# **ПЛАН**

Введение …………………………………………………………..……. 3-4

Глава I. Обучаемость как основа всестороннего развития личности.

1.1 Понятие об обучаемости …………………………………….…….. 5-8

1.2 Компоненты обучаемости …………………………………...….... 9-13

1.3 Развитие познавательной сферы дошкольников ……..………... 14-19

1.4 Эмоционально-волевая сфера детей

 дошкольного возраста ………………………….………………... 20-24

1.5 Развитие операции классификации у дошкольников …………. 25-28

Глава II. Исследование обучаемости детей старшей группы.

2.1 Изучение индивидуальных показателей

 обучаемости дошкольников …………………………………….. 29-33

2.2 Обучение дошкольников классификации

 геометрических фигур …………………….…………………….. 34-43

2.3 Сравнение результатов констатирующего и

 контрольного экспериментов ………………...………………… 44-47

Заключение ………………………………………………………….. 48-49

Список используемой литературы ………………………………… 50-52

Приложения

**Введение.**

Обучаемость - интегральное (обобщенное) психическое свойство индивида, выражающееся в большей или меньшей скорости усвоения новых знаний, умений и навыков. Высокая обучаемость, очевидно, имеет не только общие психофизиологические предпосылки (мощная и разветвленная сеть ассоциативных нейронов коры головного мозга), обуславливающие более или менее высокую пластичность и приспособляемость индивидов, но также зависит и от специального опыта учебной деятельности и уровня сформированности учебной деятельности как таковой [20].

Тема нашей дипломной работы актуальна, т.к. раскрывает наиболее сложные вопросы диагностики умственного развития детей дошкольного возраста. Одним из главных познавательных процессов является мышление, которое включает целый ряд форм и процессов, в том числе и процесс классификации

Гипотеза: не все дети старшего дошкольного возраста имеют достаточно сформированный процесс классификации, но при соответствующей работе с ними этот процесс можно сформировать.

 Предмет исследования – процесс умственного развития и соотношение его с обучаемостью дошкольников на примере операции классификации.

Объект исследования – процесс умственного развития детей дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогические, методические аспекты обучаемости дошкольников;
2. Экспериментально изучить эффективность использования методик обучения в ДОУ;

В ходе эксперимента были применены следующие методы исследования:

1. анализ психолого-педагогических, методических трудов по теме исследования;
2. наблюдение за учебно-воспитательным процессом в старшей группе;
3. подбор и составление методик для диагностики обучаемости.
4. обработка полученных данных.

Исследование проводились в ДОУ № 27 г. Ельца. В ходе эксперимента участвовала старшая группа, в количестве 10 детей.

Работа состоит из введения, 2 глав, заключения, списка литературы и приложений.

**Глава I. Обучаемость как основа всестороннего развития личности**

* 1. **Понятие об обучаемости**

Как сказано в психологическом словаре, обучаемость – это индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения [35].

Обучаемость есть совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых - при наличии и относительном равенстве других исходных условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т. д.) зависит продуктивность учебной деятельности [10]. Такими свойствами являются:

1. обобщенность мыслительной деятельности ее направленность на абстрагирование и обобщение существенного в учебном материале;
2. осознанность мышления, определяемая соотношением его практической и словесно-логической сторон;
3. гибкость мыслительной деятельности;
4. устойчивость мыслительной деятельности;
5. самостоятельность мышления, восприимчивость к помощи.

Характер сочетания указанных свойств определяет индивидуальные различия в обучаемости, является ее качественным показателем. Уровень развития этих свойств мышления есть показатель, заключающийся в легкости, краткости пути к достижению высокого уровня усвоения знаний; он обозначается как «экономичность мышления» и является количественным показателем обучаемости.

В целом обучаемость - это восприимчивость к усвоению знаний и способов учебной деятельности. Она является относительно устойчивым свойством личности. Это понятие по своему содержанию более узкое, чем понятие «способность», определяемое как свойство личности, которое является условием успешного выполнения определенных видов деятельности. Способность включает в себя высокую обучаемость определенным видам деятельности. Подобно тому, как различаются способности общие и специальные, следует различать обучаемость общую и специальную. Вторая проявляется только при обучении определенному учебному предмету.

Обучаемость тесно связана с умственным развитием, однако эти понятия не тождественны. Высокая обучаемость способствует более интенсивному умственному развитию, однако с высоким умственным развитием может сочетаться относительно более низкая обучаемость, которая компенсируется большой трудоспособностью. Уровень умственного развития повышается с возрастом, в то время как обучаемость может сохраняться относительно постоянной на протяжении длительного периода, а в каких-то случаях, что особенно ярко проявляется при овладении речью, в более ранние возрастные периоды она может быть даже более высокой. Для определения уровня обучаемости имеет значение не столько результативная сторона (что характерно для умственного развития), сколько самый процесс формирования знаний и приемов - степень легкости и быстроты приобретения знаний, организации их в системы, овладения приемами умственной деятельности. Не случайно поэтому для выявления обучаемости необходим обучающий эксперимент, вскрывающий потенциальные возможности развития ученика, а не наличное его состояние [3].

Обучаемость - интегральное (обобщенное) психическое свойство индивида, выражающееся в большей или меньшей скорости усвоения новых знаний, умений и навыков [18].

Высокая обучаемость, очевидно, имеет не только общие психофизиологические предпосылки (мощная и разветвленная сеть ассоциативных нейронов коры головного мозга), обуславливающие более или менее высокую пластичность и приспособляемость индивидов, но также зависит и от специального опыта учебной деятельности и уровня сформированности учебной деятельности как таковой. Корректная диагностика обучаемости не может сводиться только к использованию скоростных интеллектуальных тестов, но и требует учета более широкого комплекса понятий, таких, как зона ближайшего развития, креативность и т.п.

Представление об обучаемости как проявлении уровня интеллектуального развития возникло в контексте понятия «зона ближайшего развития» [7].

При широкой трактовке обучаемость рассматривается как общая способность к усвоению новых знаний. Так, с точки зрения З.И. Калмыковой, обучаемость является синонимом продуктивного мышления (то есть способности приобретать знания в процессе учения). «Ядром» индивидуального интеллекта, по ее мнению, являются возможности ребенка к самостоятельному открытию новых знаний [17].

В более узком смысле слова обучаемость - это величина и темп прироста эффективности интеллектуальной деятельности под влиянием тех или других обучающих воздействий.

В качестве показателей обучаемости учитываются следующие характеристики интеллектуальной деятельности ребенка:

1. Потребность в подсказке.

2. Затрата времени на нахождение принципа аналогии фигур.

3. Виды ошибок с анализом их источников.

4. Количество необходимых ребенку упражнений (А. Я.Иванова) [16].

Обучаемость - способность к овладению нового, в том числе учебного, материала (новых знаний, действий, новых форм деятельности). Обучаемость, основываясь на способностях (в частности, особенности сенсорных и перцептивных процессов, памяти, внимания, мышления и речи), и познавательной активности субъекта, по разному проявляются в разных деятельностях и в разных учебных предметах [7].

Особенное значение для повышения уровня обучаемости имеет формирование на определенных, сензитивных этапах развития, в частности при переходе от дошкольного детства к систематическому обучению в школе, метакогнитивных навыков, к которым относится управление познавательными процессами (планирование и самоконтроль, проявляющиеся, например, в произвольном внимании, произвольной памяти), речевые навыки, способности к пониманию и использованию различных видов знаковых систем (символической, графической, образной) [6].

###### **1.2 Компоненты обучаемости**

Рассматривая понятие «обучаемость», мы ставили перед собой задачу выделить те его особенности, от которых зависит легкость овладения однородными знаниями, темп продвижения в них, т. е. связывали его с понятием общих способностей. У дошкольников эти свойства их психики обуславливают быстроту и легкость в овладении новыми знаниями, широту их переноса, т. е. выступают как их общие способности к учению. Для их обозначения в психологии широко используют термин «обучаемость».

Чем выше обучаемость, тем быстрей и легче приобретает человек новые знания, тем свободнее оперирует ими в относительно новых условиях, тем выше, следовательно, и темп его умственного развития. Вот почему мы полагаем, что обучаемость, наряду с фондом действенных знаний, т. е. тех, которые человек применяет на практике, входит в структуру умственного развития [12].

