

## **Содержание:**

# **Введение**

Наше познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия и переходит к мышлению. Функция мышления - расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление позволяет с помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии.

Задача мышления - раскрытие отношений между предметами, выявление связей и отделение их от случайных совпадений.

Мышление - наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами.

Мышлением называется процесс отражения в сознании человека связей и отношений между предметами или явлениями действительности .

В процессе мышления человек отражает объективный мир иначе, чем в процессах восприятия и воображения. В восприятиях и представлениях внешние явления отражаются так, как они воздействуют на органы чувств, - в красках, формах, движении предметов и т. д. Когда же человек мыслит о каких-либо предметах или явлениях, он отражает в своем сознании не эти внешние особенности, а саму сущность предметов, их взаимные связи и отношения.

Иначе протекает процесс мышления. Стремясь понять основные законы существования данного явления, проникнуть в его сущность, человек обязательно должен отразить в своем уме также и отношения этого предмета с другими предметами и явлениями. Нельзя понять сущность дерева, если не выяснить, какое значение для него имеют химический состав почвы, влага, воздух, солнечный свет и т. д. Только отражение этих связей и отношений позволяет человеку понять функцию корней и листьев дерева, ту роль, которую они играют в круговороте веществ в растительном мире.

Сам предмет отражается в процессе мышления иначе, чем в восприятии: в мышлении мы не только выделяем отдельные части предмета (это возможно и в

восприятию), но стараемся понять, в каких соотношениях эти части находятся друг с другом, какое значение в жизни всего дерева имеют корни, какую роль играют листья .

Мышление прежде всего является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой форму творческого порождения нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. Мышление порождает такой результат, которого нив самой действительности, ни у субъекта на данный момент времени не существует.

Мышление так же можно понимать как получение новых знаний, творческое преобразование имеющихся представлений.

На практике мышление как отдельный психический процесс не существует. Оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах: в восприятии, воображении, памяти, речи. Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития .

Познавательная деятельность начинается с ощущений и восприятий и затем переходит в мышление. Однако любое, даже наиболее развитое мышление всегда сохраняет связь с чувственным познанием, то есть с ощущениями, восприятиями и представлениями.

Весь свой «материал» мыслительная деятельность получает только из одного источника - из чувственного познания. Через ощущения и восприятия мышление непосредственно связано с внешним миром и является его отражением.

Правильность этого отражения непрерывно проверяется в ходе практического преобразования природы и общества. В реальной познавательной деятельности каждого человека чувственное познание и мышление непрерывно переходят одно в другое и взаимообуславливают друг друга .

Для мыслительной деятельности человека существенна взаимосвязь не только с чувственным познанием. Но и с языком, речью. В этом проявляется одно из принципиальных различий между человеческой психикой и психикой животных. С появлением слова становится возможным отвлечь от познаваемого объекта то или иное свойство и как бы закрепить, зафиксировать представление или понятий о нем.

Мысль обретает в слове необходимую материальную оболочку, в которой она только и становится непосредственной действительностью для других людей и для нас самих.

Проблемой развития мышления старших дошкольников занимались многие зарубежные и отечественные ученые Ж. Пиаже, Д. Дьюи, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, С.А. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, М.Н. Скаткин, И.Л. Никольская, Ю.И. Веринг, Т.С. Маликов, А.А. Шрайнер, В.Г. Ежкова, Д.Н. Середа.

Исходя из вышеперечисленных фактов, мы сформулировали тему нашего исследования: «Мышление старших дошкольников».

**Объектом нашего исследования** будет являться мышление как процесс.

**Предмет исследования** - мышление старших дошкольников.

**Цель работы** - выявить особенности мышления старших дошкольников.

**Задачи исследования:**

1. Выявить актуальность и изучить состояние проблемы развития с мышления старших дошкольников.
2. Дать характеристику основным понятиям работы.
3. Изучить особенности развития мышления старших дошкольников.

**В ходе работы применялись теоретические** методы: изучение и анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, анализ передового педагогического опыта. Применен системный подход в изучении сущности проблемы.

## **Глава 1. Особенности мышления как психологического процесса**

### **1.1 Мышление как психологический процесс**

Умственное развитие человека неизбежно совершается в процессе усвоения знаний, выработанных человечеством в ходе общественно-исторического развития. Процесс познания мира индивидом обусловлен, опосредован историческим развитием умственного познания, результаты которого каждый индивид осваивает в ходе обучения: это как бы общение человека с человечеством.

В течение всего периода школьного обучения ребенка перед ним выступает уже как бы готовая, давно сложившаяся система знаний, понятий, открытых и выработанных человечеством в ходе предшествующей истории. Но то, что известно человечеству и не является для него новым, неизбежно оказывается в начале неизвестным и новым для каждого ребенка. Поэтому усвоение всего исторически накопленного богатства знаний требует от ребенка больших умственных усилий. Серьезной творческой работы, хотя он осваивает как бы готовую систему понятий, причем осваивает под руководством взрослых. Следовательно, тот факт, что дети усваивают уже известные человечеству знания и делают это с помощью взрослых, не исключает, а, наоборот, предполагает необходимость напряженного, самостоятельного мышления у самих детей. Иначе усвоение знаний будет чисто формальным, поверхностным, бездумным, механистическим. Таким образом, мыслительная деятельность является необходимой основой и для усвоения знаний, и для открытия, добывания новых знаний в ходе исторического развития человечества .

Мышление развертывается во времени, включает в себя некоторые фазы, или планы, есть начало, середина, завершение. Мышление есть некоторое проявление активности субъекта, то есть оно не только направлено на отражение внешнего мира мышления, но и является выражением а определенной активности субъекта. Мышление всегда субъективно, даже в том случае, когда оно правильно и адекватно отражает внешний мир. Мышление это всегда искание и открытие существенно нового.

По мнению С.Л. Рубинштейна, в качестве основного предмета психологического исследования мышление выступает как процесс, как деятельность .

Каждый психический процесс имеет свое результативное выражение в том или ином образовании. Всякое такое образование, будучи результатом, «продуктом» соответствующего процесса, затем включается в его дальнейшее протекание. Ни один процесс нельзя охарактеризовать без относительности к тем образованиям, в которых он, в конечном счете, выражается. Но образования не могут быть превращены в самостоятельный предмет психологического исследования. Всякое

понятие, будучи результатом мыслительной деятельности - индивидуальной и вместе с тем, общественной, - является отражением объективной реальности и ее свойств: это геометрическая, арифметическая, физическая и т. п. понятий. Через свои продукты мышление переходит из собственно психологической сферы в сферы других наук - логики, математики, физики и т. д. Поэтому сделать образование, в частности понятия исходным в изучении мышления, значит подвергнуть себя опасности утратить предмет собственно психологического исследования .

Процесс мышления и его результаты, конечно, взаимосвязаны. Результаты мыслительной деятельности - понятия, знания - сами включаются в процесс мышления, обогащают его и обуславливают его дальнейший ход. Возникая в результате мышления, понятия сами включаются в него. Мышление совершается в понятиях. Процесс мышления есть одновременно и движения знания в нем, именно это составляет содержательную сторону мышления. Речь, значит, идет, само собой разумеется, не о том, чтобы исключить из рассмотрения результаты мыслительной деятельности, а о том, чтобы они выступили в психологическом исследовании как результативное выражение процесса, а не лишь как нечто данное, готовое. Вместе с тем, сам ход процесса раскрывается в исследовании через соотношения тех продуктов, которые он дает на различных своих этапах .

Правильное понимание положения о мышлении как процессе предполагает, что мышление понимается как деятельность субъекта, взаимодействующего с объективным миром. Мышление потому и является процессом, что оно есть непрерывное взаимодействие человека с объектом.

## **1.2 Виды мышления**

Психологическая наука в ходе своего исторического развития постепенно отделялась от философии, поэтому не случайно, что в поле внимания психологов, прежде всего, попали те виды мышления, которые первоначально занимали внимание философов. Это теоретическое, рассуждающее мышление. Один из крупнейших философов Р. Декарт выдвинул формулу «я мыслю, значит, я существую». Если оставить в стороне философский смысл формулы и рассматривать ее лишь в конкретно- психологическом плане, то становится очевидным, что эта формула явно выдвигает мышление на первый план психической жизни человека, считая мышление признаком существования

человека: ничто, по мнению автора, так убедительно не доказывает существование человека как акт мышления. Итак, было выделено мышление рассуждающее, мышление словесно-логическое. Это мышление и сегодня выделяется как один из основных видов мышления, характеризующийся использованием понятий, логических конструкций, существующих, функционирующих на базе языка, языковых средств. Однако современная психология не рассматривает этот вид мышления как единственный .

Наглядно-действенное мышление существует и у высших животных. Оно систематически изучалось такими учеными, как И.П. Павлов, В. Келлер, Н.Н. Ладыгина-Котс и другими. Основная характеристика наглядно-действенного мышления отражена в названии: решение задачи осуществляется с помощью реального преобразования ситуации, с помощью наблюдаемого деятельного акта. Этот вид мышления широко представлен у людей, занятых реальным производственным трудом, результатом которого является создание какого-либо конкретного материального продукта .

В психологии выделяется так же, как самостоятельный вид, наглядно-образное мышление. Функции образного мышления связаны с представлением ситуации и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию, с конкретизацией общих положений. С помощью образного мышления более полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета. В образе может быть зафиксировано одновременное видение предмета с нескольких точек зрения. Очень важная особенность образного мышления - установление непривычных, «невероятных» сочетаний предметов и их свойств. В отличие от наглядно-действенного мышления при наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется лишь в плане образа.

Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое мышление образует этапы развития мышления в онтогенезе, филогенезе. В настоящее время в психологии убедительно показано, что эти три вида мышления сосуществуют и у взрослого человека и функционируют при решении различных задач. Описанная классификация не является единственной. В психологической литературе используется несколько «парных» классификаций .

Например, различают теоретическое и практическое мышление по типу решаемых задач и вытекающих отсюда структурных и динамических особенностей. Теоретическое мышление - это познание законов, правил. Основная задача

практического мышления - подготовка физического преобразования действительности: постановка цели, создание плане, проекта, схемы.

Практическое мышление было глубоко проанализировано советским психологом Б.М. Тепловым. Разница между теоретическим и практическим видами мышления состоит лишь в том, что они по разному связаны с практикой. Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных конкретных задач, тогда как работа теоретического мышления направлена в основном на нахождения общих закономерностей . Теоретическое мышление наиболее последовательно изучается в контексте психологии научного творчества. Его сравнивают с мышлением эмпирическим. Здесь используются следующий критерий: характер обобщений, с которыми имеет дело мышление, в одном случае это научные понятия, а в другом - житейские, ситуативные обобщения.

