**Содержание**

Введение

1. Теоретические основы проблемы наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с нарушенным слухом

* 1. Особенности развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с нормой
	2. Понятие мышления и его классификация
	3. Особенности развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с нарушенным слухом
	4. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушенным слухом

2. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1 Организация и методики экспериментального исследования

2.2 Анализ полученных данных

2.3 Методические рекомендации по развитию наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с нарушенным слухом

Заключение

Список литературы

Приложение 1

Приложение 2

**Введение**

Проблема развития детского мышления является предметом научного исследования психологов и педагогов в течение многих лет. В настоящее время в отечественной психологии достаточно отчетливо охарактеризованы три основные стадии развития детского мышления: наглядно-действенная, наглядно-образная и словесно-логическая.

Итогом интеллектуального развития дошкольника является высшая форма наглядно-образного мышления. В ряде исследований Г.И.Минской, А.А. Люблинской, А.В. Запорожца показано, что наиболее простые формы наглядно-образного мышления, при которых ребенок способен оперировать конкретными образами предметов, возникают в возрасте четырех-пяти лет. А. Валлон и Ж. Пиаже исследовали условия перехода от сенсомоторного (наглядно-действенного) к допонятийному интеллекту (образному мышлению). Исследование П.Я. Гальперина, Я.А. Пономарева и других отечественных психологов показали, что умение оперировать своими представлениями (уровень образного мышления) в значительной степени зависит от содержания и методов обучения.

Исследования Н.Н. Поддъякова показали, что в процессе предметной деятельности ребенок дошкольного возраста выделяет существенные связи явлений и отражает их в образной форме. В форме представлений, которые в совокупности с элементарными понятиями могут быть ядром иерархической системы знаний. Работы по специфике детского мышления А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. Л.И. Божович, А.А. Люблинской, Л.А. Венгера, Г.И. Минской, Н.Н. Поддъякова также вскрывают тесную связь мышления дошкольника с практической деятельностью.

В связи с этим, исследования особенностей наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с нарушениями слуха в настоящее время являются актуальными, так как прямо связаны с успешностью их подготовки к школе, от результатов которой зависит их успешная социальная адаптация. Совершенствование процесса подготовки к школе на современном этапе требует улучшения психологического изучения дошкольников, своевременного обнаружения пробелов в развитии их мышления и подборе методов коррекции.

**Цель:** Выявить особенности развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с нарушенным слухом.

**Задачи:** 1. Изучить особенности наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с нарушенным слухом.

1. Провести констатирующий эксперимент, с целью выявления особенностей наглядно-образного мышления детей с нарушенным слухом, по сравнению с нормальными детьми.
2. Провести анализ результатов констатирующего эксперимента.
3. Сформулировать методические рекомендации по развитию наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с нарушенным слухом.

**Гипотеза:** у детей дошкольного возраста с нарушенным слухом имеются различия в сформированности наглядно-образного мышления по сравнению с нормальными детьми их возраста.

**Объект исследования:** дети 5-6 лет с нормальным развитием и с нарушениями слуха.

**Предмет исследования:** Особенности интеллектуальной деятельности у детей 5-6 летнего возраста с нормальным развитием и с нарушениями слуха.

**Методы:** Для выявления особенностей наглядно-образного мышления был проведен анализ качества выполнения тестовых заданий детьми в норме и детьми с нарушениями слуха. Были использованы методики для оценки уровня развития наглядно-образного мышления:

1. Методика "Что здесь лишнее?"
2. Методика "Раздели на группы".

**1. Теоретические основы проблемы наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с нарушенным слухом**

* 1. **Особенности развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста в норме**

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

В дошкольном детстве ребенку приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями. В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий он не просто 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.

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 [26].

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

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

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

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

Значение усвоения знаний для развития мышления. Расширение круга задач, доступных мышлению ребенка, связано с усвоением им все новых и новых знаний. В самом деле, невозможно решить, например, задачу о чае для охотников, не зная, что снег при нагревании превращается в воду, или задачу о расстоянии, на которое прокатился мяч, не зная, что по гладкой поверхности движение осуществляется легче, чем по шероховатой [5].

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

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

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

Правильность решения практической или познавательной задачи, требующей участия мышления, зависит от того, сможет ли ребенок выделить и связать те стороны ситуации, свойства предметов и явлений, которые важны, существенны для ее решения. Если ребенок пытается предсказать, поплывет предмет или утонет, связывая плавучесть, например, с величиной предмета, он только, случайно, может угадать решение, так как выделенное им свойство в действительности несущественно для плавания. Ребенок, который в этой же ситуации связывает способность тела плавать с материалом, из которого оно сделано, выделяет значительно более существенное свойство; его предположения будут оправдываться намного чаще, но опять-таки не всегда [5]. И только выделение удельного веса тела по отношению к удельному весу жидкости (этими знаниями ребенок овладевает при изучении физики в школе) даст безошибочное решение во всех случаях.

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

**Наглядно-образное мышление - основной вид мышления дошкольника.** В простейших формах оно появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий. К началу дошкольного возраста дети решают в уме только такие задачи, в которых действие, выполняемое рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата, - перемещение предмета, его использование или изменение [1].

Однако в усложняющейся деятельности ребенка появляются задачи нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным и для его достижения необходимо будет учесть связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последовательно. Простейшим примером может служить отскакивание мяча от стенки или пола: прямой результат действия здесь заключается в том, что мяч ударяется о стенку, косвенный - в том, что он возвращается к ребенку. Задачи, где необходимо учитывать косвенный результат, возникают в играх с механическими игрушками, в конструировании (от величины основания постройки зависит ее устойчивость) и во многих других случаях.

Младшие дошкольники решают подобные задачи при помощи внешних ориентировочных действий, т.е. на уровне наглядно-действенного мышления. Так, если детям предлагают задачу на использование рычага, где прямой результат действия заключается в отодвигании от себя его ближнего плеча, а косвенный - в приближении дальнего, младшие дошкольники пробуют двигать рычаг в разных направлениях, пока не найдут нужного. В игре, где нужно установить шарик на наклонной плоскости так, чтобы он, разогнавшись, прокатился на определенное, заранее заданное расстояние, дети каждый раз добиваются этого путем проб: помещают шарик то в одном, то в другом месте, пока не наткнутся на правильное решение. Решение, найденное путем проб, дети могут запомнить. Но стоит видоизменить задачу - ввести рычаг другой формы или изменить расстояние, на которое должен прокатиться шарик, как пробы начинаются заново [6].