Об умственных способностях человека судят не потому, что он может сделать на основе подражания, усвоить в результате подробного, развернутого объяснения. Ум человека проявляется в относительно самостоятельном приобретении, «открытии» новых для себя знаний, в широте переноса этих знаний в новые ситуации, при решении нестандартных, новых для него задач. В этой стороне психики находит свое выражение продуктивное мышление, его особенности проявляются в формирующихся у человека качествах ума, определяя уровень и специфику обучаемости личности. Эти особенности, свойства мыслительной деятельности учащихся, качества их ума и есть компоненты обучаемости, они входят в ее структуру, а своеобразие их сочетаний определяет многообразие индивидуальных различий в обучаемости учащихся.

Одно из важнейших качеств ума - его глубина. Это качество проявляется в степени существенности признаков, которые человек может абстрагировать при овладении новым материалом, при решении проблем, и в уровне их обобщенности. Противоположное качество - поверхностность ума. Оно видно по выделению внешних, лежащих как бы на поверхности наблюдаемых явлений признаков, по установлению случайных связей между ними, что отражает низкий уровень их обобщенности.

Продуктивное мышление предполагает не только широкое использование усвоенных знаний, но и преодоление барьера прошлого опыта, отхода от привычных ходов мысли, разрешение противоречий между актуализированными знаниями и требованиями проблемной ситуации, оригинальность решений, их своеобразие. Эту сторону мышления чаще всего обозначают как гибкость ума, динамичность, подвижность и т. д. Наиболее удачен первый термин (два других чаще употребляются в контексте психофизиологических работ). При гибком уме человек легко переходит от прямых связей к обратным, от одной системы действий к другой, если этого требует решаемая задача, он может отказаться от привычных действий и т. д. Инертность ума проявляется в противоположном: в склонности к шаблону, в трудности переключения от одних действий к другим, в длительной задержке на уже известных действиях, несмотря на наличие отрицательного подкрепления и т. д. [15].

Г. П. Антонова, исследуя гибкость мышления при решении разнообразных задач, отмечает устойчивость этого качества и наличие весьма существенных различий по суммарному «показателю гибкости» мышления дошкольников одного и того же возраста: для крайних групп - наиболее и наименее развитых и исследованных ею дошкольников этот показатель равен соответственно 12,5% и 89%, т. е. один показатель превышает второй более чем в 6 раз! [5].

Для творческого решения проблем важно не только выделить требуемые ситуацией существенные признаки, но и, удерживая в уме всю их совокупность, действовать в соответствии с ними не поддаваясь на влияние внешних, случайных признаков анализируемых ситуаций. Эту сторону мыслительной деятельности обозначали как устойчивость ума. Она проявляется в ориентации на совокупность выделенных ранее значимых признаков, несмотря на провоцирующее действие случайных признаков новых задач того же типа. Трудности в ориентации на ряд признаков, входящих в содержание нового понятия или закономерности, необоснованная смена ориентации, переход от одних действий к другим под влиянием случайных ассоциаций - показатель неустойчивости ума.

Открытие принципиально новых знаний, столь характерное для продуктивного мышления, представляет собой скачкообразный, циклический процесс, в котором в диалектически противоречивом единстве выступают как хорошо осознанные, словесно-логические компоненты, так и не находящие адекватного отражения в слове, подсознательные, интуитивно-практические компоненты. Включение интуиции в процесс поиска нового закономерно. Однако, чтобы найденные таким образом знания приобрели действенную силу, т. е. могли быть переданы другим, использованы для решения широкого круга задач, должны быть хорошо осознаны как их существенные признаки, так и способы оперирования этими знаниями. Вот почему одним из основных качеств ума, входящих в обучаемость, мы считаем осознанность своей мыслительной деятельности, возможность сделать ее предметом мысли самого решающего проблему субъекта. В близком значении употребляется термин «рефлексия» [20].

Это качество ума проявляется в возможности выразить в слове или в других символах (в графиках, схемах, моделях) цель и продукт, результат мыслительной деятельности (существенные признаки вновь сформированных понятий, закономерностей), а также те способы, с помощью которых этот результат был найден, выявить ошибочные ходы мысли и их причины, способы их исправления и т. п. Неосознанность мыслительной деятельности проявляется в том, что человек не может дать отчета о решении задачи (даже если оно верное), не замечает своих ошибок, не может указать те признаки, на которые он опирался, давая тот или иной ответ, и т. д.

Внешне хорошо выраженная особенность продуктивного мышления - самостоятельность при приобретении и оперировании новыми знаниями. Это качество ума проявляется в постановке целей, проблем, выдвижении гипотез и самостоятельном решении этих задач, причем существенные индивидуальные различия по этому параметру экспериментально обнаружены уже у младших школьников.

На высшем уровне развития этого качества человек не только решает сложные для себя проблемы, но и сам, без внешней стимуляции, ищет наиболее совершенные, более высокого уровня обобщенности способы их решения (этот уровень мышления Д. Б. Богоявленская назвала креативным) [12].

В то же время на низшем уровне, при невозможности самостоятельного решения поставленной задачи, различия в продуктивности мышления проявляются в чувствительности к помощи: чем меньше помощь, которая необходима для решения, тем выше продуктивность мышления. Вот почему мы предпочитаем разграничивать самостоятельность и чувствительность к помощи.

Таковы основные, как мы полагаем, особенности продуктивного мышления, качества ума, от которых (при прочих относительно равных условиях) зависит успешность учения.

Следует лишь отметить, что выделение данных личностных свойств продуктивного мышления, качеств ума, является весьма условным. Ведь психика представляет собой чрезвычайно сложное динамическое целое, по отношению к которому невозможно, применить дихотомию: слишком тонки, плавны подчас переходы между выделяемыми при анализе ее сторонами.

**1.3 Развитие познавательной сферы дошкольников**

Игра - основной вид деятельности дошкольника. Большую часть своего времени дети этого возраста проводят в играх причем за годы дошкольного детства, от трех до шести-семи лет, детские игры проходят довольно значительный путь развития: от предметно-манипулятивных и символических до сюжетно-ролевых игр с правилами. В старшем дошкольном возрасте мож­но встретить практически все виды игр, которые обнаружива­ются у детей до поступления в школу [39].

С этим же возрастом связано начало двух других важных для развития видов деятельности: труда и учения. Определенные этапы последовательного совершенствования игр, труда и уче­ния детей в этом возрасте можно проследить, условно разделив в аналитических целях дошкольное детство на три периода: млад­ший дошкольный возраст (3-4 года), средний дошкольный возраст (4-5 лет) и старший дошкольный возраст (5-6 лет). Такое деление иногда проводится в возрастной психологии для того, чтобы подчеркнуть те быстрые, качественные изменения пси­хологии и поведения детей, которые в дошкольном детстве про­исходят каждые один-два года.

Младшие дошкольники играют еще, как правило, в одиночку. В своих предметных и конструкторских играх они совершенст­вуют восприятие, память, воображение, мышление и двигатель­ные способности. Сюжетно-ролевые игры детей этого возраста обычно воспроизводят действия тех взрослых, за которыми они наблюдают в повседневной жизни.

Постепенно к среднему периоду дошкольного детстваигры ста­новятся совместными, и в них включается все больше детей. Главное в этих играх не воспроизводство поведения взрослых в отношении предметного мира, а имитация определенных отно­шений между людьми, в частности - ролевых. Дети выделяют роли и правила, на которых строятся эти взаимоотношения, строго следят за их соблюдением в игре и сами стараются им следовать. Детские сюжетно-ролевые игры имеют различные те­мы, с которыми ребенок достаточно хорошо знаком по собст­венному жизненному опыту. Роли, которые воспроизводятся детьми в игре, - это, как правило, или семейные роли (мама, папа, бабушка, дедушка, сын, дочь и т.п.), или воспитательные (няня, воспитательница в детском саду), или профессиональ­ные (врач, командир, пилот), или сказочные (козлик, волк, заяц, змей). Исполнителями ролей в игре могут быть люди, взрослые ми дети, или заменяющие их игрушки, например куклы.

В среднем и старшем дошкольном возрасте сюжетно-роле­вые игры развиваются, однако в это время они отличаются уже гораздо большим разнообразием тематики, ролей, игровых действий, вводимых и реализуемых в игре правил, чем в младшем дошкольном возрасте. Многие предметы натурального характе­ра, используемые в игре младших дошкольников, здесь заменя­ются условными, и возникает так называемая символическая игра. Например, простой кубик в зависимости от игры и отве­денной ему роли может символически представлять и различ­ные предметы мебели, и машину, и людей, и животных. Ряд игровых действий у средних и старших дошкольников только подразумевается и выполняется символически, сокращенно, или лишь обозначается словами.