Проводятся также различия между интуитивным и аналитическим мышлением. Обычно используются три признака: временный, структурный, уровень протекания.

Аналитическое мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека. Интуитивное мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным .

В психологии существует еще одно важное деление:

Мышление реалистическое

Мышление аутистическое.

Первое направлено в основном на внешний мир, регулируется логическими законами, а второе связано с реализацией желаний человека. Иногда используется термин «эгоцентрическое мышление», оно характеризуется, прежде всего, невозможностью принять точку зрения другого человека.

Важным является различие продуктивного и репродуктивного мышления. Это различие основывается на степени новизны получаемого в процессе мыслительной деятельности продукта по отношению к знаниям субъекта. Необходимо также отличать произвольные мыслительные процессы от произвольных: например, произвольные трансформации образов сновидения и целенаправленное решение мыслительных задач. Существуют сложные отношения между всеми видами мышления.

В целом эти соотношения еще не явлены. Однако ясно главное: термином «мышление» в психологии обозначаются качественные разнородные процессы .

Логическое мышление - это особый вид мышления, который позволяет устанавливать наиболее общие закономерности, определяющие развитием природы и общества, самого человека. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы. Мышление - это социально-обусловленный. Неразрывно связанный с речью процесс поисков и открытий существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе анализа и синтеза существенных связей и отношений. Мышление - это активная познавательная деятельность субъекта, необходимая для его полноценной ориентации в окружающем пространстве .

Правильное понимание положения о «мышлении» как процессе предполагает деятельность субъекта, его взаимодействие с объективным миром. Мышление потому и является процессом, что оно есть непрерывное взаимодействие человека с объектом. Процесс мышления - это, прежде всего, анализирование, синтезирование и обобщение.

Под логическим приемом мы понимаем совокупность действий, направленных на выполнение логической операции или логического закона. Главным отличительным признаком логического приема является его ориентировка на логические правила, на требования, исходящие из логики.

Операционным компонентом мышления является система мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации.

Каждая операция выполняет определенную функцию и находится во взаимодействии с другими операциями. Сравнение вскрывает тождество и различие вещей. Результатом сравнения может стать классификация. Более глубокое проникновение в суть вещей требует раскрытия их внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Оно выполняется при помощи анализа и синтеза. Обобщение выступает как соединение существенного и связывание его с классом предметов и явлений. Умозаключение - это выделение из одного или нескольких суждений нового суждения. Исходные суждения называются посылками, новое суждение - выводом. Для того, чтобы из одного или нескольких суждений был возможен вывод нового суждения, между ними должна существовать логическая связь, которую и отражает умозаключение .

Принцип развития - важнейший принцип в научной психологии. Развитие психики может рассматриваться в филогенетическом, историческом, онтологическом и функциональном аспекте.

В истории человечества существовало представление о всеобщей одушевленности материи, которое, однако, было отвергнуто наукой. В настоящее время наиболее проработанной гипотезой относительно возникновения психики является гипотеза А.Н. Леонтьева. Согласно этой гипотезе, элементарной формой психического отражения является чувствительность - способность реагировать на раздражители, которые сами по себе не принимают участия в обмене веществ, но выполняют сигнальную, ориентирующую функцию. Этим чувствительность отличается от именно реакции на биологически значимые раздражители. Чувствительность возникает у животных при переходе к жизни в оформленной среде .

Организм животных относится к среде значительно более активно, чем организм растений, это выражается в поиске условий, предметов, необходимых для существования организма. Поиск выражается, прежде всего, в движении, перемещении, двигательном поведении. Альтернативой поиску является избегание вредных воздействий на организм. Требования организма превращаются в потребности.

Потребность - это состояние нужды в чем-то внешнем, что необходимо организму для поддержания своего существования. Поведение возможно только в том случае, если организм ориентируется в среде, т. е. реагирует не только на те воздействия, которые прямо «включены» в обмен веществ, но и учитывает раздражители, которые лишь подготавливают их, предупреждают о возможности их появления. Появление у организма способности ориентироваться по отношению к биологически нейтральным воздействиям, и есть первоначальная форма психической жизни . Психика жизненно необходима, выполняет активную роль в поведении. Для того, чтобы ориентироваться, нужно учитывать особенности объектов, по отношению к которым осуществляется ориентировка, отражать их. Психическое отражение всегда активно, избирательно, обслуживает приспособительное поведение - в этом заключаются его наиболее общие особенности.

Широкое распространение получил термин «инстинкт» для обозначения одного из видов поведения. Этот термин многозначен, поэтому важно кратко обозначить основные варианты его использования. Первый связан с характеристикой

поведения животных вообще в сравнении с поведением человека. Инстинктивное поведение врожденно .

Во второй трактовке инстинкт как форма поведения оказался противопоставлен другой форме поведения - индивидуально-изменчивому поведению. В настоящее время накапливается все больше фактов, показывающих, что врожденным является не само по себе поведение, а некоторые предпосылки, готовность к поведению определенного рода.

Возникновение человеческого мышления можно понять только в контексте изучения становления человеческой деятельности, основной формой которой является труд, становление человеческой психики, возникновение языка. Развитие мышления отдельного человека выступает, прежде всего, как часть исторического развития мышления, познания всего человечества.

Для того, чтобы понять то новое, что возникает на уровне человека, необходимо постоянно соотносить психику человека и животных, деятельность человека и поведение животных .

В историческом плане деятельность человека возникает как коллективная деятельность, совместная, из которой лишь позднее выделяется деятельность индивидуальная. Соотношение индивидуального и социального - одна из центральных проблем психологии мышления .

Согласно теории Л.С. Выготского, высшие психические функции, а к ним он относил и словесно-логическое мышление, возникают в процессе общения, совместной деятельности, как функции, «разделенной между людьми», и лишь позднее становятся индивидуальными функциями. Если трудовые процессы опосредованы орудием, то высшие психические процессы опосредованы знаками, важнейшую роль среди которых играет язык. Процесс порождения новых целей, то есть действий в совместной практической деятельности, гипотетически можно представить себе так - координация совместных усилий должна включать оценку, обозначение с помощью слова некоторых объективных результатов, достигаемых другими участниками. Логика совместного трудового процесса требует, чтобы один человек показывал некоторые результаты действий другого человека до выполнения этих действий. Словесное обозначение результатов действий другого человека и есть сознательная цель. Цель возникает как образование в структуре индивидуальной деятельности. Историческое развитие самой деятельности шло по нескольким линиям. Прежде всего - это развитие и усложнение самих орудий

труда. Также необходимо отметить линию на все большую дифференциацию творческих и исполнительских функций внутри самой чувственно-практической деятельности, зачатки которой уже представлены в первоначальных формах труда

Для психологии мышления решающим событием является такая стадия общественного разделения труда, когда труд умственный отделяется от труда физического. Мышление впервые приобретает форму самостоятельной деятельности, со своими мотивами, целями, операциями. Дальнейшее развитие умственного труда связано с дифференциацией самих функций в сфере умственного труда. Появляется орудийное опосредование самой умственной деятельности (ЭВМ). Устанавливаются новые отношения между умственным и физическим трудом .

Изучение исторического развития познавательных процессов и, в частности, мышления составляет специальный раздел психологической науки. Структура познавательной деятельности на отдельных этапах исторического развития не остается неизменной важнейшими формами познавательных процессов - восприятия и обобщения, умозаключения и рассуждения, воображения и анализ внутренней жизни - имеют исторический характер и меняются с изменением условий общественной жизни и овладением основами знаний.

Развитие мышления происходит не только в эволюционном, историческом, но и онтогенетическом аспектах. Онтогенез человеческого мышления изучен лучше всего применительно к дошкольному и школьному возрасту, хотя, конечно, охватывает период всей жизни человека. Мышление ребенка формируется прижизненно, в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе освоения общественного опыта. Особую роль играют целенаправленные воздействия взрослого, в форме обучения и воспитания. Наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление взрослого - это последовательные степени онтогенетического развития.

М.Н. Поддъяков систематически изучал развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления.

Развитие детского мышления анализируется с точки зрения усложнения и совершенствования средств и способов познавательной деятельности .

В ходе развития практических преобразований объектов возникает такое их свойство, как пошаговый характер. Это свойство проявляется в том, что

преобразование осуществляется детьми определенными порциями, последовательными актами. После каждого такого акта происходит мыслительный анализ наступивших изменений. Основная линия развития наглядно-образного мышления заключается в формировании умений оперировать образами предметов или их частей. В качестве основы такого оперирования выступает умение детей произвольно актуализировать эти образы .

Наглядно-образное мышление играет важную роль в формировании у детей понимания процессов изменения и развития предметов и явлений. Развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления осуществляется в тесной связи с формированием логического мышления. Неотчетливые знания играют положительную роль в умственном развитии человека, необходимо обратить особое внимание на развитие сильных сторон комплексного мышления, которое является ведущим на протяжении значительного периода дошкольного детства и имеет чрезвычайно важное значение в общем умственном развитии детей .

Специальное направление исследований онтогенетического развития мышления образует работы, посвященные анализу роли речи в развитии познавательных процессов. Известный психолог А.Г. Лурия считал, что изучение речи, ее развития и роли в формировании психических процессов превратилась в основную главу советской психологии, имеющую решающее значение для изучения формирования всей сознательной деятельности человека .

Исследование развития мышления в школьном возрасте показали важную роль усваиваемых ребенком теоретических обобщений. В настоящее время можно считать установленным, что при определенном содержании и методах обучения уже у младших школьников обнаруживаются такие познавательные возможности, которые позволяют детям успешно усваивать математические и лингвистические знания теоретического характера. Это в свою очередь закладывает у них фундамент теоретического мышления, теоретического отношения у действительности. Теоретическое мышление создает основу для произвольного саморегулирования умственной деятельности .

И.С. Якиманской систематически изучалось развитие образного мышления школьников. Создание образов и оперирование ими - это уровни развития пространственного мышления. Деятельность представительства характеризуется особыми условиями создания образов, содержанием деятельности представительства, уровнем сложности, качественным своеобразием способов преобразования образов. Уровень развития самой деятельности представительства

проявляется в степени ее развернутости, произвольности, осознанности, в типе оперирования пространственными образами .

