г., Демидова Л.Н., Холодная М.А. Психологические основы конструирования учебной информации, проблема интеллектуально-технологий преподавания // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 6.
17. Меньшикова Е.А. Развитие познавательной активности детей (психолого-педагогический аспект). Томск, 2006.

УДК 159.922.7

*И.Д. Сотникова*

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воронежский государственный педагогический университет

На современном этапе развития нашего общества внимание к детям, опережающим в развитии сверстников, с признаками незаурядного интеллекта – актуальная задача образовательных учреждений. Своевременное выявление и комплексное обследование таких детей уже является проблемой современной возрастной и педагогической психологии.

Почти все исследователи, занимающиеся проблемой одаренности, на первый план выдвигают интеллектуальные (умственные) способности, целостную характеристику которых часто обозначают термином «интеллект». Необходимо отметить, что интеллект употребляется и как синоним понятия «умственная одаренность».

В мировой психологии всегда особый интерес вызывала проблема раскрытия природных основ умственных способностей и одаренности. Данной проблемой занимались и многие отечественные психологи [1–6 и др.]. Исходя из этого, центральное место в науке занимает проблема раскрытия законов умственного и личностного развития детей и взрослых, а также исследование интеллектуального потенциала в более раннем (дошкольном) возрасте.

В последнее время в психологии наметились два подхода к раскрытию природных основ умственных способностей, традиционно измеряемых тестами интеллекта: редуционистский и системно-структурный. Первый подход связан с поиском небольшого числа простейших базовых психофизиологических и физиологических процессов и функций, свойства которых могли бы лежать в основе успешности–неуспешности решения множества задач, как входящих в типы интеллекта, так

и встающих перед индивидом в его учебной и профессиональной деятельности [7].

Системно-структурный подход, широко представленный работами Н.И. Чуприковой и Т.А. Ратановой [8–9], объясняет умственные способности с точки зрения развития способов репрезентации знаний и связан с уровнем дифференциации, интеграции и иерархической организации когнитивных структур, а также с качеством и быстротой анализа воспринимаемой информации.

В основе развитого интеллекта взрослых людей лежат сложные многоуровневые когнитивные структуры, которые развиваются из более простых нерасчлененных глобальных структур путем их многократной и многоаспектной дифференциации [9]. Под когнитивными структурами следует понимать относительно стабильные психологические системы репрезентации знаний в самом широком смысле этого слова, являющиеся системами извлечения и анализа текущей информации. Когнитивные структуры – это складывающаяся в процессе жизни стабильная основа динамических процессов анализа, синтеза, абстракции и обобщения. Только хорошо структурно организованная, богато внутренне расчлененная система репрезентации знаний может обеспечить гибкость и подвижность мышления, возможность движения мысли в самых разных направлениях, возможность соотнесения, мысленного сопоставления самых разных объектов и явлений и в самых разных отношениях и аспектах.

До настоящего времени в психологии множество различных определений одаренности сводится к тому, что она (одаренность) не исчерпывается только высоким IQ, хотя IQ-критерий практически неизбежен для оценки явно выраженной или по-

тенциально имеющейся одаренности. Чтобы приблизиться к пониманию того, что же собой представляет детская одаренность, рассмотрим некоторые когнитивные и личностные особенности детей с ускоренным умственным развитием и обратимся к специфике хода возрастного развития обычных детей старшего дошкольного возраста.

Среди специфических черт, характеризующих особенности личностного и когнитивного развития незаурядных детей, наряду с глубинными, природными, много и таких, которые проявляются в поведении ребенка, в особенностях его игровой и учебной деятельности.

Многие ученые выделяют такую особенность познавательной сферы детей с опережающим развитием, как высокую познавательную потребность. Н.С. Лейтес пишет, что «... особая потребность в умственном поиске, в умственной нагрузке наиболее характерна для одаренных детей, даже тех, чьи необычные способности не сразу видны» [1, с. 63].

Одаренных детей дошкольного возраста отличает также и хорошая память. Такие дети часто удивляют окружающих своим умением запоминать факты, события, абстрактные символы, различные знаки и многое другое.

Кроме того, многие зарубежные и некоторые отечественные исследователи к особенностям когнитивного развития одаренных детей относят: 1) сверхчувствительность к проблемам; 2) склонность к задачам дивергентного типа; 3) гибкость мышления; 4) способность к прогнозированию; 5) перфекционизм (стремление к совершенству).

Для нас особый интерес представляет исследование особенностей познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста с опережающим развитием в сравнении с их обычными сверстниками. Именно поэтому целью нашего исследования являлось выявление и сопоставление интеллектуальных особенностей детей 6–7 лет с высоким

уровнем развития интеллекта и их сверстников с условно-нормальным развитием.

До настоящего времени выявление детей с опережающим развитием является сложной и многоаспектной проблемой. Разработка методов определения способностей и одаренности была начата еще в рамках психометрии, направленной на оценку индивидуальных различий и личностных особенностей. Именно тогда высокий интеллект стал рассматриваться как главный показатель одаренности.