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

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

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

В деятельности взрослых людей наглядные пространственные модели выступают в виде различного рода схем, чертежей, карт, графиков, объемных моделей, передающих взаимосвязь частей тех или иных объектов. В детской деятельности такими моделями служат создаваемые детьми конструкции, аппликации, рисунки. Исследователи давно обратили внимание на то, что детский рисунок в большинстве случаев представляет собой схему, в которой передается главным образом связь основных частей изображаемого предмета и отсутствуют индивидуальные черты. Подобные рисунки характерны для детей, которых специально не обучают рисованию. Если же такое обучение проводится, ребенок скоро начинает понимать, что основная задача изображения - именно передача внешнего облика предмета, и переходит к рисованию, основанному на восприятии и на представлениях о внешних свойствах предметов. [5]

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

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

Чрезвычайно эффективным оказалось использование пространственных моделей и при обучении дошкольников анализу звукового состава слова. Таким образом, при соответствующих условиях обучения образное мышление становится основой для усвоения старшими дошкольниками обобщенных знаний. К таким знаниям относятся представления о соотношении части и целого, о связи основных элементов конструкции, составляющих ее каркас, о зависимости строения тела животных от условий их жизни и др. Усвоение такого рода обобщенных знаний очень важно для развития познавательных интересов ребенка [4]. Но оно имеет не меньшее значение и для развития самого мышления. Обеспечивая усвоение обобщенных знаний, образное мышление само совершенствуется в результате использования этих знаний при решении разнообразных познавательных и практических задач. Приобретенные представления о существенных закономерностях дают ребенку возможность самостоятельно разбираться в частных случаях проявления этих закономерностей. Например, ознакомившись с тем, из каких частей состоит каркас постройки, как эти части взаимодействуют между собой, дети могут по строению каркаса представить себе особенности постройки в целом. Исходя из того, какая постройка должна быть, возведена, они овладевают умением определить особенности ее каркаса. Усвоив представления о зависимости строения тела животных от условий их жизни, старшие дошкольники могут по внешним признакам нового для них животного установить, где оно живет, как добывает пищу. Переход к построению модельных образов, дающих возможность усваивать и использовать обобщенные знания, - не единственное направление в развитии образного мышления дошкольников. Важное значение имеет то, что представления ребенка постепенно приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять себе предметы в разных пространственных положениях, мысленно изменять их взаимное расположение. Модельно-образные формы мышления достигают высокого уровня обобщенности и могут приводить детей к пониманию существенных связей вещей. Но эти формы остаются образными и обнаруживают свою ограниченность, когда перед ребенком возникают задачи, требующие выделения таких свойств, связей и отношений, которые нельзя представить наглядно, в виде образа. Попытки решать такие задачи с помощью образного мышления приводят к типичным для дошкольника ошибкам. Примером может служить задача на сохранение количества вещества, в которой ребенку предлагают установить, меняется ли количество жидкости или объем сыпучих тел при перемещении из одного сосуда в другой, имеющий иную форму, меняется ли количество глины или пластилина при изменении формы вылепленного из них предмета и др. [45]

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

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

* 1. **Понятие мышления и его классификация**

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

Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятий (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве), и такими свойствами и отношениями, которые можно познать лишь опосредованно и благодаря обобщению, т. е. посредством мышления.

**Мышление** – это опосредованное и обобщенное отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающийся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними.

**Первая особенность мышления – его опосредованный характер.** То, что человек не может познать прямо, непосредственно, он познает косвенно, опосредованно: одни свойства через другие, неизвестное – через известное.

Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта – ощущения, восприятия, представления, и на ранее приобретенные теоретические знания. косвенное познание и есть познание опосредованное.

**Вторая особенность мышления – его обобщенность.** Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Общее существует и проявляется лишь в отдельном, конкретном.

Обобщения люди выражают посредством речи, языка. Словесное обозначение относится не только к отдельному объекту, но также и к целой группе сходных объектов. Обобщенность также присуща и образам (представлениям и даже восприятиям).Но там она всегда ограничена наглядностью. Слово же позволяет обобщать безгранично. Философские понятия материи, движения, закона, сущности, явления, качества, количества и т. д. – широчайшие обобщения, выраженные словом.

Мышление – высшая ступень познания человеком действительности.

Чувственной основой мышления являются ощущения, восприятия и представления. Через органы чувств – эти единственные каналы связи организма с окружающим миром – поступает в мозг информация. Содержание информации перерабатывается мозгом. Наиболее сложной (логической) формой переработки информации является деятельность мышления. Решая мыслительные задачи, которые перед человеком ставит жизнь, он размышляет, делает выводы и тем самым познает сущность вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир.

Наше познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия и переходит к мышлению.

**Функция мышления** – расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление позволяет с помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии.

**Задача мышления** – раскрытие отношений между предметами, выявление связей и отделение их от случайных совпадений. Мышление оперирует понятиями и принимает на себя функции обобщения и планирования.

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

Мышление – высшая форма активного отражения объективной реальности, состоящая в целенаправленном, опосредованном и обобщенном отражении субъектом существенных связей и отношений действительности, в творческом созидании новых идей, прогнозировании событий и действий (говоря языком философии); функция высшей нервной деятельности (говоря языком физиологии); понятийная (в системе языка психологии) форма психического отражения, свойственного только человеку, устанавливающая с помощью понятий связи и отношения между познаваемыми феноменами.

В течение всего периода школьного обучения ребенка перед ним выступает уже как бы готовая, давно сложившаяся система знаний, понятий, открытых и выработанных человечеством в ходе предшествующей истории. Но то, что известно человечеству и не является для него новым, неизбежно оказывается в начале неизвестным и новым для каждого ребенка. Поэтому усвоение всего исторически накопленного богатства знаний требует от ребенка больших умственных усилий. Серьезной творческой работы, хотя он осваивает как бы готовую систему понятий, причем осваивает под руководством взрослых. Следовательно, тот факт, что дети усваивают уже известные человечеству знания и делают это с помощью взрослых, не исключает, а, наоборот, предполагает необходимость напряженного, самостоятельного мышления у самих детей. Иначе усвоение знаний будет чисто формальным, поверхностным, бездумным, механистическим. Таким образом, мыслительная деятельность является необходимой основой и для усвоения знаний, и для открытия, добывания новых знаний в ходе исторического развития человечества [37].

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

По мнению С.Л. Рубинштейна, в качестве основного предмета психологического исследования мышление выступает как процесс, как деятельность [34].

Каждый психический процесс имеет свое результативное выражение в том или ином образовании. Всякое такое образование, будучи результатом, "продуктом" соответствующего процесса, затем включается в его дальнейшее протекание. Ни один процесс нельзя охарактеризовать без относительности к тем образованиям, в которых он, в конечном счете, выражается. Но образования не могут быть превращены в самостоятельный предмет психологического исследования. Всякое понятие, будучи результатом мыслительной деятельности – индивидуальной и вместе с тем, общественной, - является отражением объективной реальности и ее свойств: это геометрическая, арифметическая, физическая и т. п. понятий. Через свои продукты мышление переходит из собственно психологической сферы в сферы других наук – логики, математики, физики и т. д. Поэтому сделать образование, в частности понятия исходным в изучении мышления, значит подвергнуть себя опасности утерять предмет собственно психологического исследования [9].

Процесс мышления и его результаты, конечно, взаимосвязаны. Результаты мыслительной деятельности – понятия, знания – сами включаются в процесс мышления, обогащают его и обуславливают его дальнейший ход. Возникая в результате мышления, понятия сами включаются в него. Мышление совершается в понятиях. Процесс мышления есть одновременно и движения знания в нем, именно это составляет содержательную сторону мышления. Речь, значит, идет, само собой разумеется, не о том, чтобы исключить из рассмотрения результаты мыслительной деятельности, а о том, чтобы они выступили в психологическом исследовании как результативное выражение процесса, а не лишь как нечто данное, готовое. Вместе с тем, сам ход процесса раскрывается в исследовании через соотношения тех продуктов, которые он дает на различных своих этажах [5].

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

**Виды мышления.**

Психологическая наука в ходе своего исторического развития постепенно отделялась от философии, поэтому не случайно, что в поле внимания психологов, прежде всего, попали те виды мышления, которые первоначально занимали внимание философов. Это теоретическое, рассуждающее мышление. Один из крупнейших философов Р. Декарт выдвинул формулу "я мыслю, значит, я существую". Если оставить в стороне философский смысл формулы и рассматривать ее лишь в конкретно- психологическом плане, то становится очевидным, что эта формула явно выдвигает мышление на первый план психической жизни человека, считая мышление признаком существования человека: ничто, по мнению автора, так убедительно не доказывает существование человека как акт мышления. Итак, было выделено **мышление рассуждающее, мышление словесно-логическое**. Это мышление и сегодня выделяется как один из основных видов мышления, характеризующийся использованием понятий, логических конструкций, существующих, функционирующих на базе языка, языковых средств. Однако современная психология не рассматривает этот вид мышления как единственный [5].