Онтогенетический аспект развития мышления человека не сводится, конечно, к тем изменениям, которые можно обнаружить в мышлении дошкольников и школьников, он включает в себя изучение развития мышления человека на протяжении всего жизненного пути.

## **1.3 Развитие мышления**

Мышление человека развивается, его интеллектуальные способности совершенствуются. К этому выводу уже давно пришли психологи в результате наблюдений и применения на практике приемов развития мышления. В практическом аспекте развитие интеллекта традиционно рассматривается в трех направлениях: филогенетическом, онтогенетическом и экспериментальном. Филогенетический аспект предполагает изучение того, как мышление человека развивалось и совершенствовалось в истории человечества. Онтогенетический включает исследование процесса и выделение этапов развития мышления на протяжении жизни одного человека, с рождения до старости. Экспериментальный подход к решению этой же проблемы ориентирован на анализ процесса развития мышления в особых, искусственно созданных (экспериментальных) условиях, рассчитанных на его совершенствование .

Один из наиболее известных психологов современности, швейцарский ученый Ж. Пиаже предложил теорию развития интеллекта в детстве, которая оказала большое влияние на современное понимание его развития. В теоретическом плане он придерживался мысли о практическом, деятельностном происхождении основных интеллектуальных операций .

Теория развития мышления ребенка, предложенная Ж. Пиаже, получила название «операциональной» (от слова «операция»). Операция, по Пиаже, представляет собой «внутреннее действие, продукт преобразования («интериоризации») внешнего, предметного действия, скоординированного с другими действиями в единую систему, основным свойством которой является обратимость (для каждой операции существует симметричная и противоположная операция)».

В развитии операционального интеллекта у детей Ж. Пиаже выделил следующие четыре стадии:

Стадия сенсомоторного интеллекта, охватывающая период жизни ребёнка от рождения до примерно двух лет. Она характеризуется развитием способности воспринимать и познавать окружающие ребёнка предметы в их достаточно устойчивых свойствах и признаках.

Стадия операционального мышления, включающая его развитие в возрасте от двух до семи лет. На этой стадии у ребёнка складывается речь, начинается активный процесс интериоризации внешних действий с предметами, формируются наглядные представления.

Стадия конкретных операций с предметами. Она характерна для детей в возрасте от 7-8 до 11-12 лет. Здесь умственные операции становятся обратимыми.

Стадия формальных операций. Ее в своем развитии достигают дети в среднем возрасте: от 11-12 до 14-15 лет. Данная стадия характеризуется способностью ребёнка выполнять операции в уме, пользуясь логическими рассуждениями и понятиями. Внутренние умственные операции превращаются на этой стадии в структурно организованное целое.

В нашей стране наиболее широкое практическое применение в обучении мыслительным действиям получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, разработанная П. Я. Гальпериным. В основу данной теории было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Ранее это положение получило разработку во французской психологической школе (А. Валлон) и в трудах Ж. Пиаже. На нем основывали свои теоретические и экспериментальные работы Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец и многие другие.

П. Я. Гальперин внес в соответствующую область исследований новые идеи. Им была разработана теория формирования мышления, получившая название концепции планомерного формирования умственных действий. Гальперин выделил этапы интериоризации внешних действий, определил условия, обеспечивающие их наиболее полный и эффективный перевод во внутренние действия с заранее заданными свойствами.

Процесс переноса внешнего действия вовнутрь, по П. Я. Гальперину, совершается поэтапно, проходя строго определенные стадии. На каждом этапе происходит преобразование заданного действия по ряду параметров. В этой теории утверждается, что полноценное действие, т. е. действие высшего

интеллектуального уровня, не может сложиться без опоры на предшествующие способы выполнения того же самого действия, в конечном счете - на его исходную, практическую, наглядно-действенную, наиболее полную и развернутую форму .

Четыре параметра, по которым преобразуется действие при его переходе извне внутрь, суть следующие: уровень выполнения, мера обобщения, полнота фактически выполняемых операций и мера освоения. По первому из указанных параметров действие может находиться на трех подуровнях: действие с материальными предметами, действие в плане громкой речи и действие в уме. Три остальных параметра характеризуют качество сформированного на определенном уровне действия: обобщенность, сокращенность и освоенность.

Процесс формирования умственных действий, по П. Я. Гальперину, представляется следующим образом:

Ознакомление с составом будущего действия в практическом плане, а также с требованиями (образцами), которым оно в конечном счете должно будет соответствовать. Это ознакомление есть ориентировочная основа будущего действия.

Выполнение заданного действия во внешней форме в практическом плане с реальными предметами или их заменителями. Освоение этого внешнего действия идет по всем основным параметрам с определенным типом ориентировки в каждом.

Выполнение действия без непосредственной опоры на внешние предметы или их заменители. Перенесение действия из внешнего плана в план громкой речи. Перенесение действия в речевой план,- считал П. Я. Гальперин,- означает не только выражение действия в речи, но прежде всего речевое выполнение предметного действия.

Перенесение громкоречевого действия во внутренний план. Свободное проговаривание действия целиком «про себя».

Выполнение действия в плане внутренней речи с соответствующими его преобразованиями и сокращениями, с уходом действия, его процесса и деталей выполнения из сферы сознательного контроля и переходом на уровень интеллектуальных умений и навыков .

Особое место в исследованиях, посвященных развитию мышления, принадлежит изучению процесса формирования понятий. Он представляет собой высший уровень сформированности речевого мышления, а также и высший уровень функционирования как речи, так и мышления, если их рассматривать в отдельности.

С рождения ребенку даны понятия, и этот факт в современной психологии считается общепризнанным. Как же формируются и развиваются понятия? Данный процесс представляет собой усвоение человеком того содержания, которое заложено в понятии. Развитие понятия состоит в изменении его объема и содержания, в расширении и углублении сферы применения данного понятия.

Образование понятий - результат длительной, сложной и активной умственной, коммуникативной и практической деятельности людей, процесса их мышления. Образование понятий у индивида своими корнями уходит в глубокое детство. Л. С. Выготский и Л. С. Сахаров были одними из первых ученых-психологов в нашей стране, кто детально исследовал этот процесс. Они установили ряд стадий, через которые проходит образование понятий у детей .

Сущность методики, которую применили Л. С. Выготский и Л. С. Сахаров (она получила название методики «двойной стимуляции»), сводится к следующему, Испытуемому предлагается два ряда стимулов, которые выполняют различную роль по отношению к поведению: один - функцию объекта, на который направлено поведение, а другой - роль знака, с помощью которого поведение организуется .

Например, имеется 20 объемных геометрических фигур, различных по цвету, форме, высоте и размеру. На нижнем плоском основании каждой фигуры, скрытом от взора испытуемого, написаны незнакомые слова, обозначающие усваиваемое понятие. Данное понятие включает в себя одновременно несколько из указанных выше признаков, например, размер, цвет и форму.

Экспериментатор на глазах у ребенка переворачивает одну из фигур и дает ему возможность прочесть написанное на ней слово. Затем он просит испытуемого найти все остальные фигуры с тем же самым словом, не переворачивая их и пользуясь только признаками, замеченными на первой показанной экспериментатором фигуре. Решая эту задачу, ребенок вслух должен объяснить, на какие признаки он ориентируется, подбирая к первой фигуре вторую, третью и т. д.

Если на каком-то шаге испытуемым допущена ошибка, то экспериментатор сам открывает следующую фигуру с нужным названием, но такую, на которой есть признак, не учтенный еще ребенком.

Описанный эксперимент продолжается до тех пор, пока испытуемый не научится безошибочно находить фигуры с одинаковыми названиями и определять признаки, входящие в соответствующее понятие .

С помощью этой методики было установлено, что формирование понятий у детей проходит через три основные ступени:

1. Образование неоформленного, неупорядоченного множества отдельных предметов, их синкретического сцепления, обозначаемого одним словом. Эта ступень в свою очередь распадается на три этапа: выбор и объединение предметов наугад, выбор на основе пространственного расположения предметов и приведение к одному значению всех, ранее объединенных предметов.

2, Образование понятий-комплексов на основе некоторых объективных признаков. Комплексы такого рода имеют четыре вида: ассоциативный (любая внешне замеченная связь берется как достаточное основание для отнесения предметов к одному классу), коллекционный (взаимное дополнение и объединение предметов на основе частного функционального признака), цепной (переход в объединении от одного признака к другому так, что одни предметы объединяются на основании одних, а другие - совершенно иных признаков, причем все они входят в одну и ту же группу), псевдопонятие (внешне - понятие, внутренне - комплекс).

3. Образование настоящих понятий. Здесь предполагаются умения ребенка выделить, абстрагировать элементы и затем интегрировать их в целостное понятие вне зависимости от предметов, которым они принадлежат. Эта ступень включает следующие стадии: стадия потенциальных понятий, на которой ребенок выделяет группу предметов по одному общему признаку; стадия истинных понятий, когда абстрагируется ряд необходимых и достаточных признаков для определения понятия, а затем они синтезируются и включаются в соответствующее определение.

Синкретическое мышление и мышление в понятиях-комплексах характерны для детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. К мышлению в настоящих понятиях ребенок приходит только в подростковом возрасте под влиянием обучения теоретическим основам разных наук. Факты, полученные Л. С. Выготским и Л. С. Сахаровым, в этом плане вполне согласуются с теми данными,

которые в своих работах по развитию детского интеллекта приводит Ж. Пиаже. С подростковым возрастом у него тоже связан переход детей к стадии формальных операций, которая, по-видимому, предполагает умение оперировать настоящими понятиями .

В заключение рассмотрим информационную теорию интеллектуально-когнитивного развития, связанную с информационно-кибернетической теорией мышления. Ее авторы, Клар и Уоллес, предположили, что ребенок с рождения обладает тремя качественно различными, иерархически организованными типами продуктивных интеллектуальных систем:

1. Система обработки воспринимаемой информации и направления внимания с одного ее вида на другой.
2. Система, ответственная за постановку целей и управление целенаправленной деятельностью.
3. Система, отвечающая за изменение существующих систем первого и второго типов и создание новых подобных систем .

Клар и Уоллес выдвинули ряд гипотез, касающихся действия систем третьего типа:

В то время когда организм практически не занят обработкой извне поступающей информации (когда, например, он спит), система третьего типа перерабатывает результаты ранее поступившей информации, предшествующей умственной активности.

Цель этой переработки - определить следствия предыдущей активности, которые являются устойчивыми. Так, например, имеются системы, которые управляют записью предыдущих событий, разделением этой записи на потенциально устойчивые, согласующиеся друг с другом части и определением этой согласованности от элемента к элементу.