В современной психологии существует два основных подхода к процессу установления одаренности. Первый основывается на системе единой оценки (традиционная система, по которой ребенок должен набрать более 135 баллов по шкале Стенфорд–Бине или более 120 по тесту Д. Векслера); второй – на комплексной оценке. Примером комплексного подхода может служить «резервуарная модель» Гауэна, включающая множество оценочных процедур (тестирование, рекомендации учителей, опрос родителей и т.д.). Еще В.С. Юркевич было отмечено, «что дети в 6–7 лет уже, безусловно, делились на одаренных и обычных» [6, с. 14].

Исследование проводилось в течение 2006–2008 годов на базе подготовительных групп Борисоглебского центра развития ребенка – детского сада № 11. В экспериментальную группу для проведения исследования было отобрано 27 детей, получивших по тесту Д. Векслера IQ от 117 до 142 баллов и имеющих третий или четвертый уровень по методике «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена. В контрольную группу были отобраны дети в случайном порядке в количестве 24 человек.

В качестве экспериментальных методик использовался детский вариант теста Д. Векслера (адаптированный вариант) и «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена.

Результаты экспериментов представлены в табл. 1.

Таблица 1

Среднегрупповые показатели интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной групп

Показатели (тест Векслера)	Группа		Величина Т-критерия
	экспериментальная	контрольная	
1. Осведомленность	15.66	11.16	5.858***
2. Понятливость	17.29	12.25	8.686***
3. Арифметический	14.74	11.54	4.585***
4. Сходство	17.22	12.91	8.326***
5. Словарь	12.4	9.54	6.166***
6. Повторение цифр	11.77	9.41	4.74***
7. Недостающие детали	14.85	11.79	5.867***
8. Послед. картинки	15.4	12.95	3.617***
9. Кубики Косса	17.92	14.83	5.83***
10. Сложение фигур	14.22	12.08	3.678***
11. Кодирование	12.25	12.66	0.774
15. Матрицы Равена	28.95	24.04	7.847***

Примечания: \* –  $p < \text{или} = 0.05$ ; \*\* –  $p < \text{или} = 0.01$ ; \*\*\* –  $p < \text{или} = 0.001$

Как видно из таблицы, показатели по 6 вербальным и 4 невербальным субтестам выше в экспериментальной группе, чем в контрольной. Значительные различия можно наблюдать при сравнении показателей вербальных субтестов «Осведомленность», «Понятливость», «Сходство», «Словарь». Если у детей с опережением в развитии они составляли 15.66, 17.29, 17.22 и 12.4, то эти же показатели у обычных детей соответственно равны 11.16, 12.25, 12.91 и 9.54.

По показателям невербальных заданий значительное опережение выявлено по субтестам «Недостающие детали», «Последовательные картинки» и «Кубики Кооса». В экспериментальной группе эти показатели составили 14.85, 15.4 и 7.92; в контрольной – 11.79, 12.95 и 14.83. Таким образом, разница показателей экспериментальной и контрольной выборок по вербальным и невербальным субтестам значима на высоком уровне статистической надежности при  $p$  меньше или = 0.001. Исключение составил субтест «Кодирование», где нет значимой разницы между показателями. В экспериментальной и контрольной группах показатель по данному субтесту соответственно равен 12.25 и 12.66. При выполнении задания данного субтеста осуществляется контроль умений точно скопировать образец и выявляется уровень произвольности управления психическими функциями. Так как у детей дошкольного возраста преобладает произвольность всех психических процессов, то можно предположить, что именно поэтому не выявлено значимой разницы по данному субтесту между детьми экспериментальной группы и контрольной.

Интегральные показатели вербального, невербального и общего интеллекта также значительно выше в экспериментальной группе, чем в контрольной. Если эти показатели в группе детей с опережающим развитием составили 115.29, 116.96 и 126.14, то в контрольной группе величина вербального, невербального и общего интеллекта соответственно равна 96.25, 104.25 и 106.75. При этом анализ показал, что величины различий показателей между детьми экспериментальной и контрольной групп статистически значимы на высоком уровне достоверности при  $p$  меньше или = 0.001. Необходимо отметить, что именно показатель общего интеллекта в экспериментальной группе, равный 126.14, попадает в зону «высокого уровня интеллектуального развития» (по Векслеру) и является определяющим при отборе детей для данной выборки.

Таким образом, групповой анализ полученных данных по интеллектуальным показателям у детей старшего дошкольного возраста позволяет сделать основной вывод – уровень развития интеллекта у детей экспериментальной группы значительно выше, чем у обычных детей той же возрастной группы. Дети старшего дошкольного возраста, составившие экспериментальную выборку, имеют более высокие показатели вербального (115.2), невербального (116.9) и общего интеллекта (126.1); наивысший уровень успешности решения матричных задач. Кроме того, у этих детей отмечается такая особенность структуры интеллекта, как приблизительное равенство показателей вербального и невербального интеллекта.

*Поступила в редакцию 25.04.2008*

## Литература

1. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. М., 1960.
2. Матюшкин А.М. Раннее выявление талантов и их развитие // *Вопр. психологии*. 1984. № 3.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
4. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. М., 1985.
5. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» // *Психологический журнал*. 1983. № 5.
6. Юркевич В.С. Одаренный ребенок. М., 1996.
7. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // *Вопр. психологии*. 1995. № 1.
8. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. М., 1998.
9. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М., 1997.