Тема: Особенности развития наглядно-образного мышления в старшем дошкольном возрасте

## Содержание

Содержание

Введение

Глава 1. Теоретическое обоснование развития наглядно-образного мышления в старшем дошкольном возрасте

1.1 Мышление как психический познавательный процесс

1.2 Развитие мышления в дошкольном возрасте

1.3 Развитие наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте

Глава 2. Опытно-экспериментальное изучение развития наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте

2.1 Изучение уровня развития наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте

2.2 Рекомендации родителям и воспитателям по развитию у дошкольников наглядно-образного мышления

Заключение

Литература

Приложение № 1

Приложение № 2

Приложение № 3

## Введение

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема умственного воспитания детей дошкольного возраста.

На протяжении ряда лет основные усилия советских учёных, исследовавших познавательные процессы детей дошкольного возраста, были сосредоточены на изучение двух проблем. Одна из них - это проблема развития процессов восприятия. Вторая проблема - это проблема формирования понятийного мышления. Вместе с тем значительно меньше разработана проблема развития наглядно-образного мышления дошкольников. Важные материалы по этому вопросу содержатся в работах А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, Г.И. Минской и др. Однако ещё недостаточно изучены основные особенности формирования и функционирования наглядно-образного мышления.

В настоящее время бесспорно, что в умственном развитии дошкольников важное значение имеют наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Развитие этих форм мышления в значительной мере определяет успешность перехода к более сложным, понятийным формам мышления. В связи с этим в современных психологических исследованиях существенное место занимает изучение основных функций этих более элементарных форм, определение их роли в общем процессе умственного развития ребёнка. В ряде исследований показано, что возможности этих форм мышления чрезвычайно велики и пока используются далеко не полностью.

С возрастом существенно изменяется содержание мышления дошкольников, усложняются их отношения с окружающими людьми, развивается игровая деятельность, возникают различные формы продуктивной деятельности, осуществление которых требует познания новых сторон и свойств предметов. Такое изменение содержания мышления требует и более совершенных его форм, обеспечивающих возможность преобразовывать ситуацию не только в плане внешней материальной деятельности, но и в плане представляемой.

В ряде исследований (Б.Г. Ананьев, О.И. Галкина, Л.Л. Гурова, А.А. Люблинская, И.С. Якиманская и др.) убедительно показана важная роль образного мышления при выполнении разного рода деятельности, решении как практических, так и познавательных задач. Были выделены различные типы образов и исследована их функция в осуществлении мыслительных процессов.

Проблема образного мышления интенсивно разрабатывалась рядом зарубежных учёных (Р. Арнхейм, Д. Браун, Д. Хебб, Г. Хейн, Р. Хольд и др.)

В ряде отечественных исследований раскрывается структура наглядно-образного мышления и даётся характеристика некоторых особенностей его функционирования (Б.Г. Ананьев, Л.Л. Гурова, В.П. Зинченко, Т.В. Кудрявцев, Ф.Н. Лимякин, И.С. Якиманская и др.).

Многие авторы (А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Ж. Пиаже и др.) рассматривают возникновение наглядно-образного мышления как узловой момент в умственном развитии ребенка. Однако условия формирования наглядного мышления у дошкольников, механизмы его осуществления изучены далеко не полностью.

Следует отметить, что способность к оперированию представлениями не является непосредственным результатом усвоения ребенком знаний и умений. Анализ ряда психологических исследований дает основание полагать, что данная способность возникает в процессе взаимодействия различных линий психологического развития ребенка - развития предметных и орудийных действий, речи, подражания, игровой деятельности и т.д.

Анализ как отечественных, так и зарубежных исследований показывает, что развитие наглядно-образного мышления - это сложный и длительный процесс, всесторонне и полное изучение которого требует проведения цикла экспериментальных и теоретических работ.

Цель исследования - изучить особенности развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста.

Объект исследования - дети дошкольного возраста.

Предмет исследования - развитие наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста.

Задачи исследования:

На основе анализа психолого-педагогической литературы дать характеристику мышлению как психическому познавательному процессу.

Рассмотреть развитие мышления в дошкольном возрасте.

Изучить развитие наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте.

В исследовании мы использовали теоретические и экспериментальные методы: анализ психолого-педагогической литературы, эксперимент, наблюдение.

## Глава 1. Теоретическое обоснование развития наглядно-образного мышления в старшем дошкольном возрасте

## 1.1 Мышление как психический познавательный процесс

Информация, полученная человеком из окружающего мира, позволяет человеку представлять не только внешнюю, но и внутреннюю сторону предмета, представлять предметы в отсутствии их самих, предвидеть их изменение во времени, устремлять мыслью в необозримые дали и микромир. Все это возможно благодаря процессу мышления.

Мышлением называется отражение связей и отношений между предметами и явлениями действительности, ведущее к получению новых знаний.

Мышление, как ощущение и восприятие, - психический процесс. Однако, в отличие от процессов чувственного познания, в процессе мышления происходит отражение предметов и явлений действительности, в их существенных признаках и отношениях. Путём восприятия человек познаёт единичные предметы в совокупности их случайных и основных признаков. Выделяя в процессе мышления основное, существенное в явлениях, человек «проникает в глубь вещей», познаёт разнообразие зависимости между явлениями и их закономерности.

Жизнь человека постоянно ставит перед ним острые и неотложные проблемы и задачи. Возникновение таких проблем, трудностей, неожиданностей означает, что в окружающей нас действительности есть еще много неизвестного, непонятного, непредвиденного, скрытого, требующего все более глубокого познания мира, открытия в нем все новых и новых процессов, свойств и взаимоотношений людей и вещей. Вселенная бесконечна, и бесконечен процесс ее познания. Мышление устремлено в эти бескрайние глубины неизведанного, нового. Каждый человек делает множество открытий в своей жизни (неважно, что эти открытия небольшие, только для себя, а не для человечества). Таким образом, мышление - это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового. Мышление возникает на основе практической деятельности их чувственного познания и далеко выходит за его пределы.

Для мыслительной деятельности человека существенна ее взаимосвязь не только с чувственным познанием, но и с языком, с речью. В этом проявляется одно из принципиальных различий между человеческой психикой и психикой животных. Только с появлением речи становится возможным «отделить» от познаваемого объекта то или иное его свойство и закрепить, зафиксировать представление или понятие о нем в специальном слове. Мысль обретает в слове материальную оболочку. Таким образом, человеческое мышление, в каких бы формах оно ни осуществлялось, невозможно без языка. Всякая мысль возникает и развивается в неразрывной связи с речью. Чем глубже и основательнее продумана та или иная мысль, тем более четко и ясно она выражается в словах, в устной и письменной речи. И наоборот, чем больше совершенствуется, оттачивается словесная формулировка какой-то мысли, тем отчетливее и понятнее становится сама эта мысль.

Органическая, неразрывная связь мышления с языком, отчетливо обнаруживает социальную, общественно-историческую сущность человеческого мышления. Познание необходимо предполагает преемственность всех знаний, приобретаемых в ходе человеческой истории. Эта историческая преемственность знаний возможна лишь в случае их фиксации, закрепления, сохранения и передачи от одного человека к другому, от поколения к поколению. Такая фиксация всех основных результатов познания осуществляется с помощью языка - в книгах, журналах и т.д. Во всем этом наглядно проявляется социальная природа человеческого мышления. Умственное развитие человека необходимо совершается в процессе усвоения знаний, выработанных человечеством в ходе общественно-исторического развития. В процессе общественно-исторического развития познания и преобразования природы и общества вырабатываются, развиваются и систематизируются научные знания. Процесс познания мира индивидом обусловлен, опосредствован историческим развитием научного знания, результаты которого каждый индивид осваивает в ходе обучения. Фактически это общение человека с человечеством.

Психологически исследовать мышление как процесс значит изучить внутренние, скрытые причины, приводящие к образованию тех или иных познавательных результатов.

Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на разрешение определенной задачи. Задача эта заключает в себе цель для мыслительной деятельности индивида, соотнесенную с условиями, которыми она задана. Направляясь на ту или иную цель, на решение определенной задачи, всякий мыслительный акт субъекта исходит из тех или иных мотивов. Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи.

Такое начало предполагает и определенный конец. Разрешение задачи является естественным завершением мыслительного процесса. Всякое прекращение его, пока эта цель не достигнута, будет испытываться субъектом как срыв или неудача. Весь процесс мышления в целом представляется сознательно регулируемой мыслительной операцией.

К познанию предмета и разрешению стоящей перед человеком задачи мышление идет посредством многообразных операций, составляющих различные взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительные процесса. Таковыми являются сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение. Все эти операции являются различными сторонами основной операции мышления - «опосредования», т.е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений.

Сравнение, сопоставляя вещи, явления, их свойства, вскрывает тождество и различия. Выявляя тождество одних и различия других вещей, сравнение приводит к их классификации. Сравнение является часто первичной формой познания: вещи сначала познаются путем сравнения. Это вместе с тем и элементарная форма познания. Тождество и различие, основные категории рассудочного познания, выступают сначала как внешние отношения. Более глубокое познание требует раскрытия внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Это осуществляется другими сторонами мыслительного процесса или видами мыслительных операций - прежде всего анализом и синтезом.

Анализ - это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон. В элементарной форме анализ выражается в практическом разложении предметов на составные части. Анализ бывает практическим (когда мыслительный процесс непосредственно включен в речевую деятельность) и умственным (теоретическим). Если анализ оторван от других операций, он становится порочным, механистичным. Элементы такого анализа наблюдаются у ребенка на первых этапах развития мышления, когда ребенок разбирает, ломает игрушки на отдельные части, никак не используя их дальше.

Синтез восстанавливает расчленяемое анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов. Анализ расчленяет проблему; синтез по-новому объединяет данные для ее разрешения. Анализируя и синтезируя, мысль идет от более или менее расплывчатого представления о предмете к понятию, в котором анализом выявлены основные элементы и синтезом раскрыты существенные связи целого.

Анализ и синтез, как и все мыслительные операции, возникают сначала в плане действия. Теоретическому мыслительному анализу предшествует практический анализ вещей в действии, который расчленяет их в практическом синтезе, в производственной деятельности людей. Формируясь сначала в практике, анализ и синтез затем становятся операциями или сторонами теоретического мыслительного процесса.

Анализ и синтез не исчерпывают собой всех сторон мышления. Существеннейшими его сторонами являются абстракция и обобщение.

Абстракция - это выделение, вычленение и извлечение одной какой-нибудь стороны, свойства, момента явления или предмета, в каком-нибудь отношении существенного, и отвлечение от остальных.

Абстракция, как и другие мыслительные операции, зарождается сначала в плане действия. Абстракция в действии, предшествующая мысленному отвлечению, естественно возникает в практике, поскольку действие неизбежно отвлекается от целого ряда свойств предметов, выделяя в них прежде всего те, которые имеют более или менее непосредственное отношение к потребностям человека.