Как только подобная согласованная последовательность замечена, в действие вступает другая система - та, которая порождает новую.

Формируется система более высокого уровня, включающая в себя предыдущие в качестве элементов или частей. И так далее. Так можно представить себе, к примеру, формирование логических структур.

До сих пор мы рассматривали естественные пути индивидуального развития мышления. Данные, полученные за последние годы на стыке общей и социальной психологии, показывают, что формирование мышления можно стимулировать групповыми видами интеллектуальной работы. Было замечено, что коллективная деятельность по решению задач способствует усилению познавательных функций людей, в частности улучшению их восприятия и памяти. Аналогичные поиски в области психологии мышления привели ученых к выводу о том, что в некоторых случаях, за исключением только, пожалуй, сложной индивидуальной творческой работы, групповая умственная работа может способствовать развитию индивидуального интеллекта. Было установлено, например, что коллективная работа помогает генерированию и критическому отбору творческих идей .

Одна из методик организации и стимулирования групповой творческой интеллектуальной деятельности получила название «брейн-сторминг» (буквально «мозговой штурм»). Его проведение основано на следующих принципах:

Для решения некоторого класса интеллектуальных задач, для которых трудно отыскать оптимальное решение, работая над ними индивидуально, создается специальная группа людей, между которыми особым образом организуется взаимодействие, рассчитанное на получение «группового эффекта» - весомой прибавки в качестве и скорости принятия нужного решения по сравнению с индивидуальным его поиском.

В подобную рабочую группу включаются люди, которые отличаются друг от друга по психологическим качествам, в совокупности необходимым для нахождения оптимального решения (один, например, больше склонен высказывать идеи, а другой - их критиковать; один обладает быстрой реакцией, но не в состоянии тщательно взвесить ее последствия, «другой», напротив, реагирует медленно, но зато тщательно продумывает каждый свой шаг; один стремится к риску, другой склонен к осторожности и т. д.).

В созданной группе за счет введения специальных норм и правил взаимодействия создается такая атмосфера, которая стимулирует совместную творческую работу. Поощряется высказывание любой идеи, какой бы странной на первый взгляд она ни казалась. Допускается только критика идей, а не высказавших их людей.

Все активно помогают друг другу в работе, особенно высоко оценивается оказание творческой помощи партнеру по группе.

В условиях так организованной групповой творческой работы человек средних интеллектуальных способностей начинает высказывать почти в два раза больше интересных идей, чем в том случае, когда он думает над решением задачи один.

4. Индивидуальная и групповая работа чередуются друг с другом. На одних этапах поиска решения задачи все думают вместе, на других - каждый размышляет в отдельности, на следующем этапе все снова работают вместе и т. д.

Описанная техника стимулирования индивидуального мышления была создана и использовалась до сих пор в основном при работе со взрослыми. Однако, нам думается, что она была бы весьма полезной и для развития мышления у детей, а главное - для сплочения детского коллектива и формирования у детей разного возраста необходимых в современной жизни умений и навыков межличностного общения и взаимодействия.

## **Глава II. Изучение особенностей мышления детей старшего дошкольного возраста**

### **2.1 Особенности развития образного мышления у детей старшего дошкольного возраста**

Методологической основой выявления сущности образного мышления являются труды Мухиной В.С., Елесиной Г.Е., Мульдарова В.К., Брунера Н., Калмыковой З.И., Обуховой Л.Ф., Семенова И.Н., Марцинковской Т.Д., Поддъякова Н.Н.

В дошкольном детстве ребенку приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями. В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий он не просто исполняет заученные действия, но постоянно видоизменяет их, получая новые результаты. Дети обнаруживают и используют зависимость между степенью влажности глины и ее податливостью при лепке, между формой конструкции и ее устойчивостью, между силой удара по мячу и высотой, на которую он подпрыгивает, ударяясь о пол, и т.д. Развивающееся мышление дает детям возможность заранее предусматривать результаты своих действий, планировать их.

По мере развития любознательности, познавательных интересов мышление все шире используется детьми для освоения окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемых их собственной практической деятельностью.

Ребенок начинает ставить перед собой познавательные задачи ищет объяснения замеченным явлениям. Дошкольники прибегают к своего рода экспериментам для выяснения интересующих их вопросов, наблюдают явления, рассуждают о них и делают выводы.

Дети приобретают возможность рассуждать и о таких явлениях, которые не связаны с их личным опытом, но о которых они знают из рассказов взрослых, прочитанных им книжек .

Конечно, далеко не всегда рассуждения детей бывают логичными. Для этого им не хватает знаний и опыта. Нередко дошкольники забавляют взрослых неожиданными сопоставлениями и выводами.

Установление причинно-следственных связей. От выяснения наиболее простых, прозрачных, лежащих на поверхности связей и отношений вещей дошкольники постепенно переходят к пониманию гораздо более сложных и скрытых зависимостей. Один из важнейших видов таких зависимостей - отношения причины и следствия. Исследования показали, что трехлетние дети могут обнаружить только причины, состоящие в каком-либо внешнем воздействии на предмет (столтик толкнули - он упал). Но уже в четыре года дошкольники начинают понимать, что причины явлений могут заключаться и в свойствах самих предметов (столтик упал, потому что у него одна ножка). В старшем дошкольном возрасте дети начинают указывать в качестве причин явлений не только сразу бросающиеся в глаза особенности предметов, но и менее заметные, но постоянные их свойства (столтик упал, «потому что он был на одной ножке, потому что там еще много краев, потому что тяжелое и не подперто»).

Наблюдение тех или иных явлений, собственный опыт действий с предметами позволяют старшим дошкольникам уточнять представления о причинах явлений, приходиться путем рассуждений к более правильному их пониманию.

К концу дошкольного возраста дети начинают решать довольно сложные задачи, требующие понимания некоторых физических и других связей и отношений, умения использовать знания об этих связях и отношениях в новых условиях.

Значение усвоения знаний для развития мышления. Расширение круга задач, доступных мышлению ребенка, связано с усвоением им все новых и новых знаний. В самом деле, невозможно решить, например, задачу о чае для охотников, не зная, что снег при нагревании превращается в воду, или задачу о расстоянии, на которое прокатился мяч, не зная, что по гладкой поверхности движение осуществляется легче, чем по шероховатой .

Получение знаний является обязательным условием развития мышления детей. Дело в том, что усвоение знаний происходит в результате мышления, представляет собой решение мыслительных задач. Ребенок попросту не поймет объяснений взрослого, не извлечет никаких уроков из собственного опыта, если не сумеет выполнить мыслительных действий, направленных на выделение тех связей и отношений, на которые ему указывают взрослые и от которых зависит успех его деятельности. Когда новое знание усвоено, оно включается в дальнейшее развитие мышления и используется в мыслительных действиях ребенка для решения последующих задач.

Развитие мыслительных действий. Основу развития мышления составляют формирование и совершенствование мыслительных действий. От того, какими мыслительными действиями владеет ребенок, зависит, какие знания он может усвоить и как он их может использовать. Овладение мыслительными действиями в дошкольном возрасте происходит по общему закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий. В зависимости от того, каковы эти внешние действия и как происходит их интериоризация, формирующиеся мыслительные действия ребенка принимают либо форму действия с образами, либо форму действия со знаками - словами, числами и др.

Действуя в уме с образами, ребенок представляет себе реальное действие с предметом и его результат и таким путем решает стоящую перед ним задачу. Это уже знакомое нам наглядно-образное мышление. Выполнение действий со знаками требует отвлечения от реальных предметов. При этом используются слова и числа как заместители предметов. Мышление, осуществляемое при помощи действий со знаками, является отвлеченным мышлением. Отвлеченное мышление подчиняется правилам, изучаемым наукой логикой, и называется, поэтому логическим мышлением.

Правильность решения практической или познавательной задачи, требующей участия мышления, зависит от того, сможет ли ребенок выделить и связать те стороны ситуации, свойства предметов и явлений, которые важны, существенны

для ее решения. Если ребенок пытается предсказать, поплывет предмет или утонет, связывая плавучесть, например, с величиной предмета, он только, случайно, может угадать решение, так как выделенное им свойство в действительности несущественно для плавания. Ребенок, который в этой же ситуации связывает способность тела плавать с материалом, из которого оно сделано, выделяет значительно более существенное свойство; его предположения будут оправдываться намного чаще, но опять-таки не всегда. И только выделение удельного веса тела по отношению к удельному весу жидкости (этими знаниями ребенок овладевает при изучении физики в школе) даст безошибочное решение во всех случаях.

Различие между наглядно-образным и логическим мышлением состоит в том, что эти виды мышления дают возможность выделять существенные свойства предметов в разных ситуациях и тем самым находить правильное решение для разных задач. Образное мышление оказывается достаточно эффективным при решении таких задач, где существенными являются свойства, которые можно себе представить, как бы увидеть внутренним взором. Так, ребенок представляет себе превращение снега в воду, движение мяча по асфальтовой дорожке и по покрытой травой полянке и т.п. Но часто свойства предметов, существенные для решения задачи, оказываются скрытыми, их нельзя представить, но можно обозначить словами или другими знаками. В этом случае задача может быть решена с помощью отвлеченного, логического мышления. Только оно позволяет, например, определить подлинную причину плавания тел. Можно представить себе плавание деревянного бревна или пустого ведра, но соотношение удельного веса плавающего тела и жидкости можно обозначить только словами или соответствующей формулой.

Образное мышление - основной вид мышления дошкольника. В простейших формах оно появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий. К началу дошкольного возраста дети решают в уме только такие задачи, в которых действие, выполняемое рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата, - перемещение предмета, его использование или изменение.

Однако в усложняющейся деятельности ребенка появляются задачи нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным и для его достижения необходимо будет учесть связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последовательно. Простейшим примером может

служить отскакивание мяча от стенки или пола: прямой результат действия здесь заключается в том, что мяч ударяется о стенку, косвенный - в том, что он возвращается к ребенку. Задачи, где необходимо учитывать косвенный результат, возникают в играх с механическими игрушками, в конструировании (от величины основания постройки зависит ее устойчивость) и во многих других случаях.