**Наглядно-действенное мышление** существует и у высших животных. Оно систематически изучалось такими учеными, как И.П. Павлов, В. Келлер, Н.Н. Ладыгина-Котс и другими. Основная характеристика наглядно-действенного мышления отражена в названии: решение задачи осуществляется с помощью реального преобразования ситуации, с помощью наблюдаемого деятельного акта. Этот вид мышления широко представлен у людей, занятых реальным производственным трудом, результатом которого является создание какого- либо конкретного материального продукта [35].

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

**Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое мышление образует этапы развития мышления в онтогенезе, филогенезе.** В настоящее время в психологии убедительно показано, что эти три вида мышления сосуществуют и у взрослого человека и функционируют при решении различных задач. Описанная классификация не является единственной. В психологической литературе используется несколько "парных" классификаций [2].

Например, различают **теоретическое и практическое мышление** по типу решаемых задач и вытекающих отсюда структурных и динамических особенностей. Теоретическое мышление – это познание законов, правил. Основная задача практического мышления – подготовка физического преобразования действительности: постановка цели, создание плане, проекта, схемы. Практическое мышление было глубоко проанализировано советским психологом Б.М. Тепловым. Разница между теоретическим и практическим видами мышления состоит лишь в том, что они по разному связаны с практикой. Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных конкретных задач, тогда как работа теоретического мышления направлена в основном на нахождения общих закономерностей [35]. Теоретическое мышление наиболее последовательно изучается в контексте психологии научного творчества. Его сравнивают с мышлением эмпирическим. Здесь используются следующий критерий: характер обобщений, с которыми имеет дело мышление, в одном случае это научные понятия, а в другом – житейские, ситуативные обобщения.

Проводятся также различия между **интуитивным и аналитическим мышлением**. Обычно используются три признака:

1.Временной;

2. Структурный;

3. Уровень протекания.

Аналитическое мышление развернуто во времени, имеет четко выраженые этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека. Интуитивное мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным [11].

В психологии существует еще одно важное деление: **мышление реалистическое и мышление аутистическое.**

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

Важным является различение **продуктивного и репродуктивного мышления**. Это различие основывается на степени новизны получаемого в процессе мыслительной деятельности продукта по отношению к знаниям субъекта. Необходимо также отличать непроизвольные мыслительные процессы от произвольных: например, непроизвольные трансформации образов сновидения и целенаправленное решение мыслительных задач. Существуют сложные отношения между всеми видами мышления. В целом эти соотношения еще не явлены. Однако ясно главное: термином "мышление" в психологии обозначаются качественные разнородные процессы [24].

**Логическое мышление** – это особый вид мышления, который позволяет устанавливать наиболее общие закономерности, определяющие развитием природы и общества, самого человека. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы. Мышление – это социально-обусловленный. Неразрывно связанный с речью процесс поисков и открытий существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе анализа и синтеза существенных связей и отношений. Мышление – это активная познавательная деятельность субъекта, необходимая для его полноценной ориентации в окружающем пространстве [1].

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

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

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

Каждая операция выполняет определенную функцию и находится во взаимодействии с другими операциями. Сравнение вскрывает тождество и различие вещей. Результатом сравнения может стать классификация. Более глубокое проникновение в суть вещей требует раскрытия их внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Оно выполняется при помощи анализа и синтеза. Обобщение выступает как соединение существенного и связывание его с классом предметов и явлений. Умозаключение – это выделение из одного или нескольких суждений нового суждения. Исходные суждения называются посылками, новое суждение – выводом. Для того, чтобы из одного или нескольких суждений был возможен вывод нового суждения, между ними должна существовать логическая связь, которую и отражает умозаключение [2].

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

В истории человечества существовало представление о всеобщей одушевленности материи, которое, однако, было отвергнуто наукой. В настоящее время наиболее проработанной гипотезой относительно возникновения психики является гипотеза А.Н. Леонтьева. Согласно этой гипотезе, элементарной формой психического отражения является чувствительность – способность реагировать на раздражители, которые сами по себе не принимают участия в обмене веществ, но выполняют сигнальную, ориентирующую функцию. Этим чувствительность отличается от именно реакции на биологически значимые раздражители. Чувствительность возникает у животных при переходе к жизни в оформленной среде [15].

Организм животных относится к среде значительно более активно, чем организм растений, это выражается в поиске условий, предметов, необходимых для существования организма. Поиск выражается, прежде всего, в движении, перемещении, двигательном поведении. Альтернативой поиску является избегание вредных воздействий на организм. Требования организма превращаются в потребности. Потребность – это состояние нужды в чем-то внешнем, что необходимо организму для поддержания своего существования. Поведение возможно только в том случае, если организм ориентируется в среде, т. е. реагирует не только на те воздействия, которые прямо "включены" в обмен веществ, но и учитывает раздражители, которые лишь подготавливают их, предупреждают о возможности их появления. Появление у организма способности ориентироваться по отношению к биологически нейтральным воздействиям, и есть первоначальная форма психической жизни [3]. Психика жизненно необходима, выполняет активную роль в поведении. Для того, чтобы ориентироваться, нужно учитывать особенности объектов, по отношению к которым осуществляется ориентировка, отражать их. Психическое отражение всегда активно, избирательно, обслуживает приспособительное поведение – в этом заключаются его наиболее общие особенности.

Широкое распространение получил термин "инстинкт" для обозначения одного из видов поведения. Этот термин многозначен, поэтому важно кратко обозначить основные варианты его использования. Первый связан с характеристикой поведения животных вообще в сравнении с поведением человека. Инстинктивное поведение врожденно [8].

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

Возникновение человеческого мышления можно понять только в контексте изучения становления человеческой деятельности, основной формой которой является труд, становление человеческой психики, возникновение языка. Развитие мышления отдельного человека выступает, прежде всего, как часть исторического развития мышления, познания всего человечества. Для того, чтобы понять то новое, что возникает на уровне человека, необходимо постоянно соотносить психику человека и животных, деятельность человека и поведение животных [18].

В историческом плане деятельность человека возникает как коллективная деятельность, совместная, из которой лишь позднее выделяется деятельность индивидуальная. Соотношение индивидуального и социального – одна из центральных проблем психологии мышления [11].

Согласно теории Л.С. Выготского, высшие психические функции, а к ним он относил и словесно-логическое мышление, возникают в процессе общения, совместной деятельности, как функции, "разделенной между людьми", и лишь позднее становятся индивидуальными функциями. Если трудовые процессы опосредованы орудием, то высшие психические процессы опосредованы знаками, важнейшую роль среди которых играет язык. Процесс порождения новых целей, то есть действий в совместной практической деятельности, гипотетически можно представить себе так - координация совместных усилий должна включать оценку, обозначение с помощью слова некоторых объективных результатов, достигаемых другими участниками. Логика совместного трудового процесса требует, чтобы один человек показывал некоторые результаты действий другого человека до выполнения этих действий. Словесное обозначение результатов действий другого человека и есть сознательная цель. Цель возникает как образование в структуре индивидуальной деятельности. Историческое развитие самой деятельности шло по нескольким линиям. Прежде всего – это развитие и усложнение самих орудий труда. Также необходимо отметить линию на все большую дифференциацию творческих и исполнительских функции внутри самой чувственно-практической деятельности, зачатки которой уже представлены в первоначальных формах труда [4].