Переходя к абстрактному, которое раскрывается через отношения конкретных вещей, мысль не отрывается от конкретного, а неизбежно снова к нему возвращается. При этом возврат к конкретному, от которого мысль оттолкнулась на своем пути к абстрактному, всегда связан с обогащением познаний. Отталкиваясь от конкретного и возвращаясь к нему через абстрактное, познание мысленно реконструирует конкретное во все бошей полноте его содержания как сращение многообразных абстрактных определений. Всякий процесс познания происходит в этом двойном движении мысли. Поэтому абстракция тесно связано с другой мыслительной операцией - конкретизацией.

Другой существенной операцией мышления является обобщение - мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам. Простейшие обобщения заключаются в объединении объектов на основе отдельных, случайных признаков. Более сложным является комплексное обобщение, при котором объекты объединены по разным основаниям. Наиболее сложно обобщение, в котором четко выделяются видовые и родовые признаки и объект включается в систему понятий.

Все указанные операции не могут проявляться изолированно вне связи друг с другом. Каждая из мыслительных операций может быть рассмотрена как соответствующее умственное действие. При этом подчеркивается активность, действенный характер человеческого мышления, возможность творческого преобразования действительности.

Абстракция и обобщение, в своих первоначальных формах укорененные в практике и совершающиеся в практических действиях, связанных с потребностями, в своих высших формах являются двумя взаимосвязанными сторонами единого мыслительного процесса раскрытия связей, отношений, при помощи которых мысль идет ко все более глубокому познанию объективной реальности в ее существенных свойствах и закономерностях. Это познание совершается в понятиях, суждениях и умозаключениях.

Понятие - это опосредованное и обобщенное знание о предмете, основанное на раскрытии его более или менее существенных объективных связей и отношений. Во всяком слове, носителе понятия, легко можно выделить как наглядно-образные компоненты, так и систему логических связей. Содержание понятий раскрывается в суждениях, которые всегда выражаются в словесной форме - устной или письменной, вслух или про себя.

Суждение - это отражение связей между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и признаками.

Суждение является основным актом или формой, в которой совершается мыслительный процесс. Всякий мыслительный процесс выражается в суждении, которое формулирует его более или менее предварительный итог. Суждение отражает в специфической форме ступень человеческого познания объективной действительности в ее свойствах, связях и отношениях.

Всякое суждение притязает на истинность. Но ни одно суждение не является само по себе безусловной истиной. Поэтому возникает необходимость в критике и проверке, в работе мышления над суждением. Рассуждение - это и есть работа мысли над суждением, направленная на проверку его истинности. Рассуждение является обоснованием, когда, исходя из суждения, оно вскрывает посылки, которые обусловливают его истинность и таким образом обосновывают его. Рассуждение принимает форму умозаключения, когда, исходя из посылок, оно раскрывает ту систему суждений, которая из них следует. Умозаключение представляет собой обычно более или менее сложный акт мыслительной деятельности, включающий ряд операций, подчиненных единой цели.

Мышление человека не только включает в себя различные операции и различные формы, но и протекает на различных уровнях, что в совокупности позволяет говорить о существовании разных видов мышления.

В психологии сложилось несколько подходов к проблеме классификации видов мышления. по степени развернутости мышление может быть дискурсивным, поэтапно развернутым процессом, и интуитивным, характеризующимся быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, минимальной осознанностью.

Если рассматривать мышление с точки зрения новизны и оригинальности решаемых задач, то выделяется мышление творческое (продуктивное) и воспроизводящее (репродуктивное). Творческое мышление направлено на создание новых идей, его результатом является открытие нового или усовершенствование решения той или иной задачи. В ходе творческого мышления возникают новообразования, касающиеся мотивации, целей, оценок, смыслов внутри самой познавательной деятельности.

По характеру решаемых задач мышление делят на теоретическое и практическое. Теоретическое мышление направлено на открытие и познание законов, свойств объектов. Практическое же мышление связано с постановкой целей, выработкой планов, проектов и часто развертывается в условиях дефицита времени, что подчас делает его еще сложнее, чем теоретическое мышление.

Одной из наиболее распространенных в психологии является классификация видов мышления в зависимости от содержания решаемой задачи. Здесь выделяют предметно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Особенности предметно-действенного мышления проявляются в том, что задачи решаются с помощью реального, физического преобразования ситуации, апробирования свойств объектов.

Наглядно-образное мышление связано с представлением ситуаций и изменений в них. С помощью наглядно-действенного мышления наиболее полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета. В образе может быть зафиксировано одновременно видение предмета с нескольких точек зрения. Важной особенностью такого мышления является установление непривычных, «невероятных» сочетаний предметов и их свойств.

На основе практического и образного опыта у человека развивается мышление в форме абстрактных понятий - словесно-логическое.

Словесно-логическое мышление функционирует на базе языковых средств и представляет собой наиболее поздний этап исторического и онтогенетического развития мышления. Для словесно-логического мышления характерно использование понятий, логических конструкций, которые иногда не имеют прямого образного выражения. Благодаря словесно-логическому мышлению человек может устанавливать наиболее общие закономерности, предвидеть развитие процессов в природе и обществе, обобщать различный наглядный материал.

Логическое мышление - мышление при помощи рассуждений. В процессе рассуждения мы используем понятия о предметах, явлениях, их свойствах и отношениях. Понятия - это значения употребляемых нами слов, средства логического мышления, а способами их использования при решении мыслительных задач служат рассуждения, выполняемые по определенным правилам.

Наглядно-действенное и наглядно-образное мышление играют существенную роль в создании основ более сложных видов мышления. Но самое главное, наглядно-действенное и конкретно-образное мышление выполняют свои специфические функции в общем развитии познания ребенка и имеют особое непреходящее значение в становлении большинства человеческих способностей. Детальный анализ развития мышления в целом, описание специфики проявления этих видов мышления мы рассмотрим далее.

## 1.2 Развитие мышления в дошкольном возрасте

Изучение истории умственного развития ребенка представляет, несомненно, большой теоретический и практический интерес. Оно является одним из основных путей к углубленному познанию природы мышления и закономерностей его развития. Изучение путей развития мышления ребенка представляет и вполне понятный практический педагогический интерес.

Детальное изучение мышления требует выделения и специального анализа различных его процессов, сторон, моментов - абстракции и обобщения, представлений и понятий, суждений и умозаключений и т.д. Но реальный процесс мышления включает единство и взаимосвязь всех этих сторон и моментов. Подлинная история развития мышления, особенно первых его шагов, его зарождения, должна быть раскрытой в ее существенных закономерностях историей того, как маленький ребенок становится мыслящим существом, как в человеке развивается мыслитель.

Развитие мышления дошкольника тесно связано с развитием других познавательных процессов. Характеризуя общий ход интеллектуального развития ребёнка, известный российский физиолог И.М. Сеченов писал: «... корни мысли у ребёнка лежат в чувствовании. Это вытекает уже из того, что все умственные интересы раннего детства сосредоточены исключительно на предметах внешнего мира, а последние познаются преимущественно при посредстве органов зрения, осязания и слуха» [Мухина]

Мыслительная деятельность дошкольника формируется сначала в плане действия. Она опирается на восприятие и выражается в более или менее осмысленных целенаправленных предметных действиях. Можно сказать, что у ребенка на этой ступени лишь «наглядно-действенное» мышление или «сенсомоторный интеллект». Новый этап в развитии мышления связан с овладением ребенком речью.

Ее обобщающая функция опирается сначала на примитивную чувственную абстракцию, формирующуюся в действии и оперирующую сначала в детском восприятии. Восприятие ребенка становится все более осознанным, и в нем закладываются основы мышления. В теснейшей взаимосвязи и взаимопроникновении с чертами, общими у него с мышлением взрослого человека, это мышление включает и специфические черты, которые не только количественно, но и качественно отличают его от зрелого мышления. Специфические черты этого раннего детского мышления обусловлены тем, что это мышление подчинено «логике» восприятия, в которое оно включено.

Развитие мышления начинается в плане действия внутри восприятия или на его основе. Сначала ребенок манипулирует с предметами, не учитывая их специфических особенностей. Он выполняет лишь те или иные реакции или функции над попадающимся ему под руку материалом; продукты этого манипулирования для ребенка - сначала лишь случайные, побочные результаты его деятельности, не имеющие для него никакого самостоятельного значения. С того времени, как результаты деятельности ребенка приобретают в его сознании некоторую самостоятельность и его действие начинает определяться объектом, на который оно направлено, действие ребенка приобретает осмысленный характер. Целесообразные предметные действия, направленные на объект и определяемые сообразно со специфической задачей, являются первыми интеллектуальными актами ребенка.

Мышление у ребенка естественно зарождается в самом восприятии действительности с тем, чтобы затем все более выделиться из него. Перед ребенком мелькает множество впечатлений. В зависимости от их яркости, соответствия потребностям ребенком нечто в них выделяется. Ребенок начинает замечать некоторые качества, которые определяют то, что он воспринимает. Это выделение определенных качеств неизбежно связано с непроизвольным абстрагированием от множества других, которые остаются вне поля зрения ребенка.

В дошкольном возрасте в связи с интенсивным развитие речи осваиваются понятия. Хотя они остаются на житейском уровне, содержание понятия начинает все больше соответствовать тому, что в это понятие вкладывает большинство взрослых. К 5 годам дети начинают лучше использовать понятия, оперировать ими в уме.

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 использует 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.

К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение ее важно для дальнейшего развития интеллекта, несмотря на то, что дети часто производят неправомерные обобщения, недостаточно учитывая особенности предметов и явлений, ориентируясь на яркие внешние признаки. Дети проявляют высокий уровень познавательной потребности, задают большое количество вопросов, в которых отражается их стремление по-своему классифицировать предметы и явления, найти общие и различные признаки живого и неживого, прошлого и современности, добра и зла. 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. Это первая исходная форма теоретического мышления ребенка.

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. Но уже в 4 года дошкольники начинают понимать, что причины явлений могут заключаться и в свойствах самих предметов. 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.

Наблюдение тех или иных явлений, собственный опыт действий с предметами позволяют старшим дошкольникам уточнять представления о причинах явлений, приходить путем рассуждений к более правильному пониманию. Именно к этому возрасту относятся вопросы о происхождении различных предметов и явлений. Эти вопросы носят поистине принципиальный характер. К возрасту 5-7 лет ребенок пытается осмыслить такие явления, как смерть, жизнь.

Ребенок ставит вопросы и тогда, когда хочет утвердиться в правильности своего вывода. Он обращается к взрослому, чтобы тот признал его компетентность. С возрастом такая категория вопросов увеличивается, становясь основной.

Дошкольник ищет целесообразность в устройстве действительности, пытается определить назначение предметов, подходит к установлению связей между внешними признаками и назначением объекта. Понимание причинности, доступное ребенку, неуклонно нарастает на протяжении дошкольного возраста. Развитие понимания причинности идет по нескольким направлениям. Во-первых, ребенок от отражения внешних причин переходит к выделению скрытых, внутренних. Во-вторых, недифференцированное, глобальное понимание причин сменяется все более дифференцированным и точным объяснением. В-третьих, дошкольник отражает не единичную причину данного явления, а обобщенную закономерность.