Младшие дошкольники решают подобные задачи при помощи внешних ориентировочных действий, т.е. на уровне наглядно-действенного мышления. Так, если детям предлагают задачу на использование рычага, где прямой результат действия заключается в отодвигании от себя его ближнего плеча, а косвенный - в приближении дальнего, младшие дошкольники пробуют двигать рычаг в разных направлениях, пока не найдут нужного. В игре, где нужно установить шарик на наклонной плоскости так, чтобы он, разогнавшись, прокатился на определенное, заранее заданное расстояние, дети каждый раз добиваются этого путем проб: помещают шарик то в одном, то в другом месте, пока не наткнутся на правильное решение. Решение, найденное путем проб, дети могут запомнить. Но стоит видоизменить задачу - ввести рычаг другой формы или изменить расстояние, на которое должен прокатиться шарик, как пробы начинаются заново.

В среднем дошкольном возрасте при решении более простых, а потом и более сложных задач с косвенным результатом дети постепенно начинают переходить от внешних проб к пробам, совершаемым в уме. После того как ребенка познакомят с несколькими вариантами задачи, он может решить новый ее вариант, уже не прибегая к внешним действиям с предметами, а получив необходимый результат в уме.

Возможность переходить к решению задач в уме возникает благодаря тому, что образы, которыми пользуется ребенок, приобретают обобщенный характер, отображают не все особенности предмета, ситуации, а только те, которые существенны с точки зрения решения той или иной задачи.

Овладение моделями. В процессе игры, рисования, конструирования и других видов деятельности происходит развитие знаковой функции сознания ребенка, он начинает овладевать построением особого вида знаков - наглядных пространственных моделей, в которых отображаются связи и отношения вещей, существующие объективно независимо от действий, желаний и намерений самого ребенка. Ребенок не создает эти связи сам, как, например, в орудийном действии а выявляет и учитывает их при решении стоящей перед ним задачи. Отображение объективных связей - необходимое условие усвоения знаний, выходящих за рамки

ознакомления с отдельными предметами и их свойствами.

В деятельности взрослых людей наглядные пространственные модели выступают в виде различного рода схем, чертежей, карт, графиков, объемных моделей, передающих взаимосвязь частей тех или иных объектов. В детской деятельности такими моделями служат создаваемые детьми конструкции, аппликации, рисунки. Исследователи давно обратили внимание на то, что детский рисунок в большинстве случаев представляет собой схему, в которой передается главным образом связь основных частей изображаемого предмета и отсутствуют индивидуальные черты. Подобные рисунки характерны для детей, которых специально не обучают рисованию. Если же такое обучение проводится, ребенок скоро начинает понимать, что основная задача изображения - именно передача внешнего облика предмета, и переходит к рисованию, основанному на восприятии и на представлениях о внешних свойствах предметов.

Дети очень легко и быстро понимают разного рода схематические изображения и с успехом пользуются ими. Так, начиная с пяти лет дошкольники даже при однократном объяснении могут понять, что такое план помещения, и, пользуясь отметкой на плане, находят в комнате спрятанный предмет. Они узнают схематические изображения предметов, пользуются схемой типа географической карты, чтобы выбрать нужный путь в разветвленной системе дорожек, и т.п.

Многие виды знаний, которые ребенок не может усвоить на основе словесного объяснения взрослого или в процессе организованных взрослыми действий с предметами, он легко усваивает, если эти знания дают ему в виде действий с моделями, отображающими существенные черты изучаемых явлений. Так, в процессе обучения пятилетних дошкольников математике было обнаружено, что чрезвычайно трудно ознакомить детей с отношениями части и целого. Словесные объяснения дети не понимают, а действуя с составными предметами, усваивают названия «часть» и «целое» только применительно к данному конкретному материалу и не переносят их на другие случаи. Тогда детей познакомили с этими отношениями при помощи схематического изображения деления целого на части и его восстановления из частей. На этом материале дети начали понимать, что любой целый предмет может быть разделен на части и восстановлен из частей.

Чрезвычайно эффективным оказалось использование пространственных моделей и при обучении дошкольников анализу звукового состава слова.

Таким образом, при соответствующих условиях обучения образное мышление становится основой для усвоения старшими дошкольниками обобщенных знаний. К таким знаниям относятся представления о соотношении части и целого, о связи основных элементов конструкции, составляющих ее каркас, о зависимости строения тела животных от условий их жизни и др. Усвоение такого рода обобщенных знаний очень важно для развития познавательных интересов ребенка. Но оно имеет не меньшее значение и для развития самого мышления. Обеспечивая усвоение обобщенных знаний, образное мышление само совершенствуется в результате использования этих знаний при решении разнообразных познавательных и практических задач. Приобретенные представления о существенных закономерностях дают ребенку возможность самостоятельно разбираться в частных случаях проявления этих закономерностей. Например, ознакомившись с тем, из каких частей состоит каркас постройки, как эти части взаимодействуют между собой, дети могут по строению каркаса представить себе особенности постройки в целом. Исходя из того, какая постройка должна быть, возведена, они овладевают умением определить особенности ее каркаса. Усвоив представления о зависимости строения тела животных от условий их жизни, старшие дошкольники могут по внешним признакам нового для них животного установить, где оно живет, как добывает пищу.

Переход к построению модельных образов, дающих возможность усваивать и использовать обобщенные знания, - не единственное направление в развитии образного мышления дошкольников. Важное значение имеет то, что представления ребенка постепенно приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять себе предметы в разных пространственных положениях, мысленно изменять их взаимное расположение.

Модельно-образные формы мышления достигают высокого уровня обобщенности и могут приводить детей к пониманию существенных связей вещей. Но эти формы остаются образными и обнаруживают свою ограниченность, когда перед ребенком возникают задачи, требующие выделения таких свойств, связей и отношений, которые нельзя представить наглядно, в виде образа. Попытки решать такие задачи с помощью образного мышления приводят к типичным для дошкольника ошибкам. Примером может служить задача на сохранение количества вещества, в которой ребенку предлагают установить, меняется ли количество жидкости или объем сыпучих тел при перемещении из одного сосуда в другой, имеющий иную форму, меняется ли количество глины или пластилина при изменении формы вылепленного из них предмета и др.

Дело в том, что дошкольник не может отделить видимый им уровень вещества в сосуде от общего количества этого вещества (как было в опыте Ж. Пиаже), видимую площадь шарика и лепешки от количества пластилина, не может рассмотреть эти стороны независимо друг от друга. В образном мышлении они оказываются слитными: количество нельзя увидеть, наглядно представить себе отдельным от воспринимаемой величины. Правильное решение подобных задач требует перехода от суждений на основе образов к суждениям, использующим словесные понятия.

## **Вывод**

Вслед за Мухиной В.С. мы считаем, что образное мышление - основной вид мышления дошкольника. Оно становится основой для усвоения старшими дошкольниками обобщенных знаний.

В процессе игры, рисования, конструирования и других видов деятельности происходит развитие знаковой функции сознания ребенка, он начинает овладевать построением особого вида знаков - наглядных пространственных моделей, в которых отображаются связи и отношения вещей, существующие объективно независимо от действий, желаний и намерений самого ребенка. Ребенок не создает эти связи сам, как, например, в орудийном действии а выявляет и учитывает их при решении стоящей перед ним задачи. Отображение объективных связей - необходимое условие усвоения знаний, выходящих за рамки ознакомления с отдельными предметами и их свойствами.

## **2.2 Средства развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста**

Задача исследования наглядно-образного мышления состоит в том, чтобы выделить и исследовать специфику его средств.

Одно из таких средств - обобщенная схема анализа, позволяющая последовательно определять свойства объекта в целом и его основных частей. Последовательное выполнение указанных в схеме действий обеспечивает полноту и всесторонность восприятия формы предмета, а фиксирование этой последовательности действий в речи облегчает их запоминание и воспроизведение. При этом важно, чтобы ребенок усвоил не только все отдельные действия этой схемы, но и порядок этих действий - от целого к основным частям, от основных частей к деталям и т.д., т.е. от общего к

частному.

В результате усвоения обобщенной схемы анализа, отдельные знания, полученные ребенком после выполнения каждого действия, объединяются в целостное представление о том или ином свойстве предмета.

Схема выступает для ребенка, как внутренняя программа действий, как своеобразное средство организации своего восприятия. На основе данной схемы анализа у детей формируется умение воспринимать предметы продуктивной деятельности - в рисунках, лепке, конструировании. Восприятие модели предмета осуществляется по той же схеме, т.е. от основных частей к деталям. Такое восприятие служит объективным критерием формирования у детей полных и правильных представлений о внешних свойствах предметов, об их внешнем строении.

В ходе воспроизведения осуществляется дальнейшее формирование образа предметов, возникает произвольность актуализации отдельных частей этого образа и увязывание их в единое целое.

В особую группу средств развития наглядно-образного мышления выделены операторные эталоны - представления о траектории движения объекта или о схеме предстоящих действий. Формирование разнообразных операторных эталонов у дошкольников позволит им мысленно производить различные манипуляции с объектом, предвидеть последовательный ход его изменений, особенности перемещения в пространстве. Для формирования у детей достаточно широкой и гибкой ориентировки в области разных видов пространственного перемещения объектов разработаны четкие и простые схемы, которые в наглядной форме воспроизводят существенные признаки, характеризующие каждый вид пространственного перемещения (прямолинейного, вращательного и т.д.). Усваивая подобные схемы и соотнося их с разнообразными конкретными движениями объектов, дети овладевают действенным средством широкой ориентировки в этой сфере действительности.

Формирование у дошкольников операторных эталонов приводит к существенным положительным сдвигам в развитии умений оперировать своими представлениями. Дети, овладевшие данным видом средств, успешно справляются с задачами по определению пространственного положения скрытых частей объекта на основе видимых, конструированию постройки, пространственное положение которой отвечает требованиям поставленной задачи.

Операторные эталоны чрезвычайно разнообразны. Их особенности определяются типом мысленного преобразования ситуации.

Н.Н. Поддъяков в качестве важных средств выделяет модели и схемы, позволяющие обнаружить скрытые связи и свойства объекта, а так же наиболее значимые его стороны. С их помощью можно отразить последовательный ход существенных изменений развивающегося объекта, позволяющий в итоге подвести детей к обобщению некоторых явлений развития живых существ.

При овладении способами использования моделей перед детьми раскрывается область особых отношений - отношений моделей и оригиналов, и соответственно формируется два тесно связанных между собой плана отражения - план реальных объектов, и план моделей, воспроизводящих эти объекты.

Работа ребенка со схемой ведет к максимальному развертыванию ориентировано - исследовательской деятельности направленной на выделение существенных элементов схемы. В ходе различных исследований выявлена особая роль моделирования как способа формирования конкретных и обобщенных представлений о некоторых явлениях животного мира, когда не возможна организация наблюдений за живыми объектами, при ознакомлении детей с временными эталонами, а так же при обучении детей рассказыванию. Так, например, при ознакомлении с временными эталонами используют модель суток, недели, года. Модель суток создает наглядный образ «перехода» ночи вчерашних суток в утро сегодняшних суток, а ночи идущих суток в утро завтрашних.