В особый класс выделяются игры-соревнования, в которых наиболее привлекательным моментом для детей становится вы­игрыш или успех. Предполагается, что именно в таких играх формируется и закрепляется у детей дошкольного возраста мо­тивация достижения успеха [41].

В старшем дошкольном возрастеконструкторская игра начи­нает превращаться в трудовую деятельность, в ходе которой ре­бенок конструирует, создает, строит что-то полезное, нужное в быту. В таких играх дети усваивают элементарные трудовые уме­ния и навыки, познают физические свойства предметов, у них активно развивается практическое мышление. В игре ребенок научается пользоваться многими инструментами и предметами домашнего обихода. У него появляется и развивается способ­ность планировать свои действия, совершенствуются ручные дви­жения и умственные операции, воображение и представления.

Ни один из детских возрастов не требует такого разнообра­зия форм межличностного сотрудничества, как дошкольный, так как он связан с необходимостью развития самых различных сторон личности ребенка [10].

Это - сотрудничество со сверстни­ками, со взрослыми, игры, общение и совместный труд. На про­тяжении дошкольного детства последовательно совершенству­ются следующие основные виды деятельности детей: игра-ма­нипулирование с предметами, индивидуальная предметная иг­ра конструктивного типа, коллективная сюжетно-ролевая игра, индивидуальное и групповое творчество, игры-соревнования, игры-общение, домашний труд.

В старшем дошкольном возрасте продолжается развитие по трем основным направлениям: расширяются и углубляются представления детей, соответствующие общепринятым сенсорным эталонам; способы их использования становятся значительно более точными и целесообразными; обследование предметов приобретает при благоприятных условиях воспитания систематизированный и плановый характер. Отличительной особенностью восприятия у старших дошкольников является резкое увеличение его осмысленности. Все стороны развития восприятия в этом возрасте включают использование наглядно-образного мышления, поэтому и само восприятие сливается с пониманием, определением значения воспринимаемых предметов и их свойств, их отношения к другим предметам и свойствам [29].

Расширение и углубление представлений детей о форме, цвете, величине предметов происходит главным образом за счет систематизации этих пред­ставлений. Так, знакомясь с цветом, дети узнают о последова­тельности расположения цветов в спектре, об их делении на теп­лые и холодные цвета, об оттенках, которые занимают проме­жуточное положение между цветами спектра. Определяя цвет предмета, они устанавливают его место среди других цветов. Так, один ребенок, говоря о цвете моркови, забыл слово «оран­жевый». Тогда он сказал: «Это такой цвет, когда красный сме­шивают с желтым».

Знакомство с формами углубляется путем овладения их груп­пировкой, делением на округлые и прямолинейные, представле­ниями об отличии форм друг от друга и их связи, возможности перехода одних форм в другие. Когда детям на занятии пред­ложили найти в группе предметы овальной формы, один из них взял ободок от бескозырки, вытянул его и сказал: «Теперь он овальный». А при поиске предметов прямоугольной формы де­вочка сложила квадратное кукольное одеяльце пополам и таким путем получила прямоугольник.

При знакомстве с величиной дети овладевают умением сопо­ставлять между собой большое количество предметов, создавать ряды, включающие до 10 отдельных элементов [32].

Дошколь­ники при сравнении свойств предмета с образцом уже не нуж­даются во внешних приемах - перемещениях, обведении контуров рукой и т. п. Они заменяются зрительным сравнением. Зритель­ное определение формы, цвета и величины предметов становится намного более точным. При рассматривании формы незнакомой фигуры глаз ребенка движется в основном по контуру, остана­вливаясь на наиболее характерных его частях [14].

Последующее узнавание этой фигуры среди других становится безошибочным. Примерно так же движется рука при осязательном ознакомле­нии с формой, хотя его результаты на всем протяжении дошколь­ного детства оказываются более низкими. Главное же состоит в том, что дети полностью переходят от использования внешних образцов (эталонов) к использованию усвоенных представлений.

Последовательное, пла­номерное обследование предмета - словесное описание его раз­ных свойств - трудная задача даже для старшего дошкольника. Возможность ее успешного разрешения связана не только с уровнем развития восприятия, но и с развитием речи ребенка, умением связно передавать в словах результаты восприятия. Дети достигают достаточных успехов в обследовании только при систематическом обучении ему.

Сенсорное воспитание старших дошкольников - пря­мое продолжение сенсорного воспитания детей младшего и сред­него дошкольного возраста, оно осуществляется в тех же на­правлениях.

Его усложнение состоит в усложнении самих заданий и мате­риалов, с которыми работают дети, и в том, что все большее вни­мание уделяется заданиям, требующим понимания закономер­ностей, которые лежат в основе выделения и систематизации сенсорных эталонов, т. е. заданиям, в выполнении которых участ­вуют и восприятие, и мышление. К ним относится, например, группировка разных оттенков одного и того же цвета или разно­видностей фигур, относящихся к одной и той же геометрической форме, расположение предметов в определенной последователь­ности в зависимости от постепенного нарастания или убывания величины, светлоты и др.

Значительно увеличивается в старшем дошкольном возрасте также количество и значение заданий, где от детей требуется подробное словесное описание предметов и их свойств. Особое значение приобретают также комплексные задания, для выпол­нения которых необходимо учитывать одновременно различные свойства предметов (форму, величину, цвет) [33].

Восприя­тие старшими дошкольниками предметов, изображенных на кар­тинках, улучшается главным образом за счет знаний о правилах их построения.

Изображенный на картинке далекий предмет и теперь еще кажется ребенку маленьким, но он уже знает, что далекие предметы принято изображать уменьшенными, и поэтому дога­дывается, что предмет изображен расположенным вдали. Однако в этом случае восприятие и мышление работают еще как бы изолированно друг от друга: ребенок видит, что предмет малень­кий, и понимает, что он далекий. В результате он (по отношению к незнакомым предметам и предметам, не имеющим постоянной величины) решает, что это что-то и маленькое, и далекое. Пол­ностью правильное восприятие изображения складывается уже в школьном возрасте.

Воспринимая сюжетные картинки, старшие дошкольники уже могут успешно определять, что делают люди, которые на них изображены, догадываются, что происходит с ними, если сюжет картинки не выходит за рамки жизненного опыта ребенка.

Совершенствование слухового восприятия речи и музыки у старших дошкольников происходит в ходе спе­циальной работы по развитию речи, обучению грамоте и музыке. Оно опирается на развивающиеся мыслительные действия ре­бенка, умение анализировать звуковой состав слова, ритм и ме­лодию музыкальных произведений [37].

**1.4 Эмоционально-волевая сфера детей дошкольного возраста**

Эмоции - особые психические состояния, свя­занные с врожденными реакциями человека, его потребностями и мотивами [29].

Эмоции человека - продукт общественно-исторического развития. Они являются субъективной формой выражения потребностей, поэтому предшествуют деятель­ности, побуждая и направляя ее [35].

Эмоции выражаются в непо­средственном переживании удовольствия, радости, удовлетворе­ния, неудовольствия, огорчения, страха и т.д. Благодаря эмоциям человек регулирует свое поведение и соотносит его с поведением других людей, с которыми он вступает в общение. Эмоции имеют и специальную функцию - выступают средством общения. Высший продукт развития эмоций человека - устойчивые чув­ства.

Чувства - устойчивые эмоциональные отноше­ния человека к другим людям, общению с ним и, к явлениям действительности (социальным и при­родным). Чувства порождаются объективной действитель­ностью, но при этом они субъективны, поскольку одни и те же явления для разных людей могут иметь различное значение [18].

Чувство может реализовываться в различных эмоциях. Напри­мер, чувство любви к другому человеку включает эмоции радо­сти, ревности, гнева, отчаяния.

Чувство - будь это любовь или ненависть, восхищение или отвращение - всегда направлено на объект. В общении людей чувства определяют характер устанавливаемых отношений. По си­ле и качеству чувств человека мы можем судить о том, каков уровень его развития: высокий или примитивный. Чувства чело­века высокого уровня развития всегда пронизаны интеллектом, поскольку обязательно включают оценки, ценностные ориентации, объясняющие социальный смысл этих чувств.

Исходя из объекта чувств, представленного в сфере социаль­ных явлений, их подразделяют на соответствующие виды: моральные, эстетические, ин­теллектуальные, практические чувства.