Понимание причинности говорит о чувствительности к противоречиям, об элементах критичности мышления. критичность проявляется также в том, как ребенок реагирует на небылицы, перевертыши. Малыш замечает в них несоответствие с действительностью.

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.

Расширение круга задач, доступных мышлению ребенка, связано с усвоением им все новых и новых знаний, полученных от взрослого или в собственной деятельности, наблюдениях. Поэтому приобретение знаний является не самоцелью умственного воспитания, а его средством и в то же время условием развития мышления. Ребенок анализирует свой опыт, устанавливает аналогии знакомого с незнакомым, что приводит его к своеобразным умозаключениям. 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.

Таким образом, 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 может их 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 т.д.

Формирование у ребенка качественно нового мышления связано с освоением мыслительных операций. В дошкольном возрасте они интенсивно развиваются и начинают выступать в качестве способов умственной деятельности. В основе всех мыслительных операций лежат анализ и синтез. Дошкольник сравнивает объекты по более многочисленным признакам, чем ребенок в раннем детстве. Он замечает даже незначительное сходство между внешними признаками предметов и выражает различия в слове.

По данным Ж. Пиаже, период от 2 до 7 лет представляет собой переход от сенсомоторного интеллекта (приспособления к условиям ситуации при помощи практических действий) к первоначальным формам логического мышления. основное интеллектуальное достижение дошкольного возраста - ребенок начинает мыслить в уме, во внутреннем плане. [Обухова Л.Ф. Концепция Ж. Пиаже, с.137-142]. Но это мышление крайне несовершенно, его основной отличительной особенностью является эгоцентризм, т.е. любую ситуацию ребенок оценивает только со своей позиции, со своей точки зрения. Причина познавательной центрации - недостаточная дифференцированность между Я и внешней реальностью, восприятие собственной точки зрения как абсолютной и единственно возможной. Одна из основных линий развития мышления в дошкольном возрасте - преодоление эгоцентризма и достижение децентрации.

Н.Н. Поддьяков исследовал особый тип мышления ребенка, который направлен на выявление скрытых от наблюдения свойств и связей предметов. Этот тип мышления был назван детским экспериментированием. [Поддьяков].

Детское экспериментирование не задается взрослым, а строится самим ребенком. Как и экспериментирование у взрослых, оно направлено на познание свойств и связей объектов и осуществляется как управление тем или иным явлением: человек приобретает возможность вызывать или прекращать его, изменять в том или ином направлении. В процессе экспериментирования ребенок получает новую, порой неожиданную для него информацию, что часто ведет к перестройке как самих действий, так и представлений ребенка об объекте. В данной деятельности четко прослеживается момент саморазвития: преобразования объекта раскрывают перед ребенком его новые, более сложные преобразования.

Процесс мышления предполагает не только использование уже отработанных схем и готовых способов действия, но и построение новых (конечно, в пределах возможностей самого ребенка). Экспериментирование стимулирует ребенка к поискам новых действий и способствует смелости и гибкости детского мышления. Возможность самостоятельного экспериментирования дает ребенку возможность пробовать разные способы действия, снимая при этом страх ошибиться и скованность детского мышления готовыми схемами.

В процессе экспериментирования у ребенка возникают новые, неясные знания. Поддьяков выдвинул предположение о том, что процесс мышления развивается не только от незнания к знанию (от непонятного к понятному, от неясных знаний к более четким и определенным), но и в обратном направлении - от понятного к непонятному, от определенного к неопределенному. Способность строить свои, пусть еще неясные догадки, удивляться, задавать себе и окружающим вопросы является не менее важной в развитии мышления, чем воспроизведение готовых схем и усвоение знаний, даваемых взрослым. Именно эта способность лучше всего развивается и проявляется в процессе детского экспериментирования.

Роль взрослого в этом процессе сводится к тому, чтобы создавать специальные объекты или ситуации, стимулирующие познавательную активность ребенка и способствующие детскому экспериментированию.

Поскольку важнейшей особенностью психологического механизма человеческого интеллекта является наличие в нём внутреннего плана действий, то на его становление и развитие в дошкольном возрасте следует обратить особое внимание. Переход от внешнего, практического, плана к внутреннему, умственному, связан с развитием видов мышления дошкольника, который мы рассмотрим в следующем параграфе.

## 1.3 Развитие наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте

В период дошкольного детства совершается переход от наглядно-действенного мышления (свойственного детям 3-4 лет) к наглядно-образному (5-6 лет) и словесному (6-7 лет).

Специальные исследования Г.И. Минской показали, что опыт, накопленный ребёнком при решении наглядно-действенных задач (сформированность механизмов ориентировки в условиях задачи и активизация речевых форм общения), может оказывать решающее влияние на переход к наглядно-образному и словесному мышлению. Иначе говоря, для развития мышления ребёнка важны организация внимания, сформированность речи и т.п.

Известный психолог Ж. Пиаже выделяет четыре стадии в развитии интеллекта ребёнка. На стадии сенсомоторного, или практического мышления (от рождения до 2-х лет) ребёнок познаёт окружающий мир в результате своих действий, движений, манипуляций с объектами (наглядно-действенное мышление). С появлением речи начинается стадия дооперационного мышления (продолжающаяся от 2 до 7 лет), в течение которой развивается речь, формируется способность умственно (внутренне) представлять себе внешние предметные действия (наглядно-образное и словесно-логическое мышление).

Наибольший интерес для нас представляет стадия дооперационного мышления, а именно наглядно-образное.

Образное мышление - основной вид мышления ребенка 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 изменения.

Основная особенность наглядно-образного мышления - решение ребенком жизненных задач не только в ходе практических действий с предметами, что характерно для наглядно-действенного мышления раннего периода развития, но и в уме с опорой на образы - представления об этих предметах. Успешное осуществление данных мыслительных процедур возможно только в том случае, если ребенок может комбинировать и сочетать в уме разные части предметов и вещей, а кроме того, выделять в них существенные инвариантные признаки, важные для решения различных задач. Уровень сформированности наглядно-образного мышления определяется главным образом развитием зрительного восприятия, кратковременной и долговременной памяти. Примерно к четырехлетнему возрасту у дошкольника в целом завершен процесс формирования основных психических функций, что создает необходимую базу для становления и интенсивного развития наглядно-образного мышления ребенка. Уместно вспомнить также положение Л.С. Выготского о прямом влиянии формирующейся речи на укоренение и интенсификацию развития наглядно-образного мышления и формирование его рефлексивных характеристик.

Следует отметить, что способность к оперированию представлениями не является непосредственным результатом усвоения ребенком знаний и умений. Анализ ряда психологических исследований дает освоение полагать, что данная способность возникает в процессе взаимодействия различных линий психологического развития ребенка - развития предметных и орудийных действий, речи, подражания, игровой деятельности и т.д. Начальные этапы развития наглядно-образного мышления вплотную примыкает к развитию процессов восприятия. Дело в том, что при решении определенных перцептивных задач (например, выбор по образцу) процессы восприятия протекают в тесной связи с процессами представлений: чтобы выбрать из ряда предметов соответствующий образцу, необходимо иметь определенное представление об этом образце.

В наглядно-образном мышлении умение представлять предметы в том виде, как они воспринимались, является исходным. Ведь прежде чем оперировать образом, его нужно иметь.

Особенности перехода от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному изучались в работе ПИ. Минской (выполненной под руководством А.В. Запорожца). Детям предлагали задачи, в которых требовалось приблизить к себе какой-либо предмет с помощью различного рода рычагов.

Исследования показали, что успешный переход от наглядно-действенного к наглядно-образному определяется уровнем ориентировочно-исследовательской деятельности, направленной на выявление существенных связей ситуации.

Дальнейшие исследования в этом направлении, проводимые Т.С. Комаровой, позволили получить ряд важных факторов, вскрывающих некоторые механизмы перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.

Работа проводилась по специальной методике и позволила установить что при формировании наглядно-образного мышления действия детей, которые ранее осуществлялись с реальными предметами, начинают воспроизводиться в плане представленной без опоры на реальные вещи, т.е. имеет место своеобразный отзыв действий от реальности. Этот отрыв осуществляется значительно успешнее, если он выступает не сразу, а проходит промежуточные стадии, когда ребенок воспроизводит эти действия не с самими реальными предметами, а с их заместителями - моделями. Вначале модель может выступать как точная копия предмета, но и здесь уже происходят принципиальные изменения в деятельности ребенка - он действует с моделью предмета и с помощью взрослого подводится к пониманию того, что эту модель и действия с ней необходимо соотносить с оригиналом. Иначе говоря, дети достаточно быстро усваивают, что их действия относятся к оригиналу, хотя и производятся с моделью. Это узловой момент формирования образного мышления, в котором важнейшую роль играют модели и действия с ними.

В ряде отечественных исследований раскрывается структура наглядно-образного мышления и дается характеристика некоторых особенностей его функционирования (Б.Г. Ананьев, Л.Л. Гурова, В.П. Зинченко, Е.Н. Кабанова-Меллер, Т.В. Кудрявцев, Ф.Н. Шемякин, И.С. Якиманская и др.). В качестве основного средства осуществления этой формы мышления выступают образы, которые могут различаться по степени обобщенности, по способам формирования и функционирования. Сама мыслительная деятельность выступает как оперирование образами.

Некоторые авторы (Т.В. Кудрявцев, И.С. Якиманская и др.) обращают внимание на необходимость четкого различия двух понятий - тип образа и тип оперирования образом. В ряде исследований показано, что тип оперирования образами об известной мере не зависит от типа самих образов.

В других исследованиях имеются данные о том, что тип образа (его структура, его функциональные особенности) влияет на процесс оперирования, расширяя или сужая возможности последнего (В.П. Зинченко, Н.Н. Поддъяков).

В работах И.С. Якиманской выделены три типа оперирования образами. Первый тип характеризуется усиление представлять предметы (или их части) в различных пространственных положениях. Для второго типа характерно преобразование структуры и пространственного положения исходного образа. Третий тип оперирования заключается в построении принципиально новых образов, на основе сложных преобразований исходных образов.

Многие авторы (А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Ж. Плаже и др.) рассматривают возникновение наглядно-образного мышления как узловой момент в умственном развитии ребенка. Однако условия формирования образного мышления у дошкольников, механизмы его осуществления изучены далеко не полностью.

В ряде исследований (Т.В. Кудрявцев, И.С. Якиманская и др.) выделены основные типы оперирования образами. Один из этих типов заключается в мысленном воспроизведении объекта в различных пространственных положениях. Такое оперирование является существенным моментом функционирования наглядно-образного мышления детей и имеет важное значение в процессе осуществления детской деятельности. Умение детей представлять объекты в различном пространственном положении - это достаточно сложное умение. Оно включает в качестве исходных звеньев другие, более простые умения, например представление предметов в том положении, в котором они находились в процессе непосредственного восприятия.