Таким образом, у детей формируется представление о сменяемости суток и их частей. Такие модели имеют свои преимущества в использовании: отражают динамическую смену времени циклов, с их помощью можно закреплять не только понятия временных эталонов, но и иллюстрировать свойства времени (текучесть, сменяемость...).

Особая сложность для детей при составлении описательного рассказа - определение последовательности (плана), воспроизведений полученных представлений. В этом случае используют модель предметную, предметно-схематическую или схематическую.

На 1 этапе более применима предметная модель-набор предметных картинок, составляющих содержание будущего рассказа. При ее помощи формируется умение воспроизвести представления об объекте, отбираются факты для рассказа, мысленно представляется их взаимосвязь.

Если дети справляются с заданием, задача усложняется. В качестве модели уже используют более схематичные изображения, имеющие обобщенные значения-предметно-схематическая модель. Она включает меньшее количество изображений. Их можно использовать для рассказа о разных объектах (растениях, животных).

В работе с моделями у детей формируется умение раскрывать обобщенное содержание элементов модели, наполняя его конкретными образами. Дети упражняются в умении подбирать образные слова для характеристики объекта и его действий, объяснять связь конкретной картинки с элементами модели. Далее работа продолжается со схематическими моделями, их могут изображать сами дети.

В качестве модели при составлении рассказов и пересказе текстов используют также геометрические фигуры разного цвета. Каждому образу присваивается свой символ.

Таким образом, модели и схемы помогают формировать образ особого типа, схематизированный образ, отражающий не все, а наиболее существенные свойства и связи объектов. Схематизированный образ в отличие от конкретного - образ более высокого порядка. Использование моделей и схем способствует формированию общественных способов оперирования объектами.

Один из важнейших признаков развития наглядно - образного мышления состоит в том, что насколько новый образ отличается от исходных данных, на основе которых он построен. Степень различия между формируемым новым образом и исходными образами, отражающими условие задачи, характеризует глубину и радикальность мысленных образований этих исходных образов.

Мы уже отмечали, что в ряде исследований выделены три типа оперирования образами. III тип оперирования наиболее сложен, он характерен для развитых форм образного мышления. Так И.С. Якиманская отмечает: «При третьем типе оперирования исходный образ является лишь первичной основой для создания нового образа, возникающего путем неоднократных преобразований исходного. Эти преобразования представляют собой целую цепь мыслительных операций, направленных на манипулирование образом».

В исследованиях, проведенных с дошкольниками, этот тип оперирования описан не был. Вместе с тем в ряде работ получены материалы о том, что развитие мышления детей, образного в частности, зависит от форм их практической деятельности:

лепка, аппликация, конструирование, рисование. Рассмотрим значение практической деятельности в развитии наглядно-образного мышления например конструктивной деятельности.

Основными формами организации конструирования являются: конструирование по образцу, по замыслу, по теме, по модели, по условиям.

Конструирование по образцу.

В процессе этой деятельности дети узнают о свойствах деталей строительного материала, овладевают техникой возведения построек. Правильно организованное обследование образца помогает овладеть обобщенным способом анализа. Анализ способствует выявлению существенных отношений и зависимостей между частями, усвоению функционального назначения каждой из них и создает предпосылки для формирования у детей умения планировать свою практическую деятельность.

Конструирование по замыслу.

Обладает большими возможностями для развертывания творчества детей, для проявления их самостоятельности, здесь каждый ребенок сам решает, что и как он будет строить. Степень самостоятельности и творчества зависит от уровня имеющихся знаний и умений.

Конструирование по заданной схеме.

Предлагается общая тематика построек («Дома», «Транспорт», «Мебель» и т.п.), и дети сами создают конкретные замыслы, и сами выбирают способы их выполнения. Основная цель - актуализация и закрепление знаний и умений.

Конструирование по модели. (А.Р. Лурия 1948 год) Детям в качестве образца давали модель какой либо конструкции, скрывающую её основные части, например: модель, обклеенная плотной бумагой. Дошкольники должны были построить такую же модель, т.е. им предлагали определенную задачу, но не давали способа решения. Так дети приобретают умение мысленно анализировать предмет. Некоторые исследователи, в их числе им Ф.В Изотова, в качестве образца использовали рисунки, фотографии, отображающие общий вид постройки. Другие исследователи, среди которых А.Н. Давидчук (1973 год), предлагая воспроизвести образец, давали детям строительный материал, в котором не было отдельных деталей, составляющих эту конструкцию, их следовало заменить имеющимися.

Б.П. Никитин в книге «Ступеньки творчества или развивающие игры» предлагает три вида заданий: построить модели по чертежам, сделать чертежи по построенной модели, сконструировать новые модели и составить чертежи к ним. Эти задания учат детей мыслить пространственными образами (объемными фигурами) и умению их комбинировать.

Конструирование по условиям. (И.Н. Поддъяков ) В данном случае детей не знакомят ни с образом постройки, ни со способами ее возведения, а задают условия, которым постройка должна соответствовать. То, что не обходимо получить в процессе решения задачи, и то, что дано ребенку в ее условии, существенно отличается друг от друга, и переход от первого ко второму требует радикальных преобразований исходных данных в мыслительном плане. Ребенок, чтобы иметь представление о том, что за объект ему необходимо построить вынужден идти от анализа данных ему условий, последовательно воссоздавая целостный облик будущей поделки. В этом процессе у детей происходит интенсивное формирование умений строить новый образ будущего предмета на основе исходных образов, которые радикально отличаются от конечного продукта мышления.

## **Заключение**

А.Н. Леонтьев, подчеркивая произвольный характер высших форм человеческого мышления, их производность от культуры и возможность развития под влиянием социального опыта, писал, что мышление человека не существует вне общества, вне языка, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности: логических, математических и т.д. Отдельный человек становится субъектом мышления, лишь овладев языком, понятиями, логикой.

Мышление имеет целенаправленный характер. Необходимость в мышлении возникает прежде всего тогда, когда в ходе жизни и практики перед человеком появляется новая цель, новая проблема, новые обстоятельства и условия деятельности. По самому своему существу мышление необходимо лишь в тех ситуациях, в которых возникают эти новые цели, а старые средства и способы деятельности недостаточны для их достижения. С помощью умственной деятельности, берущей свое начало в проблемной ситуации, и удается создать,

открыть, найти, изобрести новые способы и средства достижения целей и удовлетворения потребностей.

Мышление - это искание и открытие нового. В тех случаях, где можно обойтись старыми, уже известными способами действия, прежними знаниями и навыками, проблемной ситуации не возникает и потому мышления попросту не требуется.

Важнейший механизм творческого мышления заключается в следующем. В процессе мышления объект включается во все новые связи и благодаря этому выступает во все новых своих свойствах и качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из объекта таким образом как бы вычерпывается все новое содержание; он как бы поворачивается каждый раз другой своей стороной, в нем выявляются все новые свойства.

Вслед за Л.С. Рубинштейном мы будем различать наглядно действенное мышление и наглядно-образное мышление.

Наглядно-действенное мышление - вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование в процессе действий с предметами.

Наглядно-образное мышление - вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы; функции образного мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию. Очень важная особенность образного мышления - становление непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств. В отличие от наглядно-действенного мышления при наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется лишь в плане образа.

Итак, главным условием возникновения наглядно-образного мышления является формирование у детей умения различать план реальных объектов и план их моделей. В процессе использования моделей у детей формируются действия, которые характеризуются своей двойственной направленностью - они осуществляются ребенком на модели, а относятся им к оригиналу. Это создает предпосылки «отрыва» действий от модели и от оригинала и осуществления их в плане представлений. Основная линия развития наглядно-образного мышления заключается в формировании умений оперировать образами предметов или их частей. Такие умения возникают у детей в ходе усвоения двух тесно взаимосвязанных систем действий. В начале формируется система анализирующих действий, в процессе которой ребенка обучают последовательно выделять

основные, а затем производные части предмета. Затем продуктивной деятельности формируется система воспроизводящих действий, в которой ребенок воссоздает в начале основные части предметов, а затем производные. В ходе этого у детей развивается способность произвольно актуализировать представление о воспринятом предмете и затем воплощать это представление в конструировании.

## **Список использованной литературы**

1. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы. - М., 2018 г..
2. Берулава Г.А. Психодиагностика умственного развития учащихся. Новосибирск, 2017 г.
3. Богословский В.В. Общая психология. -М., 2017 г.
4. Брушлинский А.В. Мышления и прогнозирование. М.: Мысль. 2018 г.
5. Волкова А. А. Дошкольное воспитание. 2019 г.
6. Выготский Л. С, Сахаров Л. С. Исследование образования понятий: Методика двойной стимуляции//Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления,- М., 2017 г.
7. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М: Академия пед. наук РСФСР. 2019 г.
8. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий//Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления.- М., 2018 г.
9. Гуружапов В.А. Предметная диагностика теоретического мышления учащихся (система Эльконина – Давыдова) 2018 г.
10. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы. М., 2018 г.
11. Дубровина И., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. - М. 2017 г.
12. Елесина Г.Е., Мульдаров В.К. Особенности действий детей 6-7 лет при переходе от наглядно-действенного и образного мышления к мышлению о понятиях. //Психологическая наука и образование. - №3, 2018 г.

13. Елесина Г.Е., Мульдаров В.К. Особенности действий детей 6-7 лет при переходе от наглядно-действенного и образного мышления к мышлению о понятиях. //Психологическая наука и образование. - №3,2018 г.
14. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника. 52018 г.
15. Зак А.З. Различие в мыслительной деятельности младших школьников. Воронеж, 2017 г.
16. Исследование развития познавательной деятельности. Под ред. Брунера Н. - М.,2018 г.
17. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М, 2018 г.
18. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребёнка в дошкольном образовании. - М.: Макс-Пресс, 2017 г.
19. Ладыгина-Котс Н.Н. Предпосылки человеческого мышления. - М.: Наука. 2019 г.
20. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2х тт. М., 2018 г.
21. Лурия А.Г. Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука. 2018 г.
22. Мухина В.С. Возрастная психология. - М., 2018 г.
23. Немов Р.С. Психология. В 3-х томах. Т.2. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2017
24. Никольская И.Л. Азбука рассуждения. - М.: Академия. 2018 г
25. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. М., 2017 г.