Для психологии мышления решающим событием является такая стадия общественного разделении труда, когда труд умственный отделяется от труда физического. Мышление впервые приобретает форму самостоятельной деятельности, со своими мотивами, целями, операциями. Дальнейшее развитие умственного труда связано с дифференциацией самих функций в сфере умственного труда. Появляется орудийное опосредование самой умственной деятельности (ЭВМ). Устанавливаются новые отношения между умственным и физическим трудом [28].

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

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

М.Н. Поддъяков систематически изучал развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Развитие детского мышления анализируется с точки зрения усложнения и совершенствования средств и способов познавательной деятельности [25].

В ходе развития практических преобразований объектов возникает такое их свойство, как пошаговый характер. Это свойство проявляется в том, что преобразование осуществляется детьми определенными порциями, последовательными актами. После каждого такого акта происходит мыслительный анализ наступивших изменений. Основная линия развития наглядно-образного мышления заключается в формировании умений оперировать образами предметов или их частей. В качестве основы такого оперирования выступает умение детей произвольно актуализировать эти образы [14].

Наглядно-образное мышление играет важную роль в формировании у детей понимания процессов изменения и развития предметов и явлений. Развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления осуществляется в тесной связи с формированием логического мышления. Неотчетливые знания играют положительную роль в умственном развитии человека, необходимо обратить особое внимание на развитие сильных сторон комплексного мышления, которое является ведущим на протяжен значительного периода дошкольного детства и имеет чрезвычайно важное значение в общем умственном развитии детей [6].

Специальное направление исследований онтогенетического развития мышления образует работы, посвященные анализу роли речи в развитии познавательных процессов. Известный психолог А.Г. Лурия считал, что изучение речи, ее развития и роли в формировании психических процессов превратилась в основную главу советской психологии, имеющую решающее значение для изучения формирования всей сознательной деятельности человека [16].

Исследование развития мышления в школьном возрасте показали важную роль усваиваемых ребенком теоретических обобщений. В настоящее время можно считать установленным, что при определенном содержании и методах обучения уже у младших школьников обнаруживаются такие познавательные возможности, которые позволяют детям успешно усваивать математические и лингвистические знания теоретического характера. Это в свою очередь закладывает у них фундамент теоретического мышления, теоретического отношения у действительности. Теоретическое мышление создает основу для произвольного саморегулирования умственной деятельности [35].

И.С. Якиманской систематически изучалось развитие образного мышления школьников. Создание образов и оперирование ими – это уровни развития пространственного мышления. Деятельность представливания характеризуется особыми условиями создания образов, содержанием деятельности представливания, уровнем сложности, качественным своеобразием способов преобразования образов. Уровень развития самой деятельности представливания проявляется в степени ее развернутости, произвольности, осознанности, в типе оперирования пространственными образами [37].

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

* 1. **Особенности развития наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с нарушенным слухом**

В основе психического развития детей с нарушенным слухом, лежат те же закономерности, что и в норме. Однако имеются некоторые особенности, которые обусловлены и первичным дефектом, и вторичными нарушениями: замедленным овладением речью, коммуникативными барьерами и своеобразием развития познавательной сферы. Следует отметить, что дети с нарушениями слуха делятся на слабослышащих и глухих, и их развитие познавательной деятельности и личности отличаются, имеют свои особенности.

Вопросами развития познавательной деятельности у детей с нарушениями слуха в нашей стране занимались Т.А.Григорьева, Л.В.Занков, Д.М.Маянц, М.М.Нудельман, Т.В.Розанова, В.А.Синяк, И.М.Соловьев, Л.И.Тигранова, Ж.И.Шиф, Н.В.Яшкова и другие.

Познание человеком действительности начинается с ощущений. Это первая ступень познания. На основе ощущений возникает процесс восприятия, в котором отражаются своеобразие и особенности процесса ощущений. Характер восприятия не является постоянным: он совершенствуется, углубляется, расширяется. Уже в младенчестве нормально развивающийся ребенок в ходе хватания и манипулирования овладевает зрительными действиями, что дает ему возможность выделить некоторые свойства предметов и как-то в своих действиях учитывать их.

У детей с нарушениями слуха, как было отмечено выше, наблюдаются особенности как в физическом развитии, так и в формировании чувственной основы на уровне ощущений. Все это сказывается и на развитии восприятия. Анализ хватательных движений характеризуется отсутствием четкой дифференциации форм и величин в зрительном плане, недостаточным участием осязательной чувствительности в восприятии этих свойств. Невозможной оказывается слуховая ориентировка в пространстве, задерживается зрительный поиск объектов в пространстве, так как ребенок еще не способен управлять движением своей головы и может фиксировать свой взор только в рамках ограниченного пространства. С формированием двигательных функций в сенсорном развитии ребенка происходят значительные изменения.

Когда же он овладевает ходьбой (около полутора лет) и начинает свободно передвигаться, кардинально меняется его отношение с предметным миром. У него не только возникает интерес к предметам и явлениям окружающего мира, но и отмечается активная деятельность с предметами, хотя характер этих действий остается на уровне манипуляций. Подлинные предметные действия с опорой на функциональное назначение предмета, использование способов действия, закрепленных в человеческом опыте, только начинают складываться. Общее развитие совпадает с развитием нормально слышащих детей: осваивается специфическое манипулирование предметами, появляется возможность функционального использования некоторых предметов на основе развития подражания. Основу подражания у детей все чаще составляют элементы восприятия. Они начинают вычленять свойства и качества объектов (цвет, форму, величину), воспринимать пространственные отношения между объектами и учитывать свойства объектов в процессе практической деятельности с ними. Происходит развитие соотносящих предметных действий.

Все эти изменения происходят без специального обучения, спонтанно, стихийно и развиваются чрезвычайно медленно и неравномерно. Описанная тенденция развития не соответствует всей совокупности развития детей раннего возраста в норме. Эти компоненты развития появляются, как правило, после двух лет, у многих - к трем годам.

Все эти данные свидетельствуют об отставании сенсорного развития детей с нарушениями слуха раннего возраста от уровня нормально развивающихся детей того же возраста, у которых практическая ориентировка на свойства предметов развивается в конце первого - начале второго года жизни. Отставание в сенсорном развитии детей раннего возраста с нарушениями слуха связано с вторичными дефектами: недоразвитие деятельности, отставание в развитии общения со взрослыми как речевого, так и невербального. Этим детям, как правило, еще недоступны самостоятельный анализ ситуации, выделение существенных для выполнения данной деятельности свойств и отношений объектов. У некоторых детей только начинает складываться подражание действиям взрослого, часть же детей совсем не ориентируется на свойства предметов, возникает бессодержательное подражание, которое выражается в бессмысленном повторении жестов взрослого. Только на третьем году жизни в деятельности детей с нарушениями слуха начинает складываться практическая ориентировка на свойства объектов, которая в основном проявляется в действиях с дидактическими игрушками. Те дети, которые добиваются положительных результатов, действуют в большинстве случаев с помощью практической ориентировки, т. е. методом проб. Лишь у некоторой небольшой части детей этого возраста наряду с практической ориентировкой возникает и перцептивная, но она еще очень близка к практической. Предметная деятельность не становится ведущей у детей в раннем возрасте.

Мышление дошкольников с нарушенным слухом.