Дети уже в раннем возрасте отмечают свои успехи или неудачи в деятельности соответствующими эмоциональными реакциямина них. Большинство детей этого возраста просто констатируют достигнутый результат; некоторые воспринима­ют успех или неудачу, соответственно, с положительными и от­рицательными эмоциями. В этой же возрастной группе наблю­даются первые отдельные проявления самооценки, причем в основном лишь после успеха в деятельности. Ребенок не просто радуется успеху, но проявляет своеобразное чувство гордости, преднамеренно и выразительно демонстрируя свои достоинст­ва. Однако даже такие элементарные самооценочные реакции в этом возрасте еще крайне редки [41].

Около 3,5 лет у детей уже можно наблюдать массовые реак­ции на успех и неудачу, очевидным образом связанные с само­оценкой. Соответствующие результаты деятельности ребенок воспринимает как зависящие от его способностей, причем итог собственной деятельности им соотносится с личными возмож­ностями и с самооценкой [27].

Данные, полученные в одном из пси­хологических экспериментов, говорят о том, что у трехлетних детей имеется простейшее представление о собственных воз­можностях. Однако разделение их на способности и прилагае­мые усилия, выяснение причинно-следственных отношений между каждым из этих факторов и результатами деятельности для детей данного возраста еще практически недоступно.

В волевом действии для достижения цели приходится часто стал­киваться не только с внешними препятствиями, но и с внутренними затруднени­ями и противодействиями, возникающими при принятии и затем исполнении принятого решения, существенными волевыми качествами личности являются самоконтроль, выдержка, самообладание*.* В процессе решения они обеспечива­ют господство высших мотивов над низшими, общих принципов над мгновенны­ми импульсами и минутными желаниями, в процессе исполнения - необходи­мое самоограничение, пренебрежение усталостью и прочее ради достижения цели. Эти качества воли в сильной мере зависят от соотношения между аффек­том и интеллектом, влечением и сознательным контролем [19].

Развитие произвольных движений делает возможным первые разумные, соб­ственно волевые действия ребенка, направленные на осуществление какого-нибудь желания, на достижение цели.

Уже первое, направленное на определенный объект, осмысленное действие ребенка, разрешающего какую-нибудь «задачу», является примитивным «волевым» актом [3].

Но от этого примитивного акта до высших форм волевого избира­тельного действия еще очень далеко. Равно несостоятельно как-то представле­ние, будто у ребенка в раннем детстве, в 2-4 года, воля уже созрела, так и то, встречающееся в литературе, утверждение, будто воля, как и разум, является новообразованием подросткового возраста. В действительности волевые дей­ствия появляются у ребенка очень рано; совершенно неправильно изображать хотя бы трехлетнего ребенка как чисто инстинктивное существо, у которого нет и зачатков воли. В действительности развитие воли, начинаясь в раннем возра­сте, проходит длинный путь. На каждой ступени этого развития воля имеет свои качественные особенности.

Первые желания ребенка вызываются непосредственно на него действующи­ми чувственными стимулами, особенно сильно окрашенными эмоционально [11].

Способность представлений вызывать желания значительно расширяет круг побуждений у ребенка и естественно приводит к развитию у него избирательно­годействия. Однако эта избирательность вначале не основывается на созна­тельном выборе того же типа, что у взрослого человека [6].

Эмоции ребенка непосредственно переходят в действия, так что избиратель­ность сначала означает лишь некоторое многообразие мотивов, между которыми в силу этого иногда возникает борьба. Много шансов на победу в этой борьбе имеют сначала непосредственно действующие чувственные стимулы перед более отдаленными, данными лишь в представлении, и особенно эмоционально яркие перед более нейтральными. Лишь в ходе дальнейшего развития ребенок стано­вится способным действовать не в силу эмоционально привлекательных побуж­дений. Для этого требуется некоторое самообладание. Было бы фактически не­правильно и практически вредно считать маленьких детей вовсе не способными к самообладанию и изображать их, как это иногда делалось, обязательно малень­кими дикарями, живущими не поддающимися обузданию инстинктами и им­пульсивными влечениями. Дети иногда очень рано - уже на 3-м году - обна­руживают самообладание. Оно проявляется в отказе от чего-нибудь приятного, а также в более трудной для ребенка решимости сделать что-нибудь неприят­ное. Однако это дается не сразу и не легко.

Готовность поступить вопреки непосредственному эмоциональному побужде­нию — отказаться от чего-нибудь приятного, сделать что-нибудь неприятное - встречается, таким образом, у ребенка иногда очень рано — уже на 3-м году. У ребенка она сначала обусловлена, конечно, не отвлеченными соображениями, как иногда у взрослых, а послушанием, привычкой, подражанием и очень рано про­буждающимся у детей чувством как бы обязанности и в случае ее нарушения вины перед взрослыми. Все же и в таком самообладании, которое развивается на 4-5-м году, заключено ценное зерно. Его надо культивировать [36].

К началу дошкольного возраста - к 3 годам, а иногда и раньше - проявля­ется, в зависимости от индивидуальных особенностей темперамента, у одних бо­лее, у других менее выраженное стремление к самостоятельности.

Вместе с тем примерно к тому же времени ребенку становится уже доступно понимание того, что не всегда можно делать то, что хочется. Собственному «хо­чу» противостоит «надо» и «нельзя» взрослых, с которыми приходится счи­таться.

**1.5 Развитие операции классификации у дошкольников**

 Освоение детьми окружающего мира начинается с познания свойств и отношений (признаков) предметов. Освоенность таких свойств и отношений объектов, как цвет, форма, величина, пространственное расположение и др. даёт возможность дошкольнику свободно ориентироваться в разных видах деятельности — игровой, конструктивной, изобразительной, учебной.

Свойство — это сторона предмета, которая указывает на различие или сходство его с другими предметами [25].

Познание свойств предметов осуществляется в процессе развития у ребёнка представлений об эталонах (при активном участии зрительно-осязательного, двигательного обследования) и практических действий с предметами [4].

На основе объединения предметов по какому-либо свойству (свойствам) создаётся множество. В основе множества лежит определённая общность двух или более предметов, между которыми устанавливаются отношения. Установление отношений происходит путём выполнения логических операций сравнения, классификации, сериации и др. [1]

На начальном этапе освоение дошкольниками свойств предметов происходит через чувственное познание. Для освоения операций классификации и сериации необходимо развитие абстрактного мышления. Связующим звеном здесь выступает операция сравнения. Сравнение - один из основных логических приёмов познания внешнего мира, познания любого предмета. Сравнение даёт возможность обнаружить существенные и несущественные свойства, выделить сходство и отличие.

Психологами установлено, что овладение логическими операциями занимает существенное место в общем развитии мышления ребёнка. Так Ж. Пиаже считал уровень сформированности операций классификации и сериации центральным показателем уровня интеллектуального развития ребёнка [30].

Овладение классификацией способствует пониманию ребёнком того, что лежит в основе сходства и различия предметов, развитию умения выделять общее значимое свойство.

Овладевая операцией сериации, ребёнок учится выявлять и упорядочивать различия в одном свойстве.

Первый этап - развитие совершенствование умения классифицировать предметы на «абстрактном» дидактическом материале. Детям предлагаются игры на классификацию предметов по заданным свойствам: цвету, форме, размеру: «Заполни аквариумы», «Садовники», «Бабочки» и т.д. По типу игр с одним, двумя, тремя обручами детям предлагается расселить рыбок в аквариумы, рассадить цветы на клумбы и т.д. Например, на одной клумбе посадить все жёлтые цветы, на другой - все не толстые, на третьей - все маленькие. Или на первую полянку должны слетаться все синие бабочки, на вторую - все треугольные. Не синие и не треугольные бабочки будут между полянками, а не на полянках.

По мере освоения детьми умения классифицировать по заданным свойствам им предлагают более сложные варианты игры - классификацию предметов по самостоятельно выделенным свойствам: «Кто в домике живёт?», «Найди соседей», «Улицы города» и т. д. В таких играх дети сами определяют основание для классификации и свойства, по которым объединяют предметы в те или иные блоки. Например, «Я построю город, в котором на одной улице будут, стоять все большие дома, на другой — все некрасивые, а на третьей все четырёхугольные».

Усложнение игр состоит в переходе от классификации по двум свойствам к классификации по трём свойствам, к выделению закономерностей создания группировок [38].