**Методики диагностики мышления, их описание,  
достоинства и недостатки.**

Существует достаточно много различных психодиагностических методов для исследования мышления. До XX века существовал только метод самонаблюдения. Луцкихина выделяет следующие методы:

- Метод наблюдения.
- Метод беседы.
- Анкетирование.

- Лабораторный эксперимент. Масса недостатков. Необходимо создавать помехи.
- Тестирование. Необходима всегда норма для выборки.
- Самонаблюдение.
- Моделирование мыслительных процессов. Конкретное моделирование очень сложно. Обычно математическое, абстрактное моделирование.
- Психофизиологические методы. Показатели сложности, степени заинтересованности. Вживание электродов.

Желательно пользоваться всегда батареей методов. Конкретные методы практически всегда диагностируют те или иные свойства мышления.

## **Примеры методик для исследования уровня мышления**

### **Методика «Раздели на группы»**

**Цель данной методики** – оценка образно-логического мышления ребенка.

Ребенку показывают картинку, изображенную на рис 1, и предлагают **следующее задание**: «Внимательно посмотри на картинку и раздели представленные на ней фигуры на как можно большее число групп. В каждую такую группу должны входить фигуры, выделяемые по одному общему для них признаку. Назови все фигуры, входящие в каждую из выделенных групп, и тот признак, по которому они выделены»

На выполнение всего задания отводится 3 мин.

### **Выводы об уровне развития**

Замечание

Одна и та же фигура при классификации может войти в несколько разных групп

10 баллов

Ребенок выделил все группы фигур за время меньшее, чем 2 мин. Эти группы фигур следующие: треугольники, круги, квадраты, ромбы, красные фигуры (на рис. они черного цвета), синие фигуры (заштрихованы в линейку), желтые фигуры (в клеточку), большие фигуры, малые фигуры.

Очень высокий

8-9 баллов

Ребенок выделил все группы фигур за время от 2,0 до 2,5 мин.

Высокий

6-7 баллов

ребенок выделил все группы фигур за время от 2,5 до 3,0 мин.

Средний

4-5 баллов

За время 3 мин ребенок сумел назвать только от 5 до 7 групп фигур.

2-3 балла

За время 3 мин ребенок сумел выделить только от 2 до 3 групп фигур.

Низкий

0-1 балл

За время 3 мин ребенок сумел выделить не более одной группы фигур

Очень низкий

Позволяет выявить уровень образно-логического мышления.

На проведение данной методики

Требуется небольшое количество времени.

Позволяет выявить у детей наличие понятия о геометрических фигурах.

Нет возможности группового диагностирования.

Требует затрат времени на подготовку раздаточного материала.

### **Тест: на проверку словесно-логического мышления**

Ребенку предлагается ответить на следующие вопросы:

1. Кто больше: лошадь или собака?

2. Утром люди завтракают, а вечером?
3. Днем на улице светло, а ночью?
4. Небо голубое, а трава?
5. Черешня, груша, сливы, яблоки - что это?
6. Почему шлагбаум опускают раньше, чем идет поезд?
7. Москва, Санкт-Петербург, Казань-это?
8. Который сейчас час?
9. Маленькая корова - это теленок, маленькая собака - это..., маленькая овечка - это...?
10. На кого похожа собака - на кошку или на курицу?
11. Для чего на всех автомобилях есть тормоза?
12. Чем похожи молоток и топор?
13. Чем отличаются гвоздь и винт?
14. Что общего между белкой и кошкой?
15. Что такое футбол, теннис, прыжки в высоту?
16. Какие ты знаешь виды транспорта?
17. Чем отличаются старый от молодого человека?
18. Для чего занимаются спортом?
19. почему считается плохо, если кто-то не хочет работать?
20. Для чего на конверте марка?

### **Выводы об уровне развития**

Правильны ответы на 20-18 вопросов

Ребенок готов к школе на 17-14

Средняя готовность на 14-13

Необходимы дополнительные обследования от 13 и ниже

Подготовка ниже нормы позволяет выявить уровень

словесно-логического мышления.

Позволяет сэкономить время, т.к. не

требует раздаточного материала.

Позволяет выявить уровень словарного запаса.

Проверить правильность составления предложений

### **Методика «Исключение четвертого лишнего»**

**Цель:** исследовать процессы образно-логического мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка.

**Стимульный материал:** картинки с изображением 4 предметов, один из которых не подходит к остальным по следующим признакам:

- 1) по величине;
- 2) по форме;
- 3) по цвету;
- 4) по родовой категории (дикие – домашние животные, овощи – фрукты, одежда, мебель и др. – 4 шт. от простого к сложному).

**Процедура проведения методики:** ребенку предлагается серия картинок, на которых представлены разные предметы, в сопровождении следующей инструкции: «На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и, почему является лишним». На решение задачи отводится 3 минуты.

### **Выводы об уровне развития**

Замечание

Одна и та же фигура при классификации может войти в несколько разных групп.

10 баллов

Ребенок решил поставленную перед ним задачу за время меньшее, чем 1 минута, назвав лишние предметы на всех картинках и правильно объяснив, почему они являются лишними.

Очень высокий

8-9 баллов

Ребенок правильно решил задачу за время от 1 до 1,5 минут.

Высокий

6-7 баллов

Ребенок справился с задачей за время от 1,5 до 2 минут.

Средний

4-5 баллов

Ребенок решил задачу за время от 2 до 2,5 минут.

2-3 балла

Ребенок решил задачу за время от 2,5 до 3 минут.

Низкий

0-1 балл

Ребенок за 3 минуты не справился с заданием.

Очень низкий

Позволяет исследовать процессы

образно-логического мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка.

Позволяет проводить работу в группе.

Не велика по времени.

Требует раздаточного материала

### **Методика «Последовательность событий»**

(А.Н. Бернштейн)

**Цель:** исследование развития логического мышления, речи, способности к обобщению.

**Стимульный материал:** серии сюжетных картин (3-6) с изображением последовательности событий 2 варианта:

а) картинки с явным смыслом сюжета – по деталям изображения можно восстановить причинно-следственные и временные отношения;

б) картинки со скрытым смыслом сюжета – когда требуется привлечь

определенные знания о закономерностях явлений природы и окружающей действительности.

**Процедура проведения методики:** перед ребенком кладут произвольно картинки, связанные сюжетом. Ребенок должен понять сюжет, выстроить правильную последовательность событий и составить по картинке рассказ. Задание состоит из двух частей:

- 1) выкладывание последовательности событий картинок;
- 2) устный рассказ по ним.

После того, как ребенок разложил все картинки, экспериментатор записывает в протоколе (например, 5, 4, 1, 2, 3), и затем просит ребенка рассказать по порядку о том, что получилось. Если ребенок допустил ошибки, ему задают вопросы, цель которых помочь выявить допущенные ошибки.

**Инструкция:** «Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых нарисовано какое-то событие. Порядок картин перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стало ясно, что нарисовал художник. Подумай, переложи картинки, как ты считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено».

### **Выводы об уровне развития**

Ребенок самостоятельно нашел последовательность картинок и составил логический рассказ. При неправильно найденной последовательности рисунков испытуемый тем не менее сочиняет логичную версию рассказа.

Высокий

Ребенок правильно нашел последовательность, но не смог составить хорошего рассказа. Составление рассказа с помощью наводящих вопросов экспериментатора.

Средний

Ребенок не смог найти последовательность картинок и отказался от рассказа; по найденной им самой последовательности картинок составил нелогичный рассказ; составленная ребенком последовательность не соответствует рассказу; каждая картинка рассказывается отдельно, сама по себе, не связана с остальными – в результате не получается рассказа; на каждом рисунке просто перечисляются отдельные предметы.

Низкий

Позволяет исследовать развития

логического мышления, речи,

способности к обобщению.

Детям нравится составлять картинки

Требует раздаточного материала.

Занимает много времени.

Работа проводится индивидуально.

### **Методика «Нелепицы»**

**Цель:** оценка образно-логического мышления ребенка. При помощи этой методики оцениваются элементарные образные представления ребенка об окружающем мире, о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой. С помощью этой же методики определяется умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выразить свою мысль.

**Стимульный материал:** картинки с нелепым содержанием 2 варианта:

а) бытовые ситуации;

б) природные явления.

**Процедура проведения:** вначале ребенку показывают первую картинку, в ней имеется несколько довольно нелепых ситуаций на бытовую тему. Во время рассматривания картинки ребенок получает **инструкцию** примерно следующего содержания: «Внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что-то тебе покажется не так, не на месте или неправильно нарисовано, то укажи на это и объясни, почему это не так. Далее ты должен будешь сказать, как на самом деле должно быть».

**Примечание.** Обе части инструкции нелепицы выполняются последовательно. Сначала ребенок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как на самом деле должно быть. Время экспозиции картинок и выполнения задания ограничено 3 минутами. За это время ребенок должен

заметить, как можно больше нелепых ситуаций и объяснить, что не так, почему не так и как на самом деле должно быть.

10 баллов

Такая оценка ставится ребенку в том случае, если за отведенное время он заметил все имеющиеся на картинке нелепицы, успел удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того, сказать, как на самом деле должно быть.

Очень высокий

8-9 баллов

Ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но от одной до трех из них не сумел до конца объяснить или сказать, как на самом деле должно быть.

Высокий

6-7 баллов

Ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но 3-4 из них не успел до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть.

Средний

4-5 баллов

Ребенок заметил все имеющиеся нелепицы, но 5-7 из них не успел за отведенное время до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть.

2-3 балла

За отведенное время ребенок не успел заметить 1-4 из 7 нелепиц, а до объяснения дело не дошло.

Низкий

0-1 балл

За отведенное время ребенок успел обнаружить меньше четырех из 7 имеющихся нелепиц.

Очень низкий

При помощи этой методики оцениваются элементарные образные представления ребенка об окружающем мире, о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой. С помощью этой же методики определяется умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

Проводится индивидуально, требует раздаточный материал.

### **Методика «Классификация»**

(авторы: Шуберт А.М., Иванова А.Я.)

**Техника проведения.** Для работы с детьми младшего возраста необходимы следующие карточки: 1 – женщина, 2 – стол, 3 – брюки, 4 – школьник, 5 – стул, 6 – пальто, 7 – кровать, 8 – мужчина, 9 – рукавицы, 10 – младенец, 11 – шапка, 12 – шкаф. Для работы с детьми среднего и старшего возраста необходимы следующие карточки: 1 – моряк, 2 – свинья, 3 – платье, 4 – ландыш, 5 – лиса, 6 – куртка, 7 – мак, 8 – уборщица, 9 – голубь, 10 – яблоко, 11 – книги, 12 – бабочка, 13 – ребенок, 14 – дерево, 15 – кастрюля. Номера карточек соответствуют порядку их предъявления. Работа условно разделена на три этапа.

