Ахременко Наталья Александровна

Педагог-психолог

МБДОУ № 131

Г. Мурманск

Тема: Особенности развития мышления у дошкольников.

Содержание

Введение…….3

Глава 1.Теоретические подходы к изучению мышления

1.1 Взгляды зарубежных и отечественных психологов на проблему мышления……6

1.2 Роль игры и учения в развитии мышления дошкольников……..11

1.3 Проявление мышления в дошкольном возрасте. Изменения мышления в дошкольном возрасте……...14

Глава 2. Экспериментальное изучение уровня развития мышления у дошкольников

2.1 Программа исследования……...23

2.2 Анализ результатов исследования……26

2.3 Выводы исследования…….30

Заключение…….31

Литература……..33

Приложения……35

Введение

Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятии (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 обобщённое отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающейся 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 познаёт косвенно, опосредованно: одни свойства через другие, неизвестное - через известное. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта - ощущения, восприятия, представления - и на ранее приобретённые теоретические знания. Косвенное познание и есть познание опосредованное.

Вторая особенность мышления - его обобщённость. 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, в конкретном.

Обобщения люди выражают посредством речи, языка. Словесное обозначение относится не только к отдельному объекту, но также и к целой группе сходных объектов. Обобщённость также присуща и образам (представлениям и даже восприятиям). Но там она всегда ограничена наглядностью. Слово же позволяет обобщать безгранично.

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 познаёт сущность вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир.

Мышление не только теснейшим образом связано с ощущениями и восприятиями, но оно формируется на основе их. Переход от ощущения к мысли - сложный процесс, который состоит, прежде всего, в выделении и обособлении предмета или признака его, в отвлечении от конкретного, единичного и установлении существенного, общего для многих предметов.

Мышление выступает главным образом как решение задач, вопросов, проблем, которые постоянно выдвигаются перед людьми жизнью. Решение задач всегда должно дать человеку что-то новое, новые знания. Поиски решений иногда бывают очень трудными, поэтому мыслительная деятельность, как правило, - деятельность активная, требующая сосредоточённого внимания, терпения. Реальный процесс мысли - это всегда процесс не только познавательный, но и эмоционально-волевой.

Объективной материальной формой мышления является язык. Мысль становится мыслью и для себя и для других только через слово - устное и письменное. Благодаря языку мысли людей не теряются, а передаются в виде системы знаний из поколения в поколение. Однако существуют и дополнительные средства передачи результатов мышления: световые и звуковые сигналы, электрические импульсы, жесты и пр. Современная наука и техника широко используют условные знаки в качестве универсального и экономного средства передачи информации.

Облекаясь в словесную форму, мысль вместе с тем формируется и реализуется в процессе речи. Движение мысли, уточнение её, связь мыслей друг с другом и прочее происходят лишь посредством речевой деятельности. Мышление и речь (язык) едины. Мышление неразрывно связано с речевыми механизмами, особенно речеслуховыми и речедвигательными.

Мышление также неразрывно связано и с практической деятельностью людей. Всякий вид деятельности предполагает обдумывание, учёт условий действия, планирование, наблюдение. Действуя, человек решает какие-либо задачи. Практическая деятельность - основное условие возникновения и развития мышления, а также критерий истинности мышления.

Актуальность данной проблемы заключается в том, в период дошкольного возраста у ребенка формируется мышление, происходит перестройка всех познавательных процессов.

Цель курсовой работы: выявить уровень развития мышления старших дошкольников.

Задачи:

1. Изучить литературу по данной теме.
2. Подобрать адекватные методы изучения темы.
3. С помощью отобранных методов выявить уровень развития мышления у детей.

Гипотеза исследования: можно предположить, что уровень наглядно-образного мышление будет выше, чем уровень наглядно-действенного у дошкольников.

Объект исследования: мышление старших дошкольников.

Предмет исследования: особенности развития наглядно-образного и наглядно-действенного мышления.

База исследования: ДОУ №15 г.Мурманск.

Участники: старшая группа 25 детей.

Глава1.Теоретические подходы к изучению мышления.

1.1 Взгляды зарубежных и отечественных психологов на проблему мышления.

Проблема мышления возникла как предмет психологии в начале 20-х гг. нашего века в вюрцбургской психологической школе. Господствовавшая до этого ассоциативная психология не ставила перед собой проблемы анализа мыслительной деятельности. Мышление сводилось к «сцеплению» ассоциаций. За реальность принимались лишь ощущения и их копии.