Отставание в развитии предметной и орудийной деятельности не только сказывается на формировании чувственной основы, но и находит свое отражение в уровне развития наглядного мышления у детей с нарушением слуха. Эта сторона познавательной деятельности ребенка является центральной линией становления человека. В процессе восприятия ребенок получает сведения о внешних качествах вещей (форме, цвете, величине и т. д.), используя определенные, выработанные человеком средства познания. Иные средства нужны, когда перед ребенком возникает необходимость выделения скрытых свойств и связей объектов. Такое изменение содержания познавательной деятельности влечет за собой и ее принципиальное изменение, направленное на активное преобразование объектов. Различные практические действия с предметами позволяют ребенку выявить такие их свойства, которые недоступны непосредственному восприятию. Перед ним впервые начинают раскрываться связи между предметами, возможность воздействовать одним предметом на другой. Отсюда следует, что наряду с развитием восприятия, при усвоении предметных действий, у ребенка формируются и основные компоненты мышления.

Начальные проявления мышления относятся к концу первого -началу второго года жизни, когда он овладевает практическими действиями, направленными на достижение цели и основанными на выявлении элементарных связей между объектами. Умение получать исходные сведения об объекте в процессе практической деятельности связано с развитием наглядно-действенного мышления.

Этапы развития детского мышления определяются последовательным возникновением и развитием все более сложных форм практической деятельности, т. е. если сначала ребенок познает готовые связи, то в дальнейшем учится выявлять скрытые связи между предметами или предметом и действием. В развитии мышления детей все большее место занимает формирование у них способности к обобщению. Овладение способами действия с какими-то предметами и перенос этих способов на другие — одно из первых доступных ребенку раннего возраста обобщений, осуществляемых на практике. Первые обобщения имеют функциональную природу, и их носителями являются предметы-орудия, с помощью которых ребенок производит обобщение по одному из свойств. В развитии ребенка орудийная деятельность является ведущей в решении практических задач, составляет основу развития детского мышления как деятельности, опосредованной предшествующим опытом и формирующейся в процессе его становления и обобщения.

Как известно из опыта, ребенок на начальном этапе при решении практических задач ориентируется на внешнее сходство между ситуациями, затем, уже в дошкольном возрасте, он начинает улавливать внутренние механические связи и отношения между предметами, их принцип и получает соответствующие обобщения.

Обобщение опыта опосредованной деятельности ребенка подготавливает функциональную основу для усвоения обобщенного опыта, данного ребенку в слове. С формированием первых обобщений связано развитие более сложной формы мышления — наглядно-образной, что представляет собой более высокий уровень умственного развития. В это время ребенок уже способен открывать новые связи в плане представлений. Способность к оперированию представлениями есть результат различных линий развития ребенка: развитие восприятия, предметной и орудийной деятельности, развитие речи и игры и т. д. К трем годам изменяется и ведущий вид деятельности ребенка. На смену предметной деятельности и элементам сюжетной игры приходит сюжетно-ролевая игра, существенной стороной которой является образно-символический характер. Она протекает с определенным участием речи, выполняющей не только функцию коммуникации, но и планирующую и регулирующую функции.

Следовательно, переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесному мышлению происходит на основе более высокого типа ориентировки при активизации речевых форм общения в процессе этой практической деятельности. Это особенно важно для перехода к решению задач в словесном плане.

Изучение состояния наглядных форм мышления у детей с нарушениями слуха свидетельствует об отставании не только в развитии наглядно-образного, но и наглядно-действенного мышления. Формирование наглядно-действенного практического мышления протекает у них со значительным отставанием во времени и с некоторыми количественными и качественными отличиями от его становления у нормально развивающихся детей, несмотря на наличие общих тенденций развития.

Наглядно-действенное мышление, как и другие его формы, связано с проблемными ситуациями, в которых ребенок не может действовать привычными способами. Исходя из того, что задачи на уровне наглядно-действенного мышления решаются через практические действия, важен тот способ выполнения задания, который выбирает ребенок. У детей с нарушениями слуха в большинстве случаев отмечаются более простые способы выполнения задания. Так, например, у детей с патологией слуха действие силой для достижения результатов (без учета особенностей ситуации) наблюдается на протяжении всего дошкольного возраста, тогда как у слышащих детей в ряде случаев действия силой нет даже у младших дошкольников.

При выполнении заданий как те, так и другие дети прибегают к пробам, но характер этих проб бывает разный. У слышащих детей пробы носят осознанный характер, направлены на понимание существенных связей. Дети с нарушением слуха, особенно 3—5 лет, прибегают к многократным пробам, но в большинстве случаев они не анализируют их, и поэтому нерезультативные пробы не отбрасываются. Это говорит о том, что пробы часто не являются ориентировочными, не ведут к оценке ситуации, к вычислению наиболее простых, лежащих на поверхности вариантов, близких к действию силой. Такой характер проб связан с тем, что внимание детей при выполнении задания направлено на цель, а не на средство, способ ее достижения. Соответственно у данной категории детей по сравнению со слышащими больше **преобладает ориентировка на несущественные признаки.**

У большинства детей с нарушениями слуха можно констатировать **отсутствие представлений о возможности использования вспомогательных средств-орудий**, тогда как у слышащих детей они уже есть в опыте в раннем возрасте. Если и встречаются случаи использования вспомогательных средств, то этот опыт недостаточно обобщается, а следовательно, и не используется в других ситуациях.

Значительно медленнее, чем у слышащих, идет переход к свернутой ориентировке, ведущей к безошибочному выполнению задания. Даже среди тех детей, которые достигают положительного результата, большинство опирается на развернутую ориентировку. Свернутая ориентировка наблюдается в единичных случаях, тогда как у слышащих она становится преобладающей.

Большинство детей с нарушениями слуха остаются на низком уровне ориентировки в задании на протяжении всего дошкольного возраста. В то же время решение задач в образном плане требует значительно более высокой ориентировки, чем решение аналогичных задач в действии. При переходе к наглядно-образному мышлению необходимо оперирование образами, возникающими в процессе зрительной ориентировки. Только небольшая часть детей к концу дошкольного возраста осваивает зрительную и свернутую ориентировки, что находит отражение в решении наглядно-образных задач.

Значительным качественным отличием в действиях детей с нарушениями слуха является то, что у них речь не участвует в процессе решения ими наглядных задач. У слышащих детей принцип решения задачи, вычлененный в действии, фиксируется и обобщается в речи. В дальнейшем дети могут оперировать выделенными закономерностями, о чем свидетельствует появление планирующей речи. У детей с нарушениями слуха такая возможность отсутствует. Таким образом, особенности уровня развития наглядного мышления, как и развития восприятия, у детей с нарушениями слуха свидетельствуют о неполноценности развития чувственного познания, практической ориентировки, осмысления закономерностей, существующих в предметном мире.

* 1. **Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушенным слухом**

Дети с нарушением слуха имеют ряд особенностей в психофизическом развитии, общении, порожденных первичным недостатком – нарушением слуха. Эти особенности не позволяют слабослышащим эффективно развиваться, овладевать знаниями, приобретать жизненно-необходимые умения и навыки.

Основой классификации являются следующие критерии: степень потери слуха, время потери слуха, уровень развития речи (Р.М. Боскис). В соответствии с этими критериями выделяют следующие группы детей.