Переход к умениям представлять предметы в различных пространственных положениях может осуществляться на основе формирования промежуточных умений. Они заключаются в том, что ребёнок представляет разные пространственные положения скрытых частей объекта по видимым. Важно отметить, что эти умения играют роль не только промежуточного этапа, подводящего к формированию более сложных умений. Они имеют самостоятельное значение в ходе развития познавательной деятельности ребёнка.

Один из важных признаков развития наглядно-образного мышления состоит в том, насколько новый образ отличается от исходных данных, на основе которых он построен.

Степень различия между формируемым новым образом и исходными образами, отражающими условия задачи, характеризует глубину и радикальность мысленных преобразований этих исходных образов.

В своей повседневной жизни дети дошкольного возраста очень рано сталкиваются с изменением и развитием различных предметов и явлений. Экспериментальные исследования, а также систематические наблюдения за деятельностью дошкольников дают основание полагать, что одна из своеобразных форм чувственного обобщения, которая далеко выходит за пределы непосредственно воспринимаемого и является исходным моментом развития более сложных форм обобщения, возникает в процессе познания детьми предметов в их изменении и развитии. Характерная черта такого познания - формирование в этом процессе особых представлений, отражающих последовательность изменений, преобразования объекта, которые недоступны непосредственному восприятию.

Важным условием возникновения наглядно-образного мышления является формирование у детей умений различать план реальных объектов и план моделей, отражающих эти объекты. С помощью таких моделей ребёнок представляет себе скрытые стороны ситуации. В процессе использования моделей у детей формируются особые действия с двойственной направленностью - они осуществляются ребёнком на модели, а относятся им к оригиналу. Это создаёт предпосылки «отрыва» действий от модели и от оригинала и осуществления их в плане представлений.

Развитие образного отражения действительности у дошкольников идёт в основном по двум основным линиям: а) совершенствования и усложнения структуры отдельных образов, обеспечивающих обобщённое отражение предметов и явлений; б) формирования системы конкретных представлений о том или ином предмете. Отдельные представления, входящие в эту систему, имеют конкретный характер. Однако, будучи объединены в систему, эти представления позволяют ребёнку осуществлять обобщённое отражение окружающих предметов и явлений.

Основная линия развития наглядно-образного мышления заключается в формировании умения оперировать образами предметов или их частей. В качестве основы такого оперирования выступает умение детей произвольно актуализировать эти образы. Такие умения возникают у детей в ходе усвоения двух тесно взаимосвязанных систем действий. Вначале формируется система анализирующих действий, в процессе которых ребёнка обучают последовательно выделять основные, а затем производные части предмета, то есть обучают идти от общего к частному.

Затем в продуктивной деятельности формируется система воспроизводящих действий, в процессе которых ребёнка обучают воссоздавать вначале основные части предметов, а затем производные. Логика воспроизведения соответствует логике анализа предмета и развёртывается от общего к частному.

В ходе такого обучения у детей развивается способность произвольно актуализировать представление о воспринятом предмете и затем воплощать это представление в конструировании или рисунке.

Существенный момент развития наглядно-образного мышления - формирование у детей определённой техники оперирования образами. Основой такого оперирования является использование детьми особой группы средств мыслительной деятельности, с помощью которых осуществляются различного рода мысленные перемещения предметов в пространстве.

Образное мышление - основной вид мышления детей 5-6 летнего возраста. И как показывают исследования психологов, уже в этом возрасте дети могут овладеть многими возможностями, связанными с этим видом мышления. Например, Они могут научиться мысленно преобразовывать образы реальных предметов, строить наглядные модели (типа схем), отображающие существенные свойства объектов или явлений, планировать свои действия в уме.

Способность к использованию в мышлении модельных образов, которая начинает складываться у детей 3-4 лет, становится у детей 5-6 лет основой понимания различных отношений предметов, позволяет детям усваивать обобщенные знания и применять их при решении новых мыслительных задач. Эта способность проявляется, в частности, в том, что дети легко и быстро понимают схематические изображения, предлагаемые взрослыми, и с успехом пользуются ими.

У детей 5-6 лет ведущее значение приобретает наглядно образное мышление. К наглядно-действенному мышлению старшие дошкольники обращаются, как правило, только в случаях решения задач, которые невозможно решить без действенных проб, причем эти пробы часто приобретают планомерный характер. Так, в задании, где детям предлагалось путем нажимов на кнопки провести куклу по заданному пути, старшие дошкольники после двух-трех неудачных нажимов переходили к апробированию кнопок, причем у части детей вырабатывалось система опробования - ребенок исследовал их воздействие на движение куклы в определенном порядке.

Задания, в которых связи, существенные для достижения цели, можно обнаружить без проб, старшие дошкольники обычно решают в уме, а затем уже выполняют безошибочно практическое действие

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.

Дети 4-5 лет при решении более простых, а потом и более сложных задач с косвенным результатом постепенно начинают переходить от внешних проб к пробам, совершаемым в уме. После того как ребенка знакомят с несколькими вариантами задачи, он может решить новый ее вариант, уже не прибегая к внешним действиям с предметами, а получить необходимый результат в уме.

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

Проведенный нами анализ как отечественных, так и зарубежных исследований показывает, что развитие наглядно-образного мышления - это сложный и длительный процесс. Н.Н. Поддъяков показал, что развитие внутреннего плана у детей дошкольного возраста проходит следующие этапы:

1-й этап. Ребенок еще не может действовать в уме, но уже способен манипулировать вещами в наглядно-действенном плане, преобразовывать непосредственно воспринимаемую им предметную ситуацию с помощью практических действий. На этом этапе развитие мышления состоят в том, что вначале ситуация дается ребенку наглядно, во всех существенных признаках, а затем часть из них исключается, и акцент ставится на память ребенка. Первоначально развитие интеллекта идет через развитие припоминания ранее виденного ими слышанного, прочувствованного ими сделанного, через перенос однажды найденных решений задачи на новые условия и ситуации.

2-й этап. Здесь в постановку задачи уже включается речь. Сама задача может быть решена ребенком еще только во внешнем плане, путем непосредственного манипулирования материальными объектами или методом проб и ошибок. Допускается некоторая модификация ранее найденного решения при его переносе на новые условия и ситуации. Обнаруженное решение в словесной форме может быть выражено ребенком, поэтому на данном этапе важно добиться от него понимания словесной инструкции, формулировки и объяснения на словах найденного решения.

3-й этап. Задача решается уже в наглядно-образном плане путем манипулирования образами-представлениями объектов. От ребенка требуется осознание способов действий, направленных на решение задачи, их разделение на практические - преобразование предметной ситуации и теоретические - осознание способа произведенного требования.

4-й этап. Это - заключительный этап, на котором задача вслед за найденным ее наглядно-действенное и образным решением воспроизводится и реализуется во внутренне представленному плану. Здесь развитие интеллекта сводится к формированию у ребенка умения самостоятельно вырабатывать решение задачи и сознательно ему следовать. Благодаря такому научению происходит переход от внешнего к внутреннему плану действий.

Итак, основное значение в познании дошкольниками окружающего мира приобретает наглядно-образное мышление. Оно дает ребенку возможность усваивать обобщенные знания о предметах и явлениях действительности, становится источником детского творчества.

Уровень развития наглядно-образного мышления, достигаемый в дошкольном возрасте, имеет непреходящее значение для всей последующей жизни человека, служит тем основным вкладом, который дошкольное детство вносит в общий процесс психического развития.

## Глава 2. Опытно-экспериментальное изучение развития наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте

## 2.1 Изучение уровня развития наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте

Для изучения развития наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте нами была проведена опытно-экспериментальная работа, направленная на определения уровня развития наглядно-образного мышления в младшем, среднем и старшем дошкольном возрасте. В эксперименте принимали участие дошкольники 3-7 лет.

Для изучения развития данного вида мышления мы использовали следующие универсальные методики, позволившие оценить нам развитие наглядно-образного мышления у детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста:

«Нелепицы», направленную на изучение наглядно-образного мышления и элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире;

«Время года», позволившую нам оценить непосредственно уровень развития наглядно-образного мышления у дошкольников;

Исследование проводилось в индивидуальной форме.

Для изучения сформированности элементарных образных представлений об окружающем мире нами была использована диагностика «Нелепицы» (см. Приложение № 1). Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Детям предлагались картинки с изображением животных в нелепых ситуациях (кот сидит на дереве, гусь на цепи и др.). Ребенок работал по инструкции в течение 3 минут. 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. В момент выполнения ребенком задания мы фиксировали время выполнения, количество правильно отмеченных нелепиц и правильность их объяснения.

Полученные результаты мы оценивали по 10-бальной системе и соотносили с нормативами:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Баллы | Показатели | Уровень развития |
| 10 баллов | Ребенок за отведенное время (3 мин) 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 1-3 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. | Средний |
| 2-3 балла | За отведенное время ребенок не успел заметить 1-4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц, а до объяснения дело не дошло. | Низкий |
| 0-1 балл | За отведенное время ребенок успел обнаружить меньше 4 из 7 имеющихся нелепиц. | Очень низкий |

Результаты изучения уровня сформированности элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире мы оформили в таблицы по каждой возрастной группе.

Результаты изучения сформированности образных представлений об окружающем мире у детей младшего дошкольного возраста (методика №1)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *Имя ребенка* | *Уровни сформированности образных представлений*  *об окружающем мире* | | | | |
|  |  | *Очень*  *высокий* | *Высокий* | *Средний* | *Низкий* | *Очень низкий* |
| 1 | Лилия Н. |  |  |  |  |  |
| 2 | Вика Л. |  |  |  |  |  |
| 3 | Дима С. |  |  |  |  |  |
| 4 | Димы П. |  |  |  |  |  |
| 5 | Егор А. |  |  |  |  |  |
| 6 | Алла Г. |  |  |  |  |  |
| 7 | Артем П. |  |  |  |  |  |
| 8 | Галя К. |  |  |  |  |  |
| 9 | Регина Ж. |  |  |  |  |  |
| 10 | Алена Ш. |  |  |  |  |  |
| 11 | Наташа Л. |  |  |  |  |  |
| 12 | Сергей Н. |  |  |  |  |  |
| 13 | Петр О. |  |  |  |  |  |
| 14 | Оля В. |  |  |  |  |  |
| 15 | Сергей У. |  |  |  |  |  |
| 16 | Карина Р. |  |  |  |  |  |
| 17 | Давид Е. |  |  |  |  |  |
| 18 | Настя Ч. |  |  |  |  |  |
| 19 | Юра Н. |  |  |  |  |  |
| 20 | Тимур К. |  |  |  |  |  |

Из таблицы видно, что в младшем дошкольном возрасте преобладает низкий уровень сформированности элементарных образных представлений об окружающем мире. Соответственно, низкий уровень развития имеет и наглядно-образное мышление. При выполнении задания детям данного возраста было свойственно называть нелепости в вопросительной форме, что говорит об их неуверенности в правильности ответов. Многих их них (Оля В., Наташа Л., Дима П., Егор А) не смогли и не успели за отведенное время объяснить как должно быть на самом деле. Таким образом, низкий уровень образных представлений имеют 12 детей из 20, что составило 60%; очень низкий уровень имеют 8 детей - 40%.