Например, в игре «Заполни аквариумы» даётся задание запустить в каждый из двух (трёх) аквариумов «рыбок» с заданными свойствами. Затем предлагается определить, какие «рыбки» попадут в сообщающиеся аквариумы. Если ребёнок ошибается - «рыбка уплывает» из аквариума.

На этом этапе используются игры, в которых блоки с заданными свойствами ребёнок отбирает на ощупь, а затем визуально проверяет правильность выполнения задания, например, в игре «Чудесный мешочек» детям предлагается мешочек с набором блоков и две корзинки. Даётся задание типа «Найди и положи в одну корзинку все большие фигуры, в другую все треугольные». Ребёнок выбирает фигуры, обладающие заданными свойствами величины и формы, на ощупь, затем визуально проверяет правильность выполнения задания. Необходимо поощрять подробное словесное описание детьми предметов, умение выделять и классифицировать свойства зрительно и осязательно.

В результате первого этапа у детей развивается умение классифицировать абстрактный материал по разным свойствам зрительно и при помощи осязания. Умения комментировать свои действия.

Второй этап - совершенствование умения классифицировать предметы на «жизненном» дидактическом материале.

Система проведения игр, их усложнения - те же, что и на первом этапе, однако на втором этапе дети классифицируют «жизненный» материал (рыбок, бабочек, цветы, дома, машинки и т.д.). Например, в игре «Садовники» материал включает набор цветов, отличающихся окраской (синяя, жёлтая, красная), формой лепестков (круглая, квадратная, треугольная, прямоугольная), размером (большой, маленький), наличием серединки (есть, нет). Все варианты сочетания этих свойств определяют количество данного материала - всего в наборе должно быть 48 цветков, каждый из которых чем-то отличается от других.

Задание: рассадить цветы на клумбы в соответствии с заданными свойствами; определить какие цветы будут расти на пересекающихся клумбах и высадить их.

В результате второго этапа у детей развивается умение классифицировать по заданным свойствам (одному, двум, трём) на «жизненном» материале и отражать свои действия в речи.

Третий этап — развитие у детей умений подбирать и изготавливать дидактический материал, подлежащий классификации. На этом этапе предлагается придумывать содержание дидактического материала и самостоятельно подбирать основания для классификации.

**Глава II. Исследование обучаемости детей старшей группы**

**Констатирующий эксперимент**

**2.1 Изучение индивидуальных показателей обучаемости**

Цель эксперимента: выявление способности дошкольников выполнять операцию классификации.

Задачи:

1. Проведение методики для выявления уровня сформированности операции классификации у дошкольников;
2. Обработка полученных результатов.

Поскольку в дошкольном возрасте доминирует наглядно-образное мышление, то и обследование необходимо производить в наглядной, действенной форме - в форме работы с картинками. При изучении классификационных умений должны использоваться следующие правила:

1. Работа с каждым ребенком индивидуально;

2. Предварительное установление контакта с ребенком;

3. Четкая инструкция без обучающих моментов для выявления наличного уровня умений;

4. Не давать оценок;

5. Объекты на картинках должны быть знакомы ребенку;

6. Набор картинок для диагностики должен быть постоянным. При формировании операции классификации необходимо использовать другой набор картинок;

7. При отвлечении ребенка нужно повторить инструкцию;

8. Сложность заданий увеличивается от младшей к подготовительной группе, так как растут и возможности дошкольников;

Диагностика предполагает определение умения дошкольника составлять классификацию по заданному признаку, самостоятельно выделять объект и признак, на основе которых будет происходить классификация, умение находить общий признак у группы совершенно разных объектов.

Методика диагностирования операции классификации, как способа развития мышления, в настоящее время находится на стадии апробации и уточнения. Необходимо отметить, что при диагностике важно определять уровень умений классифицировать, а не уровень знаний ребенка. Поэтому диагностика осуществляется на знакомом ребенку материале. Важно, чтобы ребенок умел выделять объект, обследовать его и находить нужный признак, на основе которого можно составить классификацию.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ДОУ №27 города Ельца в старшей группе. В эксперименте участвовали 10 детей: Маша Ж., Лена У., Юля О., Лолита Г., Кирилл П., Данил Б., Никита Д., Сергей З., Денис Д., Артем М.

С целью выявления индивидуальных показателей обучаемости детей старшей группы ДОУ №27 нами был проведен констатирующий эксперимент.

В данном случае использовался принцип создания детского варианта классификации (предложенный А.М. Шуберт и А.Я. Ивановой) [13], включающий различные по сложности обобщения и предполагающий дозированное оказание помощи.

Суть задания заключается в том, чтобы распределить все карточки на группы и каждой группе дать обобщенные названия: люди, животные, вещи, растения.

**Техника проведения:**

Для работы необходимы следующие карточки из стандартного набора предметной классификации; 1-море, 2-свинья, 3-платье, 4-ландыш, 5-лиса, 6-куртка, 7-мак, 8-уборщица, 9-голубь, 10-яблоко, 11-книги, 12-бабочка, 13- ребенок, 14-дерево, 15-кастрюля.

Номера карточек соответствуют порядку их предъявления. Работа условно разделена на этапы.

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

а) Если ребенок объединяет предметы по конкретно-ситуационному или случайному признаку, то ему дается «обучающий урок»: взрослый сам укладывает карточку, объясняет, почему он туда ее положил, и дает название собранной группе («животные»), в последующем требуя обобщенные названия других групп.

б) Если ребенок собирает группу правильно, но в объяснении опирается на несущественные признаки или не может дать название группы, то психолог дает верное объяснение или название.

в) Если при предъявлении следующей карточки (куртка) ребенок опять кладет ее не туда, куда следует, целесообразна следующая помощь - уточняющий вопрос: «Может быть, лучше положить ее в другое место? Подумай, куда лучше ее положить?

Если этот прием не помогает, то: «Посмотри, мы положили вместе свинью и лису. Почему мы так сделали? Потому что они животные! А это что? (показывая на куртку и платье)».

В последующем можно обращаться к любой правильно собранной группе. Все виды помощи, перечисленные выше, необходимо строго дозировать, дифференцировать и четко фиксировать в протоколе.

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

III этап. Начинается с последних 4 картинок (с 12-й по 15-го). На этом этапе допустима лишь «уточняющая» помощь (то есть уточнение словесных формулировок), так как именно здесь и выявляются окончательные показатели обучаемости ребенка на материале данной методики. Помощь детям ограничивается в основном подсказками в назывании собранных групп, легкой коррекцией ситуативных связей (см. приложение №1).

По результатам проведения методики оцениваются индивидуальные показатели обучаемости детей:

* высокий уровень – на выполнение методики было затрачено не более 5 минут, ребенок самостоятельно классифицировал группы;
* средний уровень – на выполнение методики было затрачено 5-8 минут, ребенок выполнял методику с незначительной помощью психолога;
* низкий уровень – на выполнение методики было затрачено 8-10 и более минут, ребенок выполнял методику с помощью психолога, затруднялся в названии групп предметов и вещей;

Таблица №1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  | Уровень |  |
| Дошкольник | Низкий | Средний | Высокий |
| Маша Ж. | Х |  |  |
| Лена У. |  | Х |  |
| Юля О. | Х |  |  |
| Лолита Г. |  | Х |  |
| Кирилл П. |  | Х |  |
| Данил Б. |  |  | Х |
| Никита Д. | Х |  |  |
| Сергей З. |  |  | Х |
| Денис Д. | Х |  |  |
| Артем М. | Х |  |  |

Как видно из данных таблицы №1 только у двух дошкольников высокий уровень овладения операцией классификации (Данил Б., Сергей З.), а низкий уровень сформированности был выявлен у пяти дошкольников (Маша Ж., Юля О., Никита Д., Денис Д., Артем М.).

Итак, по результатам проведенной методики можно составить таблицу:

Таблица №2

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Количество результатов | Соотношение, % |
| Высокий | 2 | 20 |
| Средний | 3 | 30 |
| Низкий | 5 | 50 |

Исходя из данных таблиц №1 и 2 мы можем сделать вывод, что у 50% детей, участвовавших в проведенном нами констатирующем эксперименте уровень овладения операцией классификации низкий и нуждается в коррекции, что было осуществлено на втором этапе эксперимента.

**Формирующий эксперимент**

**2.2 Обучение дошкольников классификации геометрических фигур**

 Цель: обучение детей операции классификации.

 Задачи:

1. Проведение методики «Классификация геометрических фигур»;
2. Обработка полученных данных.