1. Глухие (неслышащие). К ним относят детей со степенью потери слуха, которая лишает их возможности естественного восприятия речи и самостоятельного овладения ею. Среди них выделяют:
2. Рано оглохших. В эту группу входят дети, родившиеся с нарушенным слухом либо потерявшие слух до начала речевого развития или на ранних его этапах. Обычно сохраняются остатки слуха, позволяющие воспринимать сильные резкие звуки;
3. Позднооглохших. Это дети, сохранившие в той или иной мере речь, потерявшие слух в том возрасте, когда она уже была сформирована. Главной задачей в работе с ними является закрепление уже имеющихся речевых навыков, предохранение речи от распада и обучение чтению с губ.
4. Слабослышащие (тугоухие). Это дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие, но с сохранной способностью к самостоятельному накоплению речевого запаса при помощи остаточного слуха.
* Речь слабослышащего ребенка обычно имеет ряд существенных недостатков, которые подлежат коррекции при легкой степени тугоухости шепотная речь воспринимается на расстоянии 3 – 6 м от уха, разговорная – на расстоянии 6 – 8 м;
* при умеренной степени тугоухости шепотная речь воспринимается на расстоянии 1– 3 м, разговорная – на расстоянии 4 – 6 м;
* при значительной степени тугоухости шепотная речь воспринимается на расстоянии не далее 1 м, разговорная средней громкости – на расстоянии 2 –4 м;
* при тяжелой степени тугоухости – шепот воспринимается на расстоянии 0,5 м, разговорная речь – на расстоянии не более чем 2 м.

"Группа слабослышащих детей также неоднородна. В зависимости от степени понижения слуха и от других факторов она весьма разнообразна по уровню речевого развития детей. Для педагогических целей слабослышащие дети школьного возраста делятся на две категории:

* слабослышащие дети, обладающие развитой речью с небольшими ее недостатками;
* слабослышащие дети с глубоким речевым недоразвитием.

Таким образом, на основе измерения слуха, с одной стороны, и исследования речи – с другой, выделяются 4 группы детей с недостатками слуха. Психическое развитие детей с нарушенным слухом проходит в особых условиях восприятия внешнего мира и взаимодействия с ним.

Это – особый вид дизонтогенеза – дефицитарное развитие. Первичный дефект, нарушение слуха, ведет к недоразвитию речи – функции, связанной со слухом наиболее тесно, а также к замедлению развития ряда других функций, связанных с нарушенным слуховым восприятием опосредованно. Эти нарушения развития частных психических функций тормозят психическое развитие в целом.

Психическое развитие детей с нарушенным слухом подчиняется в процессе обучения закономерностям, которые обнаруживаются в развитии нормально слышащих детей. Вместе с тем у них проявляются закономерности, общие для всех типов аномального развития. Так, при всех типах нарушений наблюдается снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации. Заметим, что у детей с нарушенным слухом снижение некоторых показателей характерно только для определенного периода онтогенеза.

Например, замедленная скорость переработки информации при зрительном восприятии, менее точное и длительное хранение наглядного материала (зрительных образов хорошо знакомых детям предметов) отмечается в дошкольном и младшем школьном возрасте (до 10–11 лет). На последующих этапах онтогенеза дети с нарушенным слухом не отстают по этим параметрам от нормально слышащих сверстников.

Следующей закономерностью, наблюдающейся у всех категорий аномальных детей, является трудность словесного опосредствования. У детей с нарушенным слухом эта закономерность может иметь преходящий характер. При адекватных условиях обучения соотношение непосредственного и опосредствованного запоминания изменяется в пользу последнего. Дети учатся пользоваться адекватными приемами опосредствованного, осмысленного запоминания в отношении наглядного и словесного материалов.

Кроме того, для всех типов аномального развития характерно замедление процесса формирования понятий. У детей с нарушениями слуха эта закономерность имеет свои временные и структурные особенности проявления. Однако у данной категории детей образуются полноценные понятия, т.е. для них может быть доступен высокий уровень общения (в отличие, например, от умственно отсталых детей, которые часто остаются во власти единичных наглядных образов).

**В психическом развитии детей с нарушенным слухом выделяют две характерные закономерности.**

Первая из них состоит в том, что из-за поражения слуха объем внешних воздействий на глухого ребенка ограничен, взаимодействие со средой обеднено, общение с окружающими людьми затруднено, в то время как необходимым условием успешного психического развития всякого ребенка является значительное возрастание количества, разнообразия и сложности внешних воздействий.

Вследствие этого ограничения психическая деятельность такого ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными, формирующаяся система межфункциональных взаимодействий изменена. Компоненты психики у ребенка с нарушенным слухом развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях: наблюдается несоразмерность в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления (превалирует первое); письменная речь в обеих формах – импрессивной (чтение) и экспрессивной (письмо) – приобретает большую роль по сравнению с устной.

Вторая закономерность – отличия в темпе психического развития у детей с нарушениями слуха по сравнению с нормально слышащими детьми.

Различия в психической деятельности между слышащим и глухим ребенком, незначительные на начальных этапах онтогенеза, возрастают в течение последующего времени. Так происходит до определенного этапа, когда вследствие систематического сурдопедагогического воздействия различия перестают нарастать и даже уменьшаются. Чем благоприятнее условия, тем быстрее и значительнее сближается развитие ребенка с нарушенным слухом с развитием нормально слышащего ребенка.

наглядный образный мышление слабослышащий ребенок

**2. Констатирующий эксперимент и его анализ**

**2.1 Организация и методики экспериментального исследования**

В данной работе проводился констатирующий эксперимент для детей 5-6 летнего возраста с нормальным развитием и детей с нарушенным слухом.

**Цель:** Выявить особенности развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с нарушенным слухом.

**Задачи:** 1. Изучить особенности наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с нарушенным слухом.

1. Провести констатирующий эксперимент, с целью выявления особенностей наглядно-образного мышления детей с нарушенным слухом, по сравнению с нормальными детьми.
2. Провести анализ результатов констатирующего эксперимента.
3. Сформулировать методические рекомендации по развитию наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с нарушенным слухом.

**Гипотеза:** у детей дошкольного возраста с нарушенным слухом имеются различия в сформированности наглядно-образного мышления по сравнению с нормальными детьми их возраста.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ДОУ комбинированного вида №194 в группе "Яблонька". Всего было обследовано 30 испытуемых, из которых составили контрольную группу 15 детей в норме, а экспериментальную – 15 детей с нарушенным слухом.

**Методики экспериментального исследования.**

Для выявления особенностей наглядно-образного мышления у детей с нарушениями слуха был проведен анализ качества выполнения тестовых заданий детьми в норме и детьми с нарушениями слуха. Были использованы 2 методики для оценки уровня развития наглядно-образного мышления:

1. **Методика "Что здесь лишнее?"**
2. **Методика "Раздели на группы".**

**Методика "Что здесь лишнее?"** - Эта методика предназначена для детей от 5 до 6 лет. Она призвана исследовать процессы образно-логического мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка. В методике детям предлагается серия картинок (Приложение 1), на которых представлены разные предметы.

Озвучивается следующая **инструкция**: "На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и, почему является лишним".

Исследование проводится с каждым ребенком индивидуально. На решение задачи отводится 3 минуты.

Оценка результатов: Оценки даются в баллах в зависимости от скорости и качества (точности) выполнения задания.

**Методика "Раздели на группы"** - Рассчитана на детей в возрасте от 5 до 6 лет.

**Цель данной методики** – оценка образно-логического мышления ребенка Ему показывают картинку (Приложение 2), и предлагают следующее задание: "Внимательно посмотри на картинку и раздели представленные на ней фигуры на как можно большее число групп. В каждую такую группу должны входить фигуры, выделяемые по одному общему для них признаку. Назови все фигуры, входящие в каждую из выделенных групп, и тот признак, по которому они выделены"

Исследование проводится с каждым ребенком индивидуально. На выполнение всего задания отводится 3 мин.

Оценка результатов: Оценки даются в баллах в зависимости от скорости и качества (точности) выполнения задания.