Результаты изучения сформированности образных представлений об окружающем мире у детей среднего дошкольного возраста (методика №1)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *Имя ребенка* | *Уровни сформированности образных представлений*  *об окружающем мире* | | | | |
|  |  | *Очень*  *высокий* | *Высокий* | *Средний* | *Низкий* | *Очень низкий* |
| 1 | Костя М. |  |  |  |  |  |
| 2 | Маша Ч. |  |  |  |  |  |
| 3 | Денис Л. |  |  |  |  |  |
| 4 | Максим Д. |  |  |  |  |  |
| 5 | Таня Х. |  |  |  |  |  |
| 6 | Оля И. |  |  |  |  |  |
| 7 | Нина Ш. |  |  |  |  |  |
| 8 | Ефим Э. |  |  |  |  |  |
| 9 | Майя К. |  |  |  |  |  |
| 10 | Паша Т. |  |  |  |  |  |
| 11 | Тарас О. |  |  |  |  |  |
| 12 | Даша С. |  |  |  |  |  |
| 13 | Саша Н. |  |  |  |  |  |
| 14 | Оля Н. |  |  |  |  |  |
| 15 | Сергей В. |  |  |  |  |  |
| 16 | Вова П. |  |  |  |  |  |
| 17 | Таня Р. |  |  |  |  |  |
| 18 | Дима С. |  |  |  |  |  |
| 19 | Оксана Г. |  |  |  |  |  |
| 20 | Рустам Г. |  |  |  |  |  |

Из таблицы видно, что 8 детей (Костя М., Таня Х., Оля И. Нина Ш., Даша С., Саша Н., Оля Н., Дима С) из 20 - 40% - правильно назвали все нелепицы, но не успели за отведенное время (3 минуты) сказать как должно быть в реальности. Эти дети имеют средний уровень сформированности образных представлений. Высокий уровень сформированности образных представлений имеют 5 детей (Маша Ч., Ефим Э., Майя К., Тарас О., Оксана Г), что составляет от общего количества обследуемых детей этого возраста 25%. Эти дети за отведенное время правильно отметили все нелепицы, но 1-3 из них не успели объяснить.35% от общего количества обследуемых детей среднего возраста имеют низкий (25%) и очень низкий (10%) уровень сформированности образных представлений. Эти дети слабо справились с заданием, показали низкие результаты в первой части исследования - при определении нелепиц - и не справились со второй частью задания, где им необходимо было объяснить как должно быть на самом деле.

Результаты изучения сформированности образных представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста (методика №1)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *Имя ребенка* | *Уровни сформированности образных представлений*  *об окружающем мире* | | | | |
|  |  | *Очень*  *высокий* | *Высокий* | *Средний* | *Низкий* | *Очень низкий* |
| 1 | Вова З. |  |  |  |  |  |
| 2 | Юля С. |  |  |  |  |  |
| 3 | Катя Л. |  |  |  |  |  |
| 4 | Кирилл П. |  |  |  |  |  |
| 5 | Рома К. |  |  |  |  |  |
| 6 | Настя А. |  |  |  |  |  |
| 7 | Антон М. |  |  |  |  |  |
| 8 | Жанна К. |  |  |  |  |  |
| 9 | Юля И. |  |  |  |  |  |
| 10 | Илья Ш. |  |  |  |  |  |
| 11 | Марат А. |  |  |  |  |  |
| 12 | Света Ц. |  |  |  |  |  |
| 13 | Жанна А. |  |  |  |  |  |
| 14 | Антон Б. |  |  |  |  |  |
| 15 | Степан К. |  |  |  |  |  |
| 16 | Коля К. |  |  |  |  |  |
| 17 | Оля К. |  |  |  |  |  |
| 18 | Вика Л. |  |  |  |  |  |
| 19 | Сергей Н. |  |  |  |  |  |
| 20 | Наташа П. |  |  |  |  |  |

Из таблицы видно, что 50% детей имеют высокий уровень сформированности образных представлений об окружающем мире. Эти дети заметили и отметили все имеющиеся нелепицы, но 1-3 из них не успели до конца объяснить или сказать, как на самом деле должно быть.25% детей (Вова З., Юля С., Жанна К., Коля К) имеют очень высокий уровень сформированности образных представлений об окружающем мире. Во время проведения исследования эти дети показали высокие результаты, которые характеризуются тем что, за отведенное время (3 мин) были замечены все имеющиеся на картинке нелепицы, объяснены, что не так, и, кроме того, сказано, как на самом деле должно быть. Средний уровень сформированности образных представлений имеют 20% (Настя А., Света Ц., Жанна А., Степан К.).

На следующем этапе изучения нами наглядно-образного мышления у дошкольников детям предлагалась методика «Времена года» (см. Приложение №2).

Ребенку показывают рисунок и просят, внимательно посмотрев на этот рисунок, сказать, какое время года изображено на каждой части данного рисунка. За отведенное на выполнение этого задания временя - 2 мин. - ребенок должен не только назвать соответствующее время года, но и обосновать свое мнение о нем, т.е. объяснить, почему он так думает, указать те признаки, которые по его мнению, свидетельствуют о том, что на данной части рисунка показано именно это, а не какое-либо иное время года. Полученные результаты мы оценивали по 10-балльной системе и делали выводы об уровне развития у ребенка наглядно-образного мышления через сформированности образных представлений о явлениях природы и временах года:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Баллы | Показатели | Уровень развития |
| 10 баллов | за отведенное время ребенок правильно назвал и связал все картинки с временами года, указав на каждой из них не менее двух признаков, свидетельствующих о том, что на картинке изображено именно данное время года (всего не менее 8 признаков по всем картинкам). | Очень высокий |
| 8-9 баллов | ребенок правильно назвал и связал с нужными временами года все картинки, указав при этом 5-7 признаков, подтверждающих его мнение, на всех картинках, вместе взятых. | Высокий |
| 6-7 баллов | ребенок правильно определил на всех картинках времена года, но указал только 3-4 признака, подтверждающих его мнение. | Средний |
| 4-5 баллов | ребенок правильно определил время года только на одной - двух картинках из 4-х и указал только 1-2 признака в подтверждение своего мнения. | Низкий |
| 0-3 балла | ребенок не смог правильно определить ни одного времени года и не назвал точно ни одного признака. | Очень низкий |

Результаты изучения уровня сформированности у дошкольников образных представлений о явлениях природы и временах года мы оформляли в таблицы по каждой возрастной группе, выводя при этом и диаграммы.

Результаты изучения сформированности образных представлений о явлениях природы и временах года у детей младшего дошкольного возраста (методика № 2)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *Имя ребенка* | *Уровни сформированности образных представлений*  *о явлениях природы и временах года* | | | | |
|  |  | *Очень*  *высокий* | *Высокий* | *Средний* | *Низкий* | *Очень низкий* |
| 1 | Лилия Н. |  |  |  |  |  |
| 2 | Вика Л. |  |  |  |  |  |
| 3 | Дима С. |  |  |  |  |  |
| 4 | Димы П. |  |  |  |  |  |
| 5 | Егор А. |  |  |  |  |  |
| 6 | Алла Г. |  |  |  |  |  |
| 7 | Артем П. |  |  |  |  |  |
| 8 | Галя К. |  |  |  |  |  |
| 9 | Регина Ж. |  |  |  |  |  |
| 10 | Алена Ш. |  |  |  |  |  |
| 11 | Наташа Л. |  |  |  |  |  |
| 12 | Сергей Н. |  |  |  |  |  |
| 13 | Петр О. |  |  |  |  |  |
| 14 | Оля В. |  |  |  |  |  |
| 15 | Сергей У. |  |  |  |  |  |
| 16 | Карина Р. |  |  |  |  |  |
| 17 | Давид Е. |  |  |  |  |  |
| 18 | Настя Ч. |  |  |  |  |  |
| 19 | Юра Н. |  |  |  |  |  |
| 20 | Тимур К. |  |  |  |  |  |

Из таблицы видно, в целом по данному возрасту, младшие дошкольники имеют низкий уровень сформированности образных представлений о явлениях природы и временах года. За отведенное время дети не справились с заданием.60% из них верно определили половину из предложенных картинок, не сумев объяснить правильность своего выбора.40% детей (Егор А., Алла Г., Алена Ш., Наташа Е., Оля В., Карина Р., Юра Н) не справились с заданием: не определили за отведенное время ни одной картинки.

Результаты изучения сформированности образных представлений о явлениях природы и временах года у детей среднего дошкольного возраста (методика №2)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *Имя ребенка* | *Уровни сформированности образных представлений*  *о явлениях природы и временах года* | | | | |
|  |  | *Очень*  *высокий* | *Высокий* | *Средний* | *Низкий* | *Очень низкий* |
| 1 | Костя М. |  |  |  |  |  |
| 2 | Маша Ч. |  |  |  |  |  |
| 3 | Денис Л. |  |  |  |  |  |
| 4 | Максим Д. |  |  |  |  |  |
| 5 | Таня Х. |  |  |  |  |  |
| 6 | Оля И. |  |  |  |  |  |
| 7 | Нина Ш. |  |  |  |  |  |
| 8 | Ефим Э. |  |  |  |  |  |
| 9 | Майя К. |  |  |  |  |  |
| 10 | Паша Т. |  |  |  |  |  |
| 11 | Тарас О. |  |  |  |  |  |
| 12 | Даша С. |  |  |  |  |  |
| 13 | Саша Н. |  |  |  |  |  |
| 14 | Оля Н. |  |  |  |  |  |
| 15 | Сергей В. |  |  |  |  |  |
| 16 | Вова П. |  |  |  |  |  |
| 17 | Таня Р. |  |  |  |  |  |
| 18 | Дима С. |  |  |  |  |  |
| 19 | Оксана Г. |  |  |  |  |  |
| 20 | Рустам Г. |  |  |  |  |  |

Из таблицы видно, что 30% детей показали высокий уровень сформированности образных представлений о явлениях природы и временах года. Дети правильно назвали и связали с нужными временами года все картинки, указали при этом 5-7 признаков, подтверждающих их мнение.60% детей среднего дошкольного возраста имеют средний уровень сформированности образных представлений о явлениях природы и временах года. Во время проведения исследования эти дети (Рустам Г., Дима С., Сергей В., Саша Н., Даша С., Паша Т., Таня Х., Максим Д., Денис Л., Костя М) правильно определили на всех картинках времена года, но указали только 3-4 признака, подтверждающих правильность их выбора. Низкий уровень сформированности изучаемого качества имеют 2 ребенка - Вова П., Таня Р., - что соответственно составило 10% от общего числа детей данного возраста.