**1 ЭТАП.** Перед ребенком на столе раскладываются первые четыре карточки. Затем следует инструкция: «Вот перед тобой лежат четыре картинки (называется каждая). Сейчас я буду давать тебе другие картинки, а ты должен будешь мне говорить, куда их класть, к какой из этих картинок, которые лежат на столе, они подходят. Вот – лиса. Куда ее можно положить? К этой? К этой? Или этой?»

а) если ребенок объединяет предметы по конкретно-ситуативному или случайному признаку, то ему дается

**ОБУЧАЮЩИЙ УРОК:** экспериментатор сам укладывает карточку, объясняет, почему он туда ее положил и дает название собранной группе («животные»), в последующем требует обобщенные названия других групп.

б) если ребенок собирает группу правильно, но объяснение опирается на несущественные признаки или не может дать название группе, то экспериментатор дает верное объяснение или название (либо, то и другое).

в) возможны случаи, когда экспериментатор находит место карточке, а ребенок быстро улавливает верную связь и дает правильный ответ, если при предъявлении следующей карточки (куртки) ребенок кладет ее не туда куда следует,

целесообразна следующая помощь:- уточняющий вопрос: «Может быть лучше положить ее в другое место? Подумай, куда ее лучше положить?»

Если этот прием не помогает, то: «Посмотри, мы положили вместе свинью и лису. Почему мы так сделали? Потому что они животные! А это что? (показывая на куртку и платье)». В последующем можно обращаться к любой правильно собранной группе. Если помощь такого рода оказывается неэффективной, дается полный обучающий урок (группа, название, объяснение).

Все виды помощи, перечисленные выше, необходимо строго дозировать, дифференцировать и четко фиксировать в протоколе.

**2 ЭТАП.** Предъявляется карточка – яблоко. Ребенка предупреждают, что названия уже собранных групп могут меняться из-за новых картинок. Поскольку методика построена по типу обучающего эксперимента, помимо дозированной помощи в ее структуру специально введена сложная группа, состоящая из разнородных предметов и в большинстве случаев собираемая экспериментатором. Цель – проверка усвоения ребенком более общего понятия и применения его на практике. Ребенку предъявляется картинка с книгами, которая должна быть сгруппированной вместе с прежде собранной группой «одежда» и названа «вещи». экспериментатор вмешивается в работу испытуемого в указанном выше порядке (уточнение, организующая помощь, полный обучающий урок).

**3 ЭТАП.** Начинается с последних 4-х картинок (с 12 по 15). На этом этапе допустима лишь «уточняющая» помощь (т.е. уточнение словесных формулировок), т.к. именно здесь и выявляются окончательные показатели обучаемости ребенка на материале данной методики.

**РЕЗУЛЬТАТЫ.** Предлагаемый вариант предметной классификации находится в зоне трудности исследуемой возрастной группы, однако очевидна его доступность этой группе при условии оказания помощи, предусмотренной структурой данного эксперимента.

- 1. Абсолютное большинство детей сразу понимают инструкцию, начинают верное объединение карточек в группы. На первом этапе они практически без затруднений собирают нужные группы (первые четыре), однако испытывают трудности в назывании собранных групп, а также нередко используют при объединении несущественные признаки.
- 2. При усложнении уровня обобщения (т.е. при раскладке 9-15 карточек) возрастает число привлекаемых конкретно-ситуативных связей,

учащаются случаи опоры на малозначительные признаки. В этом отношении наиболее показательными являются группы «растения» и «вещи». Таким образом, помощь здоровым детям ограничивается в основном подсказками в назывании собранных групп, легкой коррекцией ситуативных связей и полным обучающим уроком на группе «вещи». Оказание же помощи в полном объеме требуется детям, вызывающим сомнения в интеллектуальной полноценности, подтвердившиеся и в других заданиях.

Позволяет выявить уровень интеллектуального развития.

Требует раздаточного материала, занимает много времени.

### **Диагностика мышления**

#### **у детей старшего дошкольного возраста**

#### **Краткое описание методики «Лабиринт»**

(автор: Л.А. Венгер)

**Цель:** диагностика развития наглядно-образного мышления детей.

**Методический материал:** изображение полянок с разветвленными дорожками и домиками на их концах, а также «писем», условно указывающих путь к одному из домиков, помещенных под полянкой. На рисунках к задачам 1-2 изображены только разветвленные дорожки и домики в конце них; на всех остальных каждый участок дорожки помечен ориентиром, причем в задачах 3-4 одинаковые по содержанию ориентиры даны в разной последовательности; в задачах 5-6 каждое разветвление помечено двумя одинаковыми ориентирами. В задачах 7-10 два одинаковых ориентира даны в разных последовательностях и расставлены не на отрезках пути, а в точках разветвления. На «письмах» к задачам 1-2 изображена ломаная линия, показывающая направление пути, по которому должен вестись поиск. В «письмах» к задачам 3-6 в определенной последовательности снизу вверх даны изображения тех предметов, мимо которых надо идти. В «письмах» к задачам 7-10 изображены одновременно и повороты пути (ломаная линия), и необходимые ориентиры.

**Порядок выполнения и инструкция:** детям вначале дают две вводные задачи, затем по порядку задачи 1-10. Инструкция дается после того, как дети открыли первый листок с вводной задачей.

**Инструкция:** «Перед вами полянка, на ней нарисованы дорожки и домики в конце каждой из них. Нужно правильно найти один домик и зачеркнуть его. Чтобы найти этот домик, надо посмотреть на письмо. (Экспериментатор указывает на нижнюю часть страницы, где оно помещено.) В письме нарисовано, что надо идти мимо травки, мимо елочки, а потом мимо грибка, тогда найдете правильный домик. Найдите этот домик, а я посмотрю, не ошиблись ли вы».

Чтобы найти нужный путь, ребенок должен учитывать в задачах 1-2 направления поворотов, в задачах 3-4 – характер ориентиров и их последовательность, в задачах 5-6 – сочетания ориентиров в определенной последовательности, в задачах 7-10 – одновременно ориентиры и направления поворотов.

Переходя ко второй задаче, проверяющий предлагает детям перевернуть листок и говорит: «Здесь тоже два домика, и опять нужно найти домик. Но письмо тут другое: в нем нарисовано, как идти и куда поворачивать. Нужно опять идти от травки прямо, а потом повернуть в сторону».

Проверяющий при этих словах проводит рукой по чертежу в «письме». Решение задачи снова проверяется, ошибки объясняются и исправляются. Затем идет решение основных задач. К каждой из них дается краткая дополнительная инструкция.

### **Коррекционная работа**

По результатам диагностики были намечены ориентиры для коррекционной работы. Реализация коррекционной работы состоит в проведении цикла занятий, что позволяет детям развить умение сравнивать, анализировать, развивает логику рассуждений. Каждое занятие рассчитано на 30 минут, так как большая продолжительность занятий снижает продуктивность работы. Периодичность встреч – два раза в неделю. Меньшее число занятий снижает их эффективность (негативно сказывается временной перерыв, отделяющий одно занятие от другого). План коррекционных занятий – см. Приложение №2.

### **Повторное проведение психодиагностического обследования**

После прохождения курса коррекционно-развивающих занятий дети были повторно обследованы по методике «Лабиринт» Л.А. Венгер. Процедура обследования такая же, как и при первичном обследовании.

**Дата проведения: 30 октября 2019г.**

**Сводная таблица психодиагностического обследования после  
коррекционной работы**

**Ф.И. ребенка**

**№ задачи**

**Итог**

**1**

**2**

**3**

**4**

**5**

**6**

**7**

**8**

**9**

**10**

**Баллы**

**Уровень развития**

**1**

**Б. Алена**

**4**

**4**

**4**

**4**

4

4

4

4

6

2

40

**Очень высокий**

2

Б. Вениамин

4

4

4

4

4

4

4

4

4

2

38

**Очень высокий**

3

Б. Игнат

4

4

4

4

4

3

4

4

2

0

33

**Высокий**

4

В. Яна

4

3

3

3

2

1

2

0

0

0

18

**Низкий**

5

Д. Кирилл

4

4

4

3

3

2

2

2

2

0

26

**Средний**

6

З. Елизавета

4

4

4

4

4

3

4

2

2

2

33

**Высокий**

7

3. Виталий

4

4

4

3

4

4

2

2

2

0

29

**Средний**

8

К. Максим

**3**

**3**

**3**

**3**

**3**

**2**

**2**

**0**

**0**

**0**

**19**

**Низкий**

9

К. Александра

**4**

**4**

**4**

**4**

**4**

**4**

**4**

4

4

2

38

**Очень высокий**

10

К. АНТОН

4

4

4

3

4

4

2

2

2

0

29

**Средний**

11

К. Ксения

4

4

4

4

4

4

2

2

2

2

32

**Высокий**

12

Л. Ульяна

4

4

4

3

2

2

2

2

2

0

25

**Средний**

13

Н. Михаил

**4**

**4**

**4**

**4**

**4**

**4**

**4**

**2**

**2**

**2**

**34**

**Высокий**

14

Р. Милен

**4**

**4**

**4**

**3**

**2**

**2**

2

2

2

0

25

**Средний**

15

Р. Никита

4

4

4

4

3

3

4

2

4

2

34

**Высокий**

16

Т. Анастасия

4

4

2

3

3

2

2

2

2

2

26

**Средний**

17

Т. Никита

4

4

3

4

3

3

2

2

2

0

**27**

**Средний**

18

Т. Егор

**3**

**3**

**2**

**3**

**3**

**2**

**2**

**0**

**0**

**0**

**18**

**Низкий**

19

Ф. Андрей

**4**

**4**

**4**

**4**

**4**

3

2

2

2

0

29

**Средний**

20

Ц. Софья

4

4

4

4

4

4

2

2

2

2

32

**Высокий**

**Диаграмма 1.**

**Вывод:** результаты диагностики показали результативность коррекционно-развивающей работы. Высокий и очень высокий уровень развития наглядно-образного мышления повысился до 45%, средний уровень – 40%, низкий уровень – 15%. Полученные результаты позволяют сделать вывод об успешности коррекционно-развивающей работы в развитии наглядно-образного мышления.

## Уровень развития нагляднообразного мышления после коррекционной работы