Психологический анализ мышления заключался в выяснении законов ассоциации, по которым сложные идеи или образы создаются из элементарных. Один из основоположников ассоциативной психологии А. Бэн отводит ассоциациям по сходству основную роль в мышлении. Хотя введение В. Вундтом в психологию экспериментального метода было, безусловно, прогрессивным фактором в истории психологической науки, однако психологические исследования, проведенные им и его последователями, проводились на основах ассоциативной психологии.

Г. Эббингауз, Г. Мюллер, Т. Ципен — крупнейшие представители экспериментальной психологии того времени — считали, что универсальным законом являются законы ассоциации. Так, понятия суждения, умозаключения характеризуются как ассоциации представлений. Другие представители экспериментальной ассоциативной психологии считают, что мышление сводится к актуализации ассоциаций.

Репродукция идей стала краеугольным камнем ассоциативной теории мышления. Само мышление рассматривается как производная функция от других психических функций: памяти, внимания

Позже психологи того времени выдвинули положение, что мышление несводимо к процессу ассоциаций, что оно имеет свою специфику, не сводимую к наглядно-образному содержанию ощущений и восприятия. Механизмом мышления является, по их мнению, детерминирующая тенденция, идущая от представления цели, не осознаваемая самим человеком.

Выдвинув впервые понятие «цель», «задача», эта школа противопоставила механизм мышления чувственному познанию. Мышление было объявлено актом «чистой» мысли, не связанной ни с прошлым опытом, ни со знанием.

В отечественной психологии мышление определяется как обобщенное и опосредованное отражение действительности, тесно связанное с чувственным познанием мира и практической деятельности людей.

В отечественной психологии преодолены представления о мышлении как о врожденном, имманентно развивающемся процессе или как об акте «сцепленных» ассоциаций. Одно из основных положений советских психологов о мышлении (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) состоит в том, что мышление является процессом овладения системой общественно исторически выработанных операций и знаний.

Рациональное познание не ограничивается отражением единичного, частного, а отражает наиболее существенные связи действительности. Процесс познания выражается не только в переходе от чувственного познания к рациональному, но и в том, что оно должно вновь вернуться к практике. Этот процесс, наиболее полно отражая действительность, возможен лишь благодаря языку, который является, по словам К. Маркса, «непосредственной действительностью мысли».

Эти положения марксистско-ленинской философии легли в основу взглядов советской психологии на природу психических процессов, в том числе и мышления. Мышление является особой формой человеческой деятельности, рождающейся в практике, когда перед человеком встает необходимость разрешить какую-нибудь задачу.

Для понимания природы мыслительной деятельности большое значение имеет исследование ее генезиса. Психические свойства формируются в процессе онтогенетического развития. Толкование психических процессов, в том числе и мышления, как внутренних духовных свойств, как замкнутых в себе духовных функций пытался своими исследованиями опровергнуть Л. С. Выготский. Он неоднократно высказывал мысль, что психические процессы возникают в совместной деятельности людей и в их общении друг с другом, что действие, сначала разделенное между двумя людьми, становится способом собственного поведения человека.

Положение о том, что психическая деятельность формируется из внешней, наиболее последовательно развито А. Н. Леонтьевым и П. Я. Гальпериным. В работах П. Я. Гальперина указывается, что всякий процесс усвоения начинается с конкретного действия с предметами. Благодаря этому она абстрагируется от конкретных предметных условий и приобретает более обобщенный характер. Происходит, по выражению автора, специфическое сокращение процесса, его автоматизация и переход в динамический стереотип.

А. Н. Леонтьев усматривает в этом моменте образование механизма соответствующей психической функции, указывая далее, что многие звенья процесса становятся излишними, не получают подкрепления, затормаживаются и выпадают. Вместе с этим сокращением процесса происходит закрепление соответствующих рефлекторных связей «редуцированной системы».

А. В. Запорожец проводит эту точку зрения на основании экспериментального изучения формирования произвольных движений у ребенка.

Развиваемые в отечественной психологии положения о том, что теоретическая деятельность развивается из внешней, что психические свойства, как общие, так и специальные, являются продуктом онтогенетического развития, опираются на учение И. М. Сеченова и И. П. Павлова о рефлекторной природе психики. В «Элементах мысли» И. М. Сеченов говорит о том, что мысль начинается с образования представлений о предмете и непосредственно переходит во «внечувственную область»: «Переход мысли из опытной области во внечувственную совершается путем продолженного анализа, продолженного синтеза и продолженного обобщения. В этом смысле она составляет естественное продолжение предшествующей фазы развития, не отличающегося он неё по приемам, а следовательно, и процессами мышления».

Точка зрения советской психологии на мышление как на деятельность, выросшую из практической, возникшую в процессе жизни индивидуума, находит свое обоснование в учении И. П. Павлова, согласно которому в основе мышления лежит условно-рефлекторная деятельность, формирующаяся в индивидуальном опыте.