* 1. **Анализ полученных данных**

**Контрольная группа.**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | ФИО | Возраст | Пол | Норма | Результаты по тесту "Что здесь лишнее?" | Результаты по тесту "Раздели на группы" |
| 1 | Оля С.  | 5 лет | Ж | + | 8 баллов | 6 баллов |
| 2 | Даша П. | 5,5 лет | Ж | + | 7 баллов | 7 баллов |
| 3 | Света К. | 5,2 лет | Ж | + | 8 баллов | 7 баллов |
| 4 | Егор Д. | 6 лет | М | + | 8 баллов | 6 баллов |
| 5 | Сева Т. | 6 лет | М | + | 7 баллов | 6 баллов |
| 6 | Оля И. | 5 лет | Ж | + | 9 баллов | 8 баллов |
| 7 | Равиль И. | 5,4 лет | М | + | 6 баллов | 5 баллов |
| 8 | Данил К. | 5 лет | М | + | 7 баллов | 5 баллов |
| 9 | Никита Г | 5,8 лет | М | + | 7 баллов | 7 баллов |
| 10 | Таня А. | 6 лет | Ж | + | 9 баллов | 8 баллов |
| 11 | Наташа Н. | 5,9 лет | Ж | + | 6 баллов | 7 баллов |
| 12 | Женя Д. | 5 лет | М | + | 7 баллов | 6 баллов |
| 13 | Андрей П. | 5,3 | М | + | 9 баллов | 8 баллов |
| 14 | Сергей Ив. | 5,3 лет | М | + | 7 баллов | 7 баллов |
| 15 | Алина Т. | 6 лет | Ж | + | 8 баллов | 7 баллов |
|  | Средний балл |  |  |  | 7,4 | 6,7 |

Таким образом, исходя из вышеперечисленных показателей характеристик мышления, можно сделать вывод о том, что у детей 5-6 лет с нормой в психическом развитии наблюдается средний и высокий уровень развития наглядно-образного мышления.

**Экспериментальная группа (Дошкольники с нарушениями слуха).**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | ФИО | Возраст | Пол | Дети с наруш. слуха | Результаты по тесту "Что здесь лишнее?" | Результаты по тесту "Раздели на группы" |
| 1 | Женя М. | 6 лет | М | + | 5 балла | 5 балла |
| 2 | Юля С. | 5,8 лет | Ж | + | 4 балла | 3 балла |
| 3 | Павел Т. | 6 лет | М | + | 6 балла | 4 балла  |
| 4 | Витя П. | 5,8 лет | М | + | 7 балла | 6 балла |
| 5 | Костя В. | 6 лет | М | + | 4 балла | 3 балла |
| 6 | Оля К. | 5,5 лет | Ж | + | 5 балла | 4 балла |
| 7 | Настя С. | 6 лет | Ж | + | 6 балла | 4 балла |
| 8 | Максим Ш. | 5,7 лет | М | + | 4 балла | 4 балла |
| 9 | Сережа Д. | 6,2 лет | М | + | 4 балла | 4 балла |
| 10 | Юля Н. | 6 лет | Ж | + | 5 балла | 4 балла |
| 11 | Наташа В. | 5,5 лет | Ж | + | 6 балла | 5 балла |
| 12 | Надя Р. | 6 лет | Ж | + | 3 балла | 4 балла |
| 13 | Вика Л. | 5,8 лет | Ж | + | 4 балла | 3 балла |
| 14 | Тимур И. | 5,5 лет | М | + | 5 балла | 5 балла |
| 15 | Оля М. | 5,8 лет | Ж | + | 3 балла | 3 балла |
|  | Средний балл |  |  |  | 4,7 балла | 4,2 балла |

В экспериментальной группе, исходя из вышеперечисленных показателей характеристик мышления, можно сделать вывод о том, что у детей 5-6 лет с нарушениями слуха наблюдается уровень развития наглядно-образного мышления ниже, чем у детей с нормальным слухом.

Исходя из результатов сопоставления двух групп испытуемых, можно сделать вывод о том, что дети 5-6 лет с нарушениями слуха демонстрируют результаты несколько ниже результатов детей 5-6 лет с нормальным слухом.

**2.3 Методические рекомендации по развитию наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с нарушенным слухом**

Отсутствие каких либо органических поражений речевого аппарата у детей с нарушениями слуха, функциональный характер их речевого недоразвития, вторичность происхождения отклонений в познавательной деятельности, особенности приспособления их к частичному нарушению слухового анализатора — все это не только раскрывает сущность особого развития этих детей, но и одновременно указывает пути, способы и средства их специального образования.

Преодоление нарушения развития требует социального по своей природе, целостного воздействия на личность детей с нарушениями слуха, в специально организованном образовательно-воспитательном процессе. Специальным он является в том смысле, что должен опираться не только на достигнутый уровень развития, но и на компенсаторные возможности. Он требует особых условий, которые позволяют максимально усилить этот компенсаторный фонд с целью преодоления последствий дефекта, выправления нарушенного хода становления личности, ее социальных связей, всех сторон ее психики. В этом специальном процессе нужно корректировать или заново воссоздавать наиболее важные для человека психические функции, их качества и свойства.

Благодаря специальному обучению нужно формировать речь и понятийное мышление детей с нарушениями слуха, словесную память, создавать условия для расширения возможностей компенсации дефекта как за счет развития и использования слуховых данных, так и за счет других сохранных анализаторов.

В качестве решающего средства для преодоления отклоняющегося хода развития детей с нарушениями слуха должна выступать специальная система обучения языку, которая представляет собой особую систему занятий по накоплению словаря, уточнению звукового состава речи, усвоению грамматической системы языка, овладению разными видами и формами речевой деятельности.

Особые задачи (формирование речи, а не изучение языка) определяют особое содержание всей работы по речевому развитию детей с нарушениями слуха (специальный отбор фонетического, лексического, грамматического материала, его группировка, расположение, взаимосвязь частей этого материала).

В специальном педагогическом процессе должна обеспечиваться полисенсорная основа обучения слабослышащих детей. В связи с этим в учебный процесс включаются:

- работа по развитию навыков чтения с губ (с опорой на зрительную и слухо-зрительную основу с привлечением тактильно-вибрационной чувствительности);

- специальные занятия по технике речи, формирующие двигательную, кинестетическую базу речи в единстве с развитием оптико-акустических речевых представлений;

- работа по развитию и использованию остаточного слуха.

Письмо и чтение для слабослышащих являются самым полноценным средством овладения языком. Специфична роль письменной речи и как средства развития познавательной деятельности учащихся.

Значительна роль наглядных средств (сюжетных картин, макетов, муляжей, видеоматериалов) в связи с тем, что они должны не столько иллюстрировать учебный материал, сколько наглядно раскрывать его содержание. Особое значение имеют наглядно-действенные средства и приемы, помогающие формированию представлений и понятий сначала на наглядно-образном, а затем и на отвлеченном уровне обобщений, К ним относятся преднамеренное создание ситуаций, инсценировка, драматизация, пантомима.

**Заключение**

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

Итак, главным условием возникновения наглядно-образного мышления является формирование у детей умения различать план реальных объектов и план их моделей. В процессе использования моделей у детей формируются действия, которые характеризуются своей двойственной направленностью - они осуществляются ребенком на модели, а относятся им к оригиналу. Это создает предпосылки "отрыва" действий от модели и от оригинала и осуществления их в плане представлений. Основная линия развития наглядно-образного мышления заключается в формировании умений оперировать образами предметов или их частей. Такие умения возникают у детей в ходе усвоения двух тесно взаимосвязанных систем действий. В начале формируется система анализирующих действий, в процессе которой ребенка обучают последовательно выделять основные, а затем производные части предмета. Затем продуктивной деятельности формируется система воспроизводящих действий, в которой ребенок воссоздает в начале основные части предметов, а затем производные. В ходе этого у детей развивается способность произвольно актуализировать представление о воспринятом предмете и затем воплощать это представление в конструировании.