При формировании классификационных умений необходимо опираться на теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [9]. Согласно этой теории основной единицей мышления являются умственные действия, осуществляемые в трех последовательно развивающихся формах:

* практической,
* речевой,
* умственной.

Зная эти формы можно выделить этапы формирования любого умственного действия, в том числе и операции классификации:

* возникновение ориентационной основы действия;
* осуществление действия в практической форме;
* осуществление действия в плане громкой речи;
* свертывание громкоречевого действия;
* действие автоматизируется и осуществляется во внутреннем плане.

В играх и упражнениях, способствующих развитию операции классификации, мы использовали вышеуказанную последовательность.

Для проведения обучающего эксперимента нами была использована методика «Классификация геометрических фигур» [8]. В эксперименте участвовали все дети.

### **Описание методики «Классификация геометрических фигур»**

Методика представляет собой два набора по 24 карточки в каждом с изображением геометрических фигур, различающихся по цвету, форме и величине. К первому набору (для основного задания) прилагается доска-таблица с изображением всех фигур.

Это картон размером 40х40 см с наклеенными на него фигурками и отдельные 24 карточки размером 5x4 см. Диаметр большого круга 45 мм, малого 30 мм, сторона большого квадрата 42 мм, малого 28 мм, сторона большого треугольника 42 мм, малого 28 мм, сторона большого ромба 42 мм, малого 25 мм.

В основном наборе представлены три цвета - белый, желтый, зеленый; четыре формы - квадрат, круг, треугольник, ромб; два размера - большой и маленький.

Дополнительный набор (для аналогичного задания) состоит также из 24 карточек размером 5x4 см. Здесь представлены три формы - ромб, круг и пятиугольник по четыре цвета - красный, желтый, зеленый и синий; два размера - большой и малый.

Для проведения эксперимента необходим секундомер. Протокол оформляется по схеме (см. приложение №2).

Выполнение основного задания заключается в последовательном вычленении ребенком каждого из трех признаков карточек и группировке последних на основании найденного признака. «Уроки-подсказки» имеют общую схему для всех трех задач.

Первый «урок-подсказка» указывает на различие каких-либо двух конкретных карточек по одному признаку (в соответствии с той задачей, для которой проводится обучение). Второй «урок-подсказка» показывает сходство одной из первых двух карточек с третьей по этому же признаку. И третий «урок-подсказка» содержит объяснение принципа группировки: экспериментатор раскладывает первые несколько карточек на группы и объясняет принцип этой раскладки. Каждый последующий «урок» - совершение группировки экспериментатором - осуществляется в случае необходимости.

Требование к ребенку - дать завершающий словесный отчет: назвать тот признак, на основании которого выполнялась очередная группировка. Если ребенок не имеет достаточного словарного запаса для обозначения тех или иных форм или цветов, то возможны замены их названий условными, более легкими для произношения понятиями (ромб - «конфетка», пятиугольник - «домик» и т. п.). Основное внимание обращается на то, имеет ли это неправильное, или условное, название обобщающий смысл для ребенка.

#### Инструкция и порядок проведения эксперимента

0 этап. Ребенку издали показывают карточки, сложенные в колоду, и говорят: «Эти карточки тебе надо разложить на группы - подходящие с подходящими. Но сначала посмотри на эту доску - тут они все нарисованы - и подумай, как будешь делать». С этими словами ребенку предъявляется таблица в течение 30 сек. для свободной ориентировки. За это время экспериментатор никаких пояснений больше не дает, только фиксирует в протокол слова и действия ребенка. После этого периода доска-таблица убирается и больше никак в эксперименте не используется.

I этап. Основное задание. Его выполнение начинается с того, что ребенку дают в руки карточки в перетасованном виде.

I задача. Инструкция повторяется еще раз: «Разложи эти карточки - подходящие с подходящими; можешь сделать 3 или 4 группы». После этого в течение 30 сек. регистрируются самостоятельные действия и высказывания ребенка.

Если ребенок пассивен и не приступает к работе или, наоборот, действует чрезмерно поспешно и хаотично, экспериментатор может оказать ему организующую помощь: «Выложи несколько карточек на стол» или «Не спеши, выкладывай аккуратнее, по одной». В протоколе это отмечается.

В этот период времени ребенок может начать правильную группировку карточек по цвету, т. е. на 3 группы. Если он начинает с вычленения формы как признака группировки, то его не следует поправлять. Тогда задача вычленения цвета становится второй. Однако если ребенок не выделяет самостоятельно никакого признака и экспериментатор вынужден начать обучение, сделать это надо с выделения цвета. Если ребенок в течение 30 сек. не начал группировать карточки, ему дают первый «урок-подсказку».

1 «урок». Экспериментатор выбирает из карточек, лежащих на столе, две, отличающиеся между собой только одним признаком, и говорит: «Чем отличаются эти карточки? Чем они похожи? Они отличаются цветом - одна зеленая, другая красная». (Если ребенок сам не доканчивает мысль.) Это и есть содержание «урока» - указание на различие двух карточек по цвету. Далее фиксируются действия и высказывания ребенка в течение 30 сек. Если ребенок не начинает действовать правильно, то дается второй «урок-подсказка».

2 «урок». Из других карточек выбирается третья, сходная с одной из двух по цвету. Экспериментатор предъявляет ее ребенку со словами: «Куда мы положим эту карточку - сюда или сюда?» Если ребенок не может уловить мысль, продолжает: «Мы положим ее сюда, к красному, потому что она тоже красная».

После этого протоколирование дальнейших высказываний и действий ребенка в течение 30 сек. Если он по-прежнему не может уловить способа группировки, то следует третий «урок».

3 «урок». Экспериментатор выкладывает рядом с предыдущими еще одну карточку желтого цвета и, начав таким образом все три группы, говорит: «Сюда мы будем класть все красные, сюда - зеленые, а сюда - желтые». Содержанием третьего урока является показ и объяснение способа действия. Затем следует протоколирование самостоятельных действий ребенка.

В тех случаях, когда этой помощи оказывается недостаточно, экспериментатор может продолжить обучение с интервалами в 30 сек. 4, 5, 6 и т. д. «уроками» обозначается укладка каждой последующей карточки, выполненная с соответствующими словесными пояснениями самим экспериментатором. В протоколе отмечаются номер «урока» и дальнейшие действия ребенка.

По окончании раскладки регистрируется общее время, затраченное на это. Чтобы ребенок дал завершающую «словесную формулировку» выделенного признака, экспериментатор может поставить вопрос так: «Ты хорошо разложил карточки на группы. Но скажи, как ты их раскладывал, почему ты положил вместе именно эти, а не другие?» Если ребенок не сможет ответить на этот вопрос, то экспериментатор должен сам сформулировать принцип раскладки: «Значит, мы разложили карточки по цвету: зеленые, красные и желтые». Но в протокол заносятся слова ребенка.

II задача. Экспериментатор отбирает все карточки, перемешивает их и вновь предъявляет ребенку с инструкцией: «Теперь разложи их по-другому, тоже подходящие с подходящими, но уже иначе - на четыре группы». (Если ребенок в первой задаче раскладывал на 4 группы, то конец инструкции может звучать так: «...на три группы».) После этого в течение 30 сек. в протоколе регистрируются самостоятельные поиски ребенка.

Здесь тоже в случае необходимости возможна организующая помощь экспериментатора: «Не спеши, выкладывай по одной» или «Выложи несколько карточек на стол». В протоколе это отмечается.

Если в это время ребенок делает попытки использовать для группировки тот признак, который уже применялся в первой задаче, это фиксируется в протоколе как «проявление инертности». Схема обучения такая же, как в первой задаче. Если за 30 с правильная раскладка не начата, дается первый урок.

1 «урок». Экспериментатор отбирает из карточек, лежащих на столе, две, отличающиеся между собой только одним признаком (например, большой зеленый круг и большой зеленый квадрат), показывает их ребенку и говорит: «Чем отличаются эти карточки? Чем они похожи?.. - и после паузы продолжает: - Один - квадрат (кубик), другой — кружок» (если ребенок сам не может докончить мысль). Содержание первого «урока» - указание на различие двух карточек по форме. Далее в протокол заносятся последующие действия ребенка в течение 30 сек. Если правильная раскладка не начата, обучение продолжается.