Результаты изучения сформированности образных представлений о явлениях природы и временах года у детей старшего дошкольного возраста (методика № 2)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *Имя ребенка* | *Уровни сформированности образных представлений*  *о явлениях природы и временах года* | | | | |
|  |  | *Очень*  *высокий* | *Высокий* | *Средний* | *Низкий* | *Очень низкий* |
| 1 | Вова З. |  |  |  |  |  |
| 2 | Юля С. |  |  |  |  |  |
| 3 | Катя Л. |  |  |  |  |  |
| 4 | Кирилл П. |  |  |  |  |  |
| 5 | Рома К. |  |  |  |  |  |
| 6 | Настя А. |  |  |  |  |  |
| 7 | Антон М. |  |  |  |  |  |
| 8 | Жанна К. |  |  |  |  |  |
| 9 | Юля И. |  |  |  |  |  |
| 10 | Илья Ш. |  |  |  |  |  |
| 11 | Марат А. |  |  |  |  |  |
| 12 | Света Ц. |  |  |  |  |  |
| 13 | Жанна А. |  |  |  |  |  |
| 14 | Антон Б. |  |  |  |  |  |
| 15 | Степан К. |  |  |  |  |  |
| 16 | Коля К. |  |  |  |  |  |
| 17 | Оля К. |  |  |  |  |  |
| 18 | Вика Л. |  |  |  |  |  |
| 19 | Сергей Н. |  |  |  |  |  |
| 20 | Наташа П. |  |  |  |  |  |

Из таблицы видно, что 40% детей имеют очень высокий уровень сформированности образных представлений о явлениях природы и временах года (Вова З., Юля С., Кирилл П., Жанна К., Илья Ш., Марат А., Коля К., Оля К). Во время исследования эти дети за отведенное время совершенно верно назвали и связали все картинки с временами года, указав на каждой из них достаточное количество признаков, свидетельствующих о том, что на картинке изображено именно данное время года.30% детей имеют высокий уровень сформированности образных представлений о явлениях природы и временах года: правильно назвали и связали с нужными временами года все картинки, указав при этом несколько признаков, обосновывающих правильность их ответа.

После изучения развития отдельных свойств наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста мы смогли составить сводные таблицы, позволившие нам сделать вывод о развитии данного вида мышления дошкольников в целом и проследить динамику его развития.

Сводная таблица результатов изучения развития наглядно-образного мышления в младшем дошкольном возрасте

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *Имя ребенка* | *Изучение сформированности образных представлений об окружающем мире* | *Изучение сформированности образных представлений*  *о явлениях природы и временах года* | *Уровень развития*  *наглядно-образного*  *мышления* |
| 1 | Лилия Н. |  |  |  |
| 2 | Вика Л. |  |  |  |
| 3 | Дима С. |  |  |  |
| 4 | Димы П. |  |  |  |
| 5 | Егор А. |  |  |  |
| 6 | Алла Г. |  |  |  |
| 7 | Артем П. |  |  |  |
| 8 | Галя К. |  |  |  |
| 9 | Регина Ж. |  |  |  |
| 10 | Алена Ш. |  |  |  |
| 11 | Наташа Л. |  |  |  |
| 12 | Сергей Н. |  |  |  |
| 13 | Петр О. |  |  |  |
| 14 | Оля В. |  |  |  |
| 15 | Сергей У. |  |  |  |
| 16 | Карина Р. |  |  |  |
| 17 | Давид Е. |  |  |  |
| 18 | Настя Ч. |  |  |  |
| 19 | Юра Н. |  |  |  |
| 20 | Тимур К. |  |  |  |

Сводная таблица результатов изучения развития наглядно-образного мышления в среднем дошкольном возрасте

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *Имя ребенка* | *Изучение*  *сформированности*  *образных представлений*  *об окружающем мире* | *Изучение сформированности*  образных представлений  *о явлениях природы и*  *временах года* | *Уровень развития*  *наглядно-образного*  *мышления* |
| 1 | Костя М. |  |  |  |
| 2 | Маша Ч. |  |  |  |
| 3 | Денис Л. |  |  |  |
| 4 | Максим Д. |  |  |  |
| 5 | Таня Х. |  |  |  |
| 6 | Оля И. |  |  |  |
| 7 | Нина Ш. |  |  |  |
| 8 | Ефим Э. |  |  |  |
| 9 | Майя К. |  |  |  |
| 10 | Паша Т. |  |  |  |
| 11 | Тарас О. |  |  |  |
| 12 | Даша С. |  |  |  |
| 13 | Саша Н. |  |  |  |
| 14 | Оля Н. |  |  |  |
| 15 | Сергей В. |  |  |  |
| 16 | Вова П. |  |  |  |
| 17 | Таня Р. |  |  |  |
| 18 | Дима С. |  |  |  |
| 19 | Оксана Г. |  |  |  |
| 20 | Рустам Г. |  |  |  |

Сводная таблица результатов изучения развития наглядно-образного мышления в старшем дошкольном возрасте

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *Имя ребенка* | *Изучение сформированности*  *образных представлений об*  *окружающем мире* | *Изучение*  *сформированности*  *образных представлений*  *о явлениях природы и*  *временах года* | *Уровень развития*  *наглядно-образного*  *мышления* |
| 1 | Вова З. |  |  |  |
| 2 | Юля С. |  |  |  |
| 3 | Катя Л. |  |  |  |
| 4 | Кирилл П. |  |  |  |
| 5 | Рома К. |  |  |  |
| 6 | Настя А. |  |  |  |
| 7 | Антон М. |  |  |  |
| 8 | Жанна К. |  |  |  |
| 9 | Юля И. |  |  |  |
| 10 | Илья Ш. |  |  |  |
| 11 | Марат А. |  |  |  |
| 12 | Света Ц. |  |  |  |
| 13 | Жанна А. |  |  |  |
| 14 | Антон Б. |  |  |  |
| 15 | Степан К. |  |  |  |
| 16 | Коля К. |  |  |  |
| 17 | Оля К. |  |  |  |
| 18 | Вика Л. |  |  |  |
| 19 | Сергей Н. |  |  |  |
| 20 | Наташа П. |  |  |  |

По полученным результатам можно сделать вывод о том, что на протяжении дошкольного возраста возрастает ведущая роль наглядно-образного мышления. В младшем дошкольном возрасте в основном дети «мыслят» способом практических проб. Это факт свидетельствует о ведущем значении наглядно-действенного мышления. В среднем дошкольном возрасте дети начинают оперировать образами предметов. Это качество способствует формированию у ребенка наглядно-образного мышления, которое занимает в старшем дошкольном возрасте особое ведущее положение.

## 2.2 Рекомендации родителям и воспитателям по развитию у дошкольников наглядно-образного мышления

На основе полученных результатов мы составили рекомендации для воспитателей и родителей, которые представляют собой комплекс игр и упражнений направленных на развитие наглядно-образного мышления.

Образное мышление - основной вид мышления детей дошкольного возраста. Уже в среднем дошкольном возрасте в результате специальной тренировки дети могут овладеть многими возможностями, связанными с этим видом мышления. Например, они могут научиться мысленно преобразовывать образы реальных предметов, строить наглядные модели (типа схем), отображающие существенные свойства объектов или явлений, планировать свои действия в уме.

В связи с этим тренировка образного мышления направлена на развитие следующих способностей.

Осуществлять мысленное преобразование образа. Оперирование образами предполагает умение делать с ними различные мысленные преобразования, например, такие как: вращение, перегруппировку исходных элементов, расчленение на части и соединение их в целое и многие другие.

Ориентироваться в пространстве с помощью простой план-схемы, а также самостоятельно ее создавать.

Одной из важных функций образного мышления, а точнее его разновидности - пространственного мышления - является обеспечение ребенка возможностью ориентации в пространстве. Таким образом, в дошкольном возрасте все более актуальным становится формирование у ребенка пространственных представлений.

Формирование таких представлений предполагает прежде всего развитие умения строить схематизированные образы пространства и применять их в реальной ситуации. В связи с этим тренировка образного мышления обязательно включает и тренировку этого умения.

«Читать» и создавать простые схематические изображения различных объектов.

Действия образного мышления часто характеризуются как действия по построению и применению схематизированных образов, отображающих связи и отношения реальных объектов. И тренировка образного мышления старших дошкольников может и должна включать упражнения для развития таких действий.

Планировать свои действия в уме.

Эта способность дает возможность заранее представить то, что получится в результате его усилий, возможность иметь образ будущего результата, образ того, что еще реально не существует, что нельзя воспринять.

Предлагаемые нами игры направлены на развитие наглядно-образного мышления. Игры даются в порядке возрастания их сложности и в ряде случаев тематически связаны друг с другом. Все игры и упражнения систематизированы нами в комплекс занятий (см. Приложение №3).

Длительность одного занятия 25 минут. Периодичность проведения занятий 1-2 раза в неделю. Систематическое участие в решении умственных задач стимулирует познавательные интересы детей, изменяет их отношение к занятиям и особенно к заданиям, предлагавшимся вне занятий, во время игр.

Каждая игра на занятии проигрывается по несколько раз на различном материале в течение нескольких занятий.

На 1-ом занятии дети знакомятся с первыми двумя играми, дается каждому возможность подумать, предложить свой вариант решения. На каждом последующем занятии отрабатываются уже знакомые детям игры и предлагается одна новая.

Основная задача руководителя игрой (воспитатель или родитель) - стимулировать мыслительную активность детей, вовлекать в игру тех, кто предпочитает отмалчиваться.

Каждое из предложенных занятий имеет следующую структуру:

Приветствие.

Разминка

Основное содержание

Рефлексия занятия.

Эти игры и упражнения (см. приложение) направлены на то, чтобы обучить детей действиям замещения и наглядного моделирования.

У ребенка владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования (использование условных обозначений, чертежей, схематических рисунков и т.д.) появляется возможность применять заместители и наглядные модели в уме, представлять себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, заранее «видеть» возможные результаты собственных действий.

Предлагаемые игры и упражнения могут использоваться воспитателями на занятиях по ознакомлению с окружающим, математике, развитию речи, конструированию и вне занятий; родителями - в повседневной жизни ребенка.

Подобранные нами игры и упражнения могут проводиться по подгруппам, состоящим из 2-7 детей. Взрослый должен объяснить условия и правила игры, раздать материал. Во время детской игры взрослому необходимо наблюдать за действиями детей и при необходимости вмешиваться в ход игры, оказывая помощь.

Рекомендованные задания имеют игровую форму или предлагаются в виде интересных упражнений. Они могут быть предъявлены без предварительного обучения.

Эти задания группируются следующим образом:

Задания на замещение предметов.

Задания на анализ строения предметов

Задания на выделение пространственных отношений.

Одним из заданий на развитие у детей способности мысленно перегруппировывать элементы объекта и планировать свои действия в уме является игра «Головоломка с палочками». В этой игре детям предлагается в сложенном схематически из спичек домике переместить одну спичку так, чтобы «повернуть» дом в другую сторону. Затем детям можно предложить усложнение головоломки, при котором они должны будут совершать все действия в уме, преобразовывать предмет мысленно. В старшем дошкольном возрасте взрослому все реже придется вмешиваться в выполнение ребенком задания, так как при систематической работе у детей совершенствуется наглядно-образное мышление.

Для развития внутреннего плана действий и комбинаторных способностей в занятия может быть включена игра «Шахматная доска». Для начала используется поле размером 3x3. Детям предлагается собрать целое поле из частей, но так, чтобы черные и белые клетки чередовались между собой, как на шахматной доске. Поле для начала разрезается на 3 части. В среднем дошкольном возрасте дети смогут достаточно быстро и безошибочно собрать поля. А используя эту игру в работе со старшими дошкольниками можно устроить состязания - кто быстрее и правильно сложит поле. Постепенно можно увеличить размер поля, разрезать его на большее количество частей.

Среди игр на развитие способности ориентироваться в простой план-схеме пространства предлагается игра «Где сидит попугай?». При первом знакомстве детей с этой игрой на ограниченной части пространства (столе) размещается игрушечная комната (мебель можно сделать из конструктора). Перед началом игры детям предлагается представить, что в этой комнате живёт мишка и попугайчик, которого они должны найти (на схеме это место отмечено крестиком). На первом этапе требуется объяснить им, что означают те или иные изображения и фигурки, где в комнате находятся соответствующие им предметы. Для ориентации в план-схеме важно определить место, где стоит сам ребёнок. Усложняя игру, можно предложить детям и другие ее варианты (например, найти зайчика и т.д.). Для разнообразия игры детям можно предложить детскую площадку, на которой они играют, групповую комнату, музыкальный зал.

На развитие способности «читать» и создавать схемы объектов может быть использована игра «Прогноз погоды». Существует 2 ее варианта.

1-й. Взрослый, как ведущий, сообщает детям по «рации», какая будет погода (ветреная, дождливая, пасмурная), а они по очереди находят соответствующие карточки и вывешивают их на стенде «Информация для лётчиков и моряков».

Усложняя игру детям предлагается 2-й вариант игры, позволяющий самостоятельно рассказывать о погоде по схематичным изображениям. Для этого диктором телевидения становится один из детей, а другой ребенок - метеорологом, который показывает диктору карточки.

Игра «Найди все тропинки» направлена на развитие комбинаторных способностей и внутреннего плана действий. Для этой игры заранее готовится игровое поле, каждая клеточка которого имеет свой номер. Детям в игровой форме предлагается найти все возможные тропинки к домику ёжика. Чтобы детям было легче понять условия игры, одна тропинка показывается.

Развивает умения ориентироваться в схематическом изображении предмета и способность к конструированию игра «Собери по схеме». Материалом для игры служит строительный конструктор. Детям показывают схематическое изображение конструкции, а они собирают её из конструктора.

Перед работой детям предлагается описать форму предмета. А после того, как конструкция собрана, вместе с ребёнком анализируют, всё ли он сделал верно.

В старшем дошкольном возрасте предлагается усложненный вариант этой игры:

детям показывается схематическое изображение на короткое время, после чего просят собрать конструкцию по памяти.

Используют большее количество деталей.

В среднем и старшем дошкольном возрасте также можно использовать игру «Созвездие», направленную на формирование умения соотносить схематическое изображение предмета с художественным. Детям предлагается внимательно рассмотреть схемы созвездий и их художественное изображение и определить, на какой рисунок похоже то или иное созвездие.

После того, как дети достаточно хорошо справляются с данными играми, можно перейти заданиям, связанным с формированием у детей умения создавать план-карту знакомого им пространства, например своей площадки, где они играют.

При составлении план-карты у ребенка могут возникнуть следующие ошибки: упускается из виду важные детали планировки, не отображаются некоторые предметы, искажаются размеры отображаемых предметов. (Например, меньшие по размеру предметы обозначаются большими фигурками, а большие предметы - меньшими). Но такого рода ошибки вполне естественны в этом возрасте. Главное, чтобы взрослые обращали внимание на эти ошибки и объясняли детям, почему это является ошибкой. Необходимо также стараться, чтобы дети самостоятельно или с помощью взрослого исправляли эти ошибки.

Необходимо также помнить о том, что развитие наглядно-образного мышления происходит и в обычных видах детской деятельности. Это прежде всего сюжетно-ролевая игра, которая учит детей не только замещению, но и моделированию взаимоотношений взрослых. Наглядное моделирование проявляется и в детской конструктивной деятельности. Сделанный из строительного материала домик - объемная модель реального здания, передающая при помощи заместителей (деталей) отношения между его основными частями. Что касается детского рисования, то одной из его отличительных особенностей является схематизм. Рисуя по собственному замыслу, ребенок передает не столько общий внешний вид предметов, сколько то, что он знает об их строении, отношениях между основными частями.

Использование заместителей и моделирование в игре, конструировании, рисовании (а также в лепке, аппликации и т.п.) и служит источником развития внутренних форм замещения и наглядно моделирования.

## Заключение

В возрасте от четырех до семи лет, по мнению Ж. Пиаже, происходит постепенная концептуализация мыслительной деятельности, которая подводит ребенка дошкольного возраста к дооперациональному мышлению. Мышление дошкольника остается в значительной степени наглядным, включающим элементы умственных абстрактных операций, что может рассматриваться как прогрессивное изменение по сравнению с предыдущим ранним возрастом.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблемой развития наглядно-образного мышления дошкольников занимались А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Г.И. Минская, И.С. Якиманская, Л.Л. Гурова, Б.Г. Ананьев, Ж. Пиаже, Д. Хэбб, Д. Браун, Р. Хольт и др.

Как отечественные так и зарубежные исследования показывают, что развитие наглядно-образного мышления - это сложный и длительный процесс. Анализируя взгляды представителей различных подходов и школ в отношении динамики мышления в дошкольном возрасте, отметим существенные возрастные изменения этой важнейшей системной функции, обеспечивающей адаптацию ребенка к условиям жизнедеятельности в предметной и социальной среде. Главным изменением процесса мышления в дошкольном возрасте является переход от внешнего действия во внутренний план, что обеспечивает к концу дошкольного детства способность действовать в уме.

Многие авторы рассматривают возникновение наглядно-образного мышления как узловой момент в умственном развитии ребенка. Однако условия формирования наглядно-образного мышления у дошкольников, механизмы его осуществления изучены далеко не полностью.

Исследования ученых и полученные результаты опытно-экспериментального изучения наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста позволили выделить нам следующие особенности развития наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте:

наглядно-образное мышление - основной вид мышления ребенка дошкольника. Уже в среднем дошкольном возрасте дети могут овладеть многими возможностями связанными с этим видом мышления, (мысленно преобразовывать образы реальных предметов, строить наглядные модели, планировать свои действия в уме);

возникновение наглядно-образного мышления - узловой момент в умственном развитии ребенка;

способность к оперированию представлениями возникает в процессе взаимодействия различных линий психологического развития ребенка - развитие предметных и орудийных действий, речи, подражания, игровой деятельности и т.д.

начальные этапы развития наглядно-образного мышления вплотную примыкают к развитию процессов восприятия;

задания, в которых связи существенные для достижения цели можно обнаружить без проб, дети старшего дошкольного возраста обычно решают в уме, а затем уже выполняют безошибочно практическое действие;

успешность перехода от внешнего к внутреннему плану действий у детей дошкольного возраста определяется уровнем ориентировочно-исследовательской деятельности, направленной на выявление существенных связей ситуации.

На основе полученных результатов мы разработали рекомендации для родителей и воспитателей по развитию у дошкольников наглядно-образного мышления.

Рекомендации направлены на развитие у детей способности мысленно перегруппировать элементы объекта; ориентироваться в простой план-схеме пространства; умения ориентироваться в схематическом изображении предмета и способности к конструированию; умению мысленно преобразовывать предмет, «читать» и создавать простые схематические изображения различных объектов; планировать свои действия в уме.

## Литература

1. Барташников И.А., Барташникова А.А. Учись играя. - Харьков, 1999
2. Безруких М.М. Ступеньки к школе - М., 2001
3. Венгер Л. А, Мухина B. C. Психология - М., 1988
4. Венгер Л. А, Мухина B. C. Развитие мышления дошкольника // Дошкольное воспитание - 2002, №7
5. Венгер Л.А., Дьяченко О.М. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста - М., 1999
6. Венгер Л.А., Ибатуллина А.А. Соотношение обучения, психического развития и функциональных особенностей созревающего мозга // Вопросы психологии. - 1989, №20.
7. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. Гамезо, М.В. Матюхиной - М., 2001
8. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб., 2004
9. Гаврилина С.Е., Кутявина Н.Л. Развиваем мышление - М., 2000
10. Глуховеря Н. Познавательная деятельность детей ее особенности // Дошкольное воспитание - 2003 - №11
11. Гурова Л.Л. Функция наглядно-образных компонентов в решении задач. // Вопросы психологии. - 1998, №5
12. Детская практическая психология. / Под ред. Т.Д. Марцинковской. - М., 2004.
13. Детская психология / Под ред. Я.Л. Копошинского, Е.А. Панько - Минск, 1998
14. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Под редакцией Венгера Л.А. - М., 1989
15. Колесникова Е. В.500 игр для коррекционно-развивающего обучения - Ярославль, 2000.
16. Колесникова Е.В. Слушай, смотри, делай. - М., 2000
17. Люблинская А.А. Воспитателю о развитии ребенка - М., 1999
18. Люблинская А.А. Детская психология - М., 1971
19. Мухина B. C. Возрастная психология - М., 2003
20. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. - М., 1999
21. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления - М., 1999
22. Поддьков Н.Н. Мышление дошкольника - М., 1999
23. Поддьяков Н.Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников // Возрастная и педагогическая психология - М., 1982
24. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие - М., 1957
25. Практикум по возрастной психологии. / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. - СПб., 2002
26. Проскура Е.Ф. Развитие познавательных способностей дошкольника - Киев, 2001
27. Психология детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина-М., 1998
28. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М. П Ярошевского - М., 1990
29. Развитие мышления и умственное внимание дошкольника / Под ред.Н. Н. Поддьякова, А.Ф. Гавриловой-М., 2004
30. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб., 2004
31. Синельников В. Формирование умственной активности дошкольников при решении конструктивных задач // Дошкольное воспитание - 1996 - №8
32. Тихомиров O.K. Психология мышления - М, 1984 ЗО. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология - М., 1999
33. Федорова Е. Интеллектуальные игры для развития мышления у старших дошкольников // Дошкольное воспитание - 1996, №3
34. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления // Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер - М., 2004
35. Чиркова Т.И. Психологическая служба в д/саду - М., 2000
36. Эльконин Д.Б. Детская психология - М., 1960

## Приложение № 1

Методика № 1. «Нелепицы»

Цель: Изучение наглядно-образного мышления, элементарных образных представлений об окружающем мире.

Оборудование: картинки с изображением животных в нелепых ситуациях.

Процедура проведения. Ребенку показывают картинку, в которой имеются несколько довольно нелепых ситуаций с животными. Объясняют, что требуется от него при выполнении данного задания. Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребенок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как на самом деле должно быть. Время экспозиции картинки и выполнения задания ограничено тремя 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.

Инструкция:

«Внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что-нибудь 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»

Обработка результатов:

10 баллов - такая оценка ставится ребенку в том случае, если за отведенное время (3 мин) он заметил все у имеющихся на картинке нелепиц, успел удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того, сказать, как на самом деле должно быть.

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.

6-7 баллов - ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, по 3-4 из них не успел до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть.

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 имеющихся на картинке нелепиц, а до объяснения дело не дошло.

0-1 балл - за отведенное время ребенок успел обнаружить меньше четырех из семи имеющихся нелепиц.

Выводы об уровне развития:

10 баллов - очень высокий

8-9 баллов - высокий

4-7 баллов - средний

0-1 баллов - низкий

## Приложение № 2

Методика № 2 «Время года»

Цель: изучение наглядно-образного мышления детей.

Проведение исследования: Ребенку показывают рисунок и просят, внимательно посмотрев на этот рисунок, сказать, какое время года изображено на каждой части данного рисунка. За отведенное на выполнение этого задания временя - 2 мин. - ребенок должен не только назвать соответствующее время года, но и обосновать свое мнение о нем, т.е. объяснить, почему он так думает, указать те признаки, которые по его мнению, свидетельствуют о том, что на данной части рисунка показано именно это, а не какое-либо иное время года.

Оценка результатов:

10 баллов - за отведенное время ребенок правильно назвал и связал все картинки с временами года, указав на каждой из них не менее двух признаков, свидетельствующих о том, что на картинке изображено именно данное время года (всего не менее 8 признаков по всем картинкам).

8-9 баллов - ребенок правильно назвал и связал с нужными временами года все картинки, указав при этом 5-7 признаков, подтверждающих его мнение, на всех картинках, вместе взятых.

6-7 баллов - ребенок правильно определил на всех картинках времена года, но указал только 3-4 признака, подтверждающих его мнение.

4-5 баллов - ребенок правильно определил время года только на одной - двух картинках из 4-х и указал только 1-2 признака в подтверждение своего мнения.

0-3 балла - ребенок не смог правильно определить ни одного времени года и не назвал точно ни одного признака.

Выводы об уровне развития.

10 баллов - очень высокий

8-9 баллов - высокий

6-7 баллов - средний

4 - 5 баллов - низкий

0-3 балла - очень низкий

## Приложение № 3

Цель занятий - развитие наглядно-образного мышления.

*Занятие №1*. Формировать умение испытывать один и тот же предмет в качестве заместителя других предметов и наоборот.

«Головоломка с палочками» (мысленное преобразование образа)

Придумай сам (учить видеть в различных предметах возможные заместители других предметов, годных для той или иной игры.

*Занятия №2*

Головоломка с палочками

Придумай сам.

«Разные дома» (учить сравнивать рисунок и чертеж предмета).

*Занятие №3*

Как пройти к зайке? (учить ориентироваться в пространстве по схеме).

Разные дома.

Замри (учить понимать схематическое изображение позы человека).

*Занятие №4*

Замри.

Как пройти к зайке?

3. Игра в перестановки (развивать способности планировать свои действия в уме).

*Занятие №5*

1. Помоги белочке найти бельчонка (учить детей пользоваться схе мой).

Дорисуй, что забыл нарисовать художник.

Игра в перестановки

*Занятие №6*

Помоги ежихе найти своего ежонка (учить пользоваться схемой)

Стройка (учить выполнять действия заданные схемой, и конструировать по схематическому образцу).

Что перепутал художник? (развивать элементарные образные представления об окружающем мире).

*Занятие №7*

Стройка.

Что забыл нарисовать художник?

3. Найди все тропинки (развивать комбинаторные способности и внутреннего плана действий).

*Занятие №8*

1. Головоломка с палочками

2. Где сидит попугай? (развитие способности ориентироваться в простой план-схеме пространства).

Найди дорогу к домик

*Занятие №9*

Где сидит попугай?

Найди животных? (предложить зрительно найти по изображенным частям животных) способность к комбинированию.

«Собери по схеме» (развивать умение ориентироваться в схематическом изображении предмета и способность к конструированию).

*Занятие №10*

«Собери по схеме».

Определи недостающую часть (развитие наглядно-образного мышления, способность к комбинированию) (определить недостающую часть круга и треугольника).

3. Найди все тропинки (развивать комбинаторные способности и внутреннего плана действий).

*Занятие №11*

Шахматная доска (для развития внутреннего плана действий и комбинаторных способностей).

Найди все тропинки.

«Где спрятался жучок?» (учить свободно пользоваться планом).

*Занятие №12*

1. «Созвездия» - (умение соотносить схематическое изображение предмета с художественным чтением схемы объекта).

«Шахматная доска»

«Где мишка?»

*Занятие №13*

«Созвездия».

«Игра в перестановки».

«Геометрические фигуры» (умение действовать по образцу и анализировать пространство).

*Занятие №14*

«Прогноз погоды» (чтение и создание схемы объекта).

«Шахматная доска».

«Найди дорогу к домику» (учить пользоваться схемой).

*Занятие №15*

«Прогноз погоды».

«Геометрические фигуры».

«Где сидит попугай?».

*Занятие №16*

1. «Начерти плен-карту» (учить создавать план-карту знакомого ему пространства).

«Замри».

«Перевертыши» (учить создавать образы на основе схематического изображения).

*Занятие №17*

«Перевертыши».

«Найди игрушку» (учить ориентироваться по плану в групповой комнате)

«Прогноз погоды».

*Занятие №18*

«Начерти план-карту».

«Головоломка с палочками».

«созвездия».

*Занятие №19*

«Кукла Маша купила пианино» (учить пользоваться планом в конкретной ситуации).

«Собери по схеме» (развивать умение ориентироваться в схематичном изображении предмета и способность к конструированию)

«Геометрические фигуры».

*Занятие №20*

«Замри».

«Зашифруй сказку» (развитие умения создавать простейшую графическую план-схему логически связанного текста).

«Игра в перестановки» (развивать способности планировать свои действия в уме).

*Занятие№21*

«Помоги ежихе найти своего ежонка».

«Нарисуй схему» (развивать умение создавать схематические изображения конструкции).

Найди все тропинки. (развитие комбинаторских способностей и внутреннего плана действий).

*Занятие №22*

Головоломка с палочками.

Зашифруй сказку

«Где сидит попугай»

*Занятие №23*

«Нарисуй схему».

«Кукла Маша купила пианино»

«Определи недостающую часть».

*Занятие №24*

«Начерти план-карту».

«Разные дома».

«Прогноз погоды».

*Занятие №25*

«Как пройти к зайке».

«Зашифруй сказку»

«Замри».

*Занятие №26*

1. Помоги белочке найти бельчонка (учить детей пользоваться схе мой).

Дорисуй, что забыл нарисовать художник.

Игра в перестановки.

*Занятие №27*

Помоги ежихе найти своего ежонка (учить пользоваться схемой)

Стройка (учить выполнять действия заданные схемой, и конструировать по схематическому образцу).

Что перепутал художник? (развивать элементарные образные представления об окружающем мире).

*Занятие №28*

Стройка.

Что забыл нарисовать художник?

Найди все тропинки (развивать комбинаторные способности и внутреннего плана действий).

*Занятие №29*

1. Головоломка с палочками

2. Где сидит попутай? (развитие способности ориентироваться в простой план-схеме пространства).

3. Найди дорогу к домику.

*Занятие №30*

Где сидит попугай?

Найди животных? (предложить зрительно найти по изображенным частям животных) способность к комбинированию.

«Собери по схеме» (развивать умение ориентироваться в схематическом изображении предмета и способность к конструированию).

*Занятие №31*

«Собери по схеме».

Определи недостающую часть (развитие наглядно-образного мышления, способности к комбинированию; определение недостающей части круга и треугольника).

3. Найди все тропинки (развивать комбинаторные способности и внутреннего плана действий).

*Занятие №32*

Шахматная доска (для развития внутреннего плана действий и комбинаторных способностей).

Найди все тропинки.

«Где спрятался жучок?» (учить свободно пользоваться планом).

*Занятие №33*

1. «Созвездия» - (умение соотносить схематическое изображение предмета с художественным чтением схемы объекта).

«Шахматная доска»

«Где мишка?»

*Занятие №34*

«Созвездия».

«Игра в перестановки».

«Геометрические фигуры» (умение действовать по образцу и анализировать пространство).

*Занятие №35*

«Прогноз погоды» (чтение и создание схемы объекта).

«Шахматная доска».

«Найди дорогу к домику» (учить пользоваться схемой).

*Занятие №36*

«Прогноз погоды».

«Геометрические фигуры».

«Где сидит попугай?».

*Занятие №37*

1 «Начерти плен-карту» (учить создавать план-карту знакомого ему пространства).

«Замри».

«Перевертыши» (учить создавать образы на основе схематического

изображения).

*Занятие №38*

«Перевертыши».

«Найди игрушку» (учить ориентироваться по плану в групповой ком нате)

«Прогноз погоды».

*Занятие №39*

«Начерти план-карту».

«Головоломка с палочками».

«созвездия».

*Занятие №40*

1. «Кукла Маша купила пианино» (учить пользоваться планом в конкретной ситуации).

2. «Собери по схеме» (развивать умение ориентироваться в схематичном изображении предмета и способность к конструированию)

3. «Геометрические фигуры».

Дети, у которых по всем четырем методикам преобладает низкий уровень развития наглядно-образного мышления, были определены в к развивающую группу.

На втором этапе формирования наглядно-образного мышления у детей 5-6 лет для проведения к/развивающей работы была составлена программа, которая включает в себя три направления:

1 2 3

родители-ребенок воспитатель-ребенок психолог-ребенок

Работа по первому направлению заключалась в следующем:

1) Выступление на родительском собрании Тема «Развитие мышление дошкольника 5-6 лет»

Проведение консультации для родителей детей к/развивающей группы по результатам диагностики.

Оформление родительского уголка. Подготовка статьи на тему «Особенности наглядно-образного мышления детей 5-6 лет».

Оформление книжной выставке для родителей. Предлагались вниманию родителей книги о развитии мышления дошкольников.

оформление родительского уголка. Статья на тему «Развиваем наглядно-образное мышление детей». Здесь же предлагались игры для детей и рекомендации к их проведению.

Проведение индивидуальных бесед и консультаций с родителями по волнующим их вопросам.

Планируя работу в сфере «воспитатель-ребенок» мы наметили и провели следующие мероприятия:

Консультация с воспитателями по результатам диагностики.

Выступление на пед. совете с сообщением на тему: «Мышление как познавательный процесс»

Проведение консультации с воспитателями «Тренировка наглядно-образного мышления».

Консультация для воспитателей на тему «Наглядно-образное мышление детей старшего дошкольного возраста».

Консультация для воспитателей на тему «Развитие различных видов детской деятельности - важная основа, определяющая успешность формирования и развития наглядно-образного мышления».

Консультация на тему «Этапы развития мышления дошкольников.

Обсуждение с воспитателями возникающих проблем, вопросов при проведении игр с детьми.

В сфере «психолог-ребенок» мы разработали систему занятий для к/развивающей группы.