Таким образом, выдвигая положение о рефлекторной природе мышления, советские психологи тем самым отрицают положения идеалистической эмпирической психологии, которая подходит к мышлению как к врожденной способности, как к функции, лишь количественно увеличивающейся в ходе созревания мозга.

Психологическое исследование мышления, его становление и развитие состоят, как отмечает С. Л. Рубинштейн, в раскрытии его закономерностей как аналитико- синтетической деятельности.

Открытие рефлекторной основы всех, даже элементарных, психических актов обнаружило их процессуальную структуру. Даже самые элементарные психические процессы человека, такие, как ощущение и восприятие, являются процессами в том смысле, что они протекают во времени, обладают некоторой изменчивой динамикой. В каждом акте мышления человека она выражена в максимальной степени.

Мыслительная деятельность заключается не только в умении познать окружающие явления, но и в умении действовать адекватно поставленной цели. Мыслительный процесс является активным, целеустремленным процессом, направленным на разрешение определенной задачи личностно мотивированным.

Суммируя все вышесказанное о взглядах отечественных психологов на проблему мышления, следует подчеркнуть, что мышление является деятельностью, опирающейся на систему понятий, направленной на решение задач, подчиненной цели, учитывающей условия, в которых задача осуществляется.

1.2.Роль игры и учения в развитии мышления дошкольников.

В течение ранних периодов развития, включая период дошкольного возраста, основным содержанием интеллектуальной деятельности ребенка является игровая деятельность. В дошкольный период этот вид деятельности достигает своего наиболее полного, развернутого и совершенного развития. В связи с этим важнейшее значение в данном периоде приобретает целенаправленное использование педагогом игровой деятельности для реализации соответствующих данному возрасту воспитательных целей. Среди таковых важное значение имеет развитие у ребенка различных ролевых функций. Использование свойственных ребенку игровых приемов позволяет направлять его поведение для освоения роли взрослого в той или иной ситуации, для выполнения отдельных трудовых, полезных для семейных отношений функций.

В педагогическом плане важно всемерно поддерживать желания и намерения ребенка участвовать в семейной трудовой деятельности, даже несмотря на то, что реальная польза от его участия едва ли превышает вред от потерянного времени, рассыпанного мусора или разбитой посуды. Ролевая игра в данном возрасте при правильном воспитании помогает ребенку в освоении основ трудовой и общественно полезной деятельности, причем главным при этом является развитие положительных мотиваций к трудовой деятельности, получение положительных эмоций не только от результата, но и от самого процесса ее осуществления. Возможно, в этом плане имеет смысл говорить о правильном, с педагогической точки зрения, использовании особого сензитивного периода развития ребенка — периода, связанного с потребностью в имитационном повторении трудового поведения взрослых. Поощрение при этом не только традиционной деятельности детей, связанной с освоением лопатки, ведерка и песка в процессе построения куличиков, но и других видов деятельности, связанных с домашней работой, имеет большой воспитательный смысл.

Освоение ролевых функций в процессе игровой деятельности ребенка проявляется не только в реализации трудовых имитационных потребностей. Играя, ребенок сам интуитивно, неосознанно реализует себя как личность, которая пользуется уважением окружающего игрушечного мира, востребована в этом мире, играет важную роль в этом одновременно игрушечном и настоящем мире, способна строить планы, принимать решения, от которой зависит судьба той или иной игрушки. Важность процедур такого рода очевидна с многих точек зрения. Как минимум, в связи с тем, что помогает ребенку хотя бы в игре и хотя бы частично почувствовать себя взрослым, так сказать, войти в роль взрослого человека, «примерить на себя» этот тип поведения. Факт неосознанности такого поведения ни в коей мере не мешает его продуктивности.

С другой стороны, в процессе правильной построенной игры педагог может помогать ребенку развивать в себе такие чувства, как самоуважение, справедливость, доброта. Более того, анализ индивидуальных, характерных черт игровой деятельности, например, выявление наиболее часто проявляющихся игровых ролей, может многое сказать заинтересованному, вдумчивому и опытному педагогу или родителю как о склонностях, так и о провалах, недоработках и упущениях в воспитании и развитии ребенка. В итоге в процессе игровой деятельности ребенок формирует не только различные стороны мотивационной сферы, но и различные операционные роли, вырабатывая навыки руководителя, исполнителя различных направлений человеческой деятельности, мыслителя, продумывающего варианты и планы.

Мышление детей старшего дошкольного возраста значительно отличается от мышления младших дошкольников