2 «урок». Экспериментатор выбирает из других карточек третью, сходную с одной из первых двух по форме (например, большой желтый квадрат), и показывает ребенку со словами: «Эту карточку куда положим - сюда или сюда?..» И если ребенок не может уловить мысль, продолжает: «Положим ее к этому квадрату (кубику), потому что она тоже квадрат (кубик)». И далее регистрируются действия ребенка в течение 30 с. Следовательно, содержание второго урока - указание на сходство двух карточек по форме.

 3 «урок». Экспериментатор выкладывает рядом с предыдущими еще две карточки разной формы и, начав таким образом все четыре группы, говорит: «Сюда мы положим все квадраты, здесь будут лежать треугольники, все кружки, а тут - ромбы («конфетки»)». Содержание третьего урока - наглядный показ и объяснение способа группировки. Затем следует протоколирование самостоятельных действий ребенка.

В тех случаях, когда этой помощи оказывается недостаточно, можно продолжить обучение с интервалами в 30 сек. 4, 5, 6 и т. д. «уроками» обозначается укладка каждой последующей карточки, выполненная с соответствующими словесными пояснениями, самим экспериментатором. Протоколируются номера «уроков» и действия ребенка после них.

По окончании раскладки отмечается общее время, затраченное на вторую задачу. Чтобы ребенок мог дать завершающую «словесную формулировку» выделенного признака, экспериментатор задает вопрос: «Ты молодец, правильно разложил все карточки. А теперь скажи, как ты их раскладывал, почему ты положил вместе именно эти, а не другие?» Если ребенок не назовет признака, то экспериментатор должен сформулировать его сам: «Сейчас мы разложим карточки по форме: в этой группе все кружки вместе, в этой квадраты, здесь треугольники, там ромбы». Но в протокол заносятся слова ребенка.

III задача. Экспериментатор вновь собирает все карточки со стола, перемешивает их и дает ребенку в руки с инструкцией: «В последний раз разложи карточки на группы, тоже подходящие с подходящими, но иначе - так, чтобы получилось всего две группы». Затем 30 сек. протоколируются самостоятельные поиски ребенка.

Использование признаков предыдущих задач отмечается в протоколе как «проявление инертности» с указанием, каким именно признаком пытался воспользоваться ребенок. При необходимости можно оказать организующую помощь. Если ребенок не может найти признака группировки, то экспериментатор спустя 30 сек. начинает обучение.

1 «урок». Из карточек, лежащих на столе, экспериментатор отбирает две, отличающиеся между собой только одним признаком - размером (например, большой красный круг и маленький красный круг), и показывает их ребенку со словами: «Чем они отличаются? Чем они похожи?.. - и после паузы продолжает: - Они отличаются размером: одна фигурка большая, а другая - маленькая». Это содержание первого «урока» - указание на различие двух фигур по величине. Затем протоколирование дальнейших действий ребенка в течение 30 с и продолжение обучения в случае необходимости (см. приложение №2).

2 «урок». Экспериментатор выбирает третью карточку, сходную с одной из первых двух по этому же признаку - величине (например, маленький зеленый квадрат), и предъявляет ребенку со словами: «Куда эту карточку?.. - и после паузы: - Положим ее к маленькому кружочку, потому что она тоже маленькая». Далее регистрируются действия ребенка.

3 «урок». Экспериментатор берет четвертую карточку, сходную с одной из предыдущих по величине (например, большой желтый квадрат), и говорит: «Все большие будем собирать вместе и все маленькие тоже рядом». Таким образом, объясняется принцип группировки по величине. Далее - протоколирование действий ребенка. Если необходимо, обучение можно продолжить с интервалами в 30 с. 4, 5, 6 и т. д. «уроками» обозначается укладка каждой последующей карточки, выполненная с соответствующими пояснениями, самим экспериментатором.

Отмечается общее время, затраченное на III задачу. Чтобы ребенок дал завершающую «словесную формулировку» выделенного признака, экспериментатор задает вопрос: «Назови, какие карточки ты собрал вместе, чем похожи карточки одной группы?» Если ребенок не сможет назвать признак, то экспериментатор делает это сам: «Мы разложили фигурки по величине - большие в одну группу, маленькие - в другую». В протокол заносятся слова ребенка. После этого все карточки первого набора убираются.

II этап. Аналогичное задание. Ребенку предъявляется второй набор карточек со словами: «Ты уже научился складывать карточки. Эти - другие, но их тоже можно разложить на группы по разным признакам. Сделай это или расскажи, как можно сделать».

Не следует ни называть признаки, ни оговаривать количество групп. Участие экспериментатора может проявиться лишь в том случае, если ребенок, выделив один признак, проявляет некоторую пассивность. Тогда можно, смешав карточки, задать вопрос: «А еще можно собрать их?» - стимулируя тем самым продолжение работы. В протоколе фиксируются общее время выполнения и результат самостоятельных действий ребенка.

Свободное перечисление всех трех признаков группировки оценивается как полный логический перенос в словесной форме. Это наилучший результат. Выделение ребенком только двух признаков группировки оценивается как частичный перенос в словесной форме. Если ребенок совершает все три правильные группировки, не умея, однако, сформулировать принцип классификации на словах, это оценивается как полный перенос в наглядно-действенной форме. Совершение только двух правильных группировок без соответствующего словесного оформления расценивается как частичный перенос в наглядно-действенной форме. При выделении ребенком менее двух (т. е. одного или ни одного) признаков классификации фигур аналогичного набора считается, что логический перенос отсутствует.

Оценка результатов «обучающего эксперимента» на классификации геометрических фигур в числовых показателях.

Как уже указывалось, в основу «обучающего эксперимента» было положено количество той дозированной помощи экспериментатора, которое необходимо ребенку для достижения определенного результата работы.

Схема количественной оценки была построена таким образом: чем хуже была обучаемость ребенка, тем большее количество помощи он получал и соответственно возрастало количество баллов, в которых оценивалась его обучаемость.

Общий числовой показатель обучаемости: ПО = ОР + ВП + ЛП

Оценки:

1. Ориентировка (ОР): активная - 0 баллов; пассивная - 1 балл.

2. Восприимчивость к помощи (ВП): каждый «урок» к новым задачам - 1 балл; каждое проявление инертности - 1 балл.

3. Способность к логическому переносу (ЛП):

а) отсутствие каждой словесной формулировки после выполнения классификации фигур - 1 балл;

б) полный перенос в словесной форме - 0 баллов;

в) частичный перенос в словесной форме - 1 балл;

г) полный перенос в наглядно-действенной форме - 2 балла;

д) частичный перенос в наглядно-действенной форме — 3 балла;

 На основании данной методики мы провели формировании операции классификации у детей старшей группы (см. приложение №2). Полученные результаты отражены в таблице №3.

Таблица №3

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №п/п | Имя | Общий числовой показатель обучаемости, (ПО) |
| 1. | Маша Ж. | 4 |
| 2. | Лена У. | 1 |
| 3. | Юля О. | 4 |
| 4. | Лолита Г. | 3 |
| 5. | Кирилл П. | 1 |
| 6. | Данил Б. | 2 |
| 7. | Никита Д. | 2 |
| 8. | Сергей З. | 1 |
| 9. | Денис Д. | 5 |
| 10. | Артем М. | 2 |

 Как видно из данных таблицы №3 самый высокий показатель обучаемости у следующих дошкольников: Лена У., Кирилл П., Сергей З., а самый низкий показатель обучаемости у Юли О., Дениса Д., Маши Ж.

**Контрольный эксперимент**

**2.3 Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов**

Цель: сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов.

Задачи:

1. Проведение методики для выявления и сравнения с ранее полученными результатами диагностики уровня сформированности операции классификации у дошкольников;
2. Обработка полученных результатов.

Для проведения контрольного эксперимента мы воспользовались методикой, которую использовали для проведения констатирующего эксперимента, но при этом мы изменили содержание карточек и свели до минимума помощь оказываемую дошкольнику.

**Техника проведения:**

Для работы необходимы следующие карточки из стандартного набора предметной классификации; 1-море, 2-коза, 3-платье, 4-ромашка, 5-заяц, 6-куртка, 7-колокольчик, 8-повар, 9-пингвин, 10-груша, 11-книги, 12-стрекоза, 13- ребенок, 14-елка, 15-чайник.

Номера карточек соответствуют порядку их предъявления. Работа условно разделена на этапы.

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

а) Если ребенок объединяет предметы по конкретно-ситуационному или случайному признаку, то ему дается краткое пояснение.

б) Если ребенок собирает группу правильно, но в объяснении опирается на несущественные признаки или не может дать название группы, то психолог дает верное объяснение или название.