Изучение состояния наглядных форм мышления у детей с нарушениями слуха свидетельствует об отставании не только в развитии наглядно-образного, но и наглядно-действенного мышления. Формирование наглядно-действенного практического мышления протекает у них со значительным отставанием во времени и с некоторыми количественными и качественными отличиями от его становления у нормально развивающихся детей, несмотря на наличие общих тенденций развития.

Наглядно-образное мышление, как и другие его формы, связано с проблемными ситуациями, в которых ребенок не может действовать привычными способами. Исходя из того, что задачи на уровне наглядно-действенного мышления решаются через практические действия, важен тот способ выполнения задания, который выбирает ребенок. У детей с нарушениями слуха в большинстве случаев отмечаются более простые способы выполнения задания.

**Список литературы**

1. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы. — М., 1968. С. 354.
2. Берулава Г.А. Психодиагностика умственного развития учащихся. Новосибирск, 1990 г.
3. Богословский В.В. Общая психология. -М., 1978.
4. Брушлинский А.В. Мышления и прогнозирование. М.: Мысль. 1979г.
5. Волкова А. А. Дошкольное воспитание. 1933. №7-8.
6. Выготский Л. С, Сахаров Л. С. Исследование образования понятий: Методика двойной стимуляции//Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления,— М., 1981.
7. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М: Академия пед. наук РСФСР. 1960
8. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий//Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления.— М., 1981.
9. Гуружапов В.А. Предметная диагностика теоретического мышления учащихся (система Эльконина – Давыдова).- по материалам сети Интернет.
10. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы. М., 2000 г. – М. – С. – 33, 36. 39.
11. Дубровина И., Данилова Е.Е., Прихожан A.M. Психология. - М.,1998
12. Елесина Г.Е., Мульдаров В.К. Особенности действий детей 6-7 лет при переходе от наглядно-действенного и образного мышления к мышлению о понятиях. //Психологическая наука и образование. - №3, 1997
13. Елесина Г.Е., Мульдаров В.К. Особенности действий детей 6-7 лет при переходе от наглядно-действенного и образного мышления к мышлению о понятиях. //Психологическая наука и образование. - №3, 1997 г
14. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника. - М., 1982 г. – С. – 56, 78.
15. Зак А.З. Различие в мыслительной деятельности младших школьников. Воронеж, 2000 г.
16. Исследование развития познавательной деятельности. Под ред. Брунера Н. - М.,1971.
17. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М, 1981 г
18. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребёнка в дошкольном образовании. - М.: Макс-Пресс, 2005.
19. Ладыгина – Котс Н.Н. Предпосылки человеческого мышления. - М.: Наука. 1965
20. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2х тт. М., 1983.
21. Лурия А.Г. Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука. 1974.
22. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 2004
23. Немов Р.С. Психология. В 3-х томах. Т.2. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2000
24. Никольская И.Л. Азбука рассуждения. - М.: Академия. 1996
25. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972.
26. Основы дошкольной педагогики/Под ред. А.В. Запорожца. - М.: Педагогика, 1980.
27. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста. – М, 1988.
28. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб.: Союз. 1997.
29. Подгорецкая Н.А. Изучение приемов логического мышления у взрослых. М.: Изд-во МГУ. 1980.
30. Поддъяков Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Знание. 1977
31. Приклонских И.П. Стандартизация непредметной методики диагностики уровня развития основ теоретического мышления младших школьников. -//Психологическая наука и образование. - №2, 2002.
32. Психология развития. Под ред. Марцинковской Т.Д. М, 2001
33. Рогов Е.И. Общая психология. - М., 1998.
34. Рогов Е.И. Психология человека. М.: 1999. – С. – 45, 67, 82.
35. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
36. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2х тт. – М: 1989
37. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. – М.: Сентябрь, 2001. – С. – 15, 16, 17.
38. Семенов И.Н. Тенденции психологического изучения развития мышления и познавательной активности.//Гуманизация образования. - №1, 1995
39. Тихомирова Л.Ф. Развитие логического мышления детей. Ярославль, 1996.
40. Формирование конструктивного (логического) мышления на уроках окружающего мира. Красноярск, 1995.
41. Хрестоматия по обшей психологии; Психология мышления.— М, 1981.— С. 47
42. Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников. М, 1974
43. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика. 1980.

**Приложение 1**

**Методика "Что здесь лишнее?"**

Эта методика предназначена для детей от 5 до 6 лет. Она призвана исследовать процессы образно-логического мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка. В методике детям предлагается серия картинок, на которых представлены разные предметы, в сопровождении следующей **инструкции**: "На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и, почему является лишним".

На решение задачи отводится 3 минуты.

**Оценка результатов:**

|  |  |
| --- | --- |
| 10 баллов | – ребенок решил поставленную перед ним задачу за время, меньшее, чем 1 мин, назвав лишние предметы на всех картинках и правильно объяснив, почему они являются лишними. |
| 8-9 баллов | – ребенок правильно решил задачу за время от 1 мин до 1,5 мин |
| 6-7 баллов | – ребенок справился с задачей за время от 1,5 до 2,0 мин |
| 4-5 баллов | – ребенок решил задачу за время от 2,0 до 2,5 мин. |
| 2-3 балла | – ребенок решил задачу за время от 2,5 мин до 3 мин. |
| 0-1 балл | – ребенок за 3 мин не справился с заданием. |

**Выводы об уровне развития**

10 баллов – очень высокий.

8-9 баллов – высокий.

4-7 баллов – средний.

2-3 балла – низкий.

0-1 балл – очень низкий.

**Приложение 2**

**Методика "Раздели на группы"**

Рассчитана на детей в возрасте от 5 до 6 лет.

**Цель данной методики** – оценка образно-логического мышления ребенка Ему показывают картинку, изображенную на рис 4, и предлагают следующее задание: "Внимательно посмотри на картинку и раздели представленные на ней фигуры на как можно большее число групп. В каждую такую группу должны входить фигуры, выделяемые по одному общему для них признаку. Назови все фигуры, входящие в каждую из выделенных групп, и тот признак, по которому они выделены"

На выполнение всего задания отводится 3 мин

**Оценка результатов**

|  |  |
| --- | --- |
| 10 баллов | – ребенок выделил все группы фигур за время меньшее чем 2 мин. Эти группы фигур следующие треугольники, круги, квадраты, ромбы, красные фигуры (на рис они черного цвета), синие фигуры (заштрихованы в линейку), желтые фигуры (в клеточку), большие фигуры, малые фигуры |
| Замечание | Одна и та же фигура при классификации может войти в несколько разных групп |
| 8-9 баллов | – ребенок выделил все группы фигур за время от 2,0 до 2,5 мин |
| 6-7 баллов | – ребенок выделил все группы фигур за время от 2,5 до 3,0 мин |
| 4-5 баллов | – за время 3 мин ребенок сумел назвать только от 5 до 7 групп фигур |
| 2-3 балла | – за время 3 мин ребенок сумел выделить только от 2 до 3 групп фигур |
| 0-1 балл | – за время 3 мин ребенок сумел выделить не более одной группы фигур |

**Выводы об уровне развития**

10 баллов – очень высокий

8-9 баллов – высокий

4-7 баллов – средний

2-3 балла – низкий

0-1 балл – очень низкий .