в) Если при предъявлении следующей карточки (куртка) ребенок опять кладет ее не туда, куда следует, целесообразна следующая помощь - уточняющий вопрос: «Может быть, лучше положить ее в другое место? Подумай, куда лучше ее положить?

Если этот прием не помогает, то: «Посмотри, мы положили вместе свинью и лису. Почему мы так сделали? Потому что они животные! А это что? (показывая на куртку и платье)».

В последующем можно обращаться к любой правильно собранной группе. Все виды помощи, перечисленные выше, необходимо строго дозировать, дифференцировать и четко фиксировать в протоколе.

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

III этап. Начинается с последних 4 картинок (с 12-й по 15-го). На этом этапе допустима лишь «уточняющая» помощь (то есть уточнение словесных формулировок), так как именно здесь и выявляются окончательные показатели обучаемости ребенка на материале данной методики. Помощь детям ограничивается в основном подсказками в назывании собранных групп, легкой коррекцией ситуативных связей.

По результатам проведения методики оцениваются индивидуальные показатели обучаемости детей:

* высокий уровень – на выполнение методики было затрачено не более 5 минут, ребенок самостоятельно классифицировал группы;
* средний уровень – на выполнение методики было затрачено 5-8 минут, ребенок выполнял методику с незначительной помощью психолога;
* низкий уровень – на выполнение методики было затрачено 8-10 и более минут, ребенок выполнял методику с помощью психолога, затруднялся в названии групп предметов и вещей;

Полученные данные контрольного эксперимента отражены в таблице №4.

##### Таблица №4

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  | Уровень |  |
| Дошкольник | Низкий | Средний | Высокий |
| Маша Ж. | Х |  |  |
| Лена У. |  | Х |  |
| Юля О. |  | Х |  |
| Лолита Г. |  |  | Х |
| Кирилл П. |  |  | Х |
| Данил Б. |  |  | Х |
| Никита Д. |  | Х |  |
| Сергей З. |  |  | Х |
| Денис Д. |  | Х |  |
| Артем М. |  | Х |  |

При анализе полученных данных в ходе констатирующего и контрольного экспериментов мы видим, что не все дети старшей группы имеют достаточно сформированный процесс классификации, но при соответствующей работе с ними этот процесс можно сформировать. Об этом свидетельствуют результаты вычисления общего числового показателя обучаемости, которые отражены в таблице №5

Таблица №5

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Общий числовой показатель обучаемости |  |  |  |
|  | Высокий |  | Средний | Низкий |  |
| Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| 4 | 40% | 5 | 50% | 1 | 10 |

Данные таблиц №4 и 5 свидетельствуют о том, что показатели обучаемости дошкольников выросли, так, например, Лена У. и Артем М. имели низкий уровень обучаемости до проведения формирующего эксперимента, а в ходе контрольного эксперимента нами был выявлен средний уровень обучаемости у данных детей.

**Заключение**

Анализируя проделанную работу можно сделать ряд выводов:

Экспериментальные занятия по овладению операцией классификации в ДОУ №27 г. Ельца были достаточно продуктивны. Нам удалось достичь основной цели данного исследования - выработать ряд методических приемов, включенных в обычные программные уроки и позволяющих овладевать приемами продуктивного мышления, а именно операцией классификации, следовательно облегчать усваиваемость материала и активизировать умственные способности дошкольников.

Анализ учебного материала, предшествующий практической части работы, позволил структурировать отобранный материал наиболее логичным и приемлемым способом, в соответствии с целями исследования. Полученные результаты эксперимента подтверждают наши предположения о том, что не у всех детей удалось сформировать операцию классификации. У одного ребенка Маши Ж. оказались сложности в овладении операцией классификации, но в тоже время, ввиду недостаточности времени по формированию данной операции мышления, мы не можем утверждать, что этот ребенок не обучаем. Возможно, при более длительном обучении у него можно сформировать данную операцию.

Результатом проведенной работы являются несколько методических рекомендаций:

В целях совершенствования овладения операцией классификации целесообразна дальнейшая разработка новых методик и использования нестандартных задач.

Систематически использовать на занятиях задания, способствующие формированию у дошкольников познавательного интереса и самостоятельности.

Осуществлять целенаправленное обучение дошкольников с помощью специально подобранных упражнений, учить их наблюдать, пользоваться аналогией, сравнениями и делать соответствующие выводы.

Учитывать индивидуальные особенности дошкольника, дифференциацию познавательных процессов у каждого из них, используя задания различного типа.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет утверждать, что работа над формированием навыков классификации дошкольников дело важное и необходимое. Поиск новых путей активизации умственной деятельности дошкольников является одной из неотложных задач современной психологии и педагогики.

Воспитателям детских садов можно рекомендовать использовать различные методики на развитие всех мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, классификации, сериации, обобщения и т.д., формирование всех сторон мышления, в первую очередь – развивать обучаемость детей. Также формирование всех произвольных процессов (внимание, память) способствует повышению уровня обучаемости.

**Список используемой литературы**

1. Асеев В.Г. Возрастная психология: Учебное пособие. – Иркутск, 1989.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.

3. Веденов А.В. Воспитание воли в процессе учебной деятельности. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957.

4. Венгер Л.А. Овладение опосредованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей у ребенка. //Вопросы психологии. – 1983. - №2.

5. Влияние особенностей интеллекта старших дошкольников на эффективность их обучения. Антонова Г.П. Икунина З.И. //Вопросы психологии, 1999, №2.

6. Выготский Л. С. Проблема воли и ее развитие в детском возрасте. – Собр.соч., т.2 М., Педагогика, 1982.

7. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М., 1956.

8. Г.С. Абрамова Практикум по возрастной психологии, - М.: Издательский центр «Академия», 1998.

9. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. //Исследование мышления в советской психологии//. М., 1966.

10. Годфруа Ж. Что такое психология. М., 1992., кн.1.

11. Гуревич К. М. Воспитание воли в процессе производственного обучения. М., Высшая школа, 1966.

12. Д.Б. Богоявленская Психология творческих способностей. М.: Издательский центр «Академия», 2002.

13. Детский психолог №6 Приложение к газете Приазовский край, Изд. Приазовский край, Ростов-на-Дону, 1993.

14. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1986. Т. II.

15. Запорожец А.В. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста. – В сборнике: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., Л., 1960.

16. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М.: Изд. Моск. ун-та, 1976.

17. Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // В кн.: З.И.Калмыкова (Ред.) Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М., 1975.

18. Кондратенко Т.Д., Котыло В.К., Ладывич С.А. Обучение старших дошкольников. – Киев, 1986.

19. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – Киев, 1971.

20. Краткий психологический словарь: сост. А.А.Карпенко. Под общей редакцией А.В.Петровского М.Г.Ярошевского. Москва: Политиздат. 1985г.

21. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М., Педагогика, 1983.

22. Люблинская А.А. Ранние формы мышления ребенка. – В книге: Исследование мышления в советской психологии. М., 1966 г.

23. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: 2-е изд. - Московский психолого-социальный институт, 2003.

24. Мироненко В.В. Хрестоматия по психологии. /Под ред. Петровского А.В./ Москва, Просвящение, 1977 г.

25. Мухина В.С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов. – М., 1985.

26. Немов Р.С. Психология, книга 2, М.: 1999.

27. Новоселова С.А. Развитие мышления в раннем возрасте. – М., 1978.

28. Обухова Л.Ф. Концепция Жака Пиаже: за и против. МГУ., 1981

29. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972.

30. Пиаже Ж. Психология интеллекта. М., 1987.

32. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М., 1977.

33. Понамарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. Москва 1967г.

34. Проскура Е.Ф. Развитие познавательных способностей дошкольника. – Киев, 1985.

35. Психологический словарь /Под. общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: 1990.

35. Развитие мышление и умственное воспитание дошкольника /Под ред. Н.Н.Поддъякова/ Москва, 1985г.

36. Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. /под ред. Запорожец А.В./ М., 1965.

37. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва, Педагогика, 1989г.

38. Ульенкова У.В. Формирование общей способности к учению у шестилетних детей. – Дошкольное воспитание., 1989, №3, 4.

39. Умственное воспитание детей дошкольного возраста. /под ред. Поддъякова Н.Н., Сохина Ф.А./ М., 1978.

40. Хрестоматия по психологии. М., Просвещение, 1977.

41. Эльконин Д.Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). – М., 1960.

42. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М. 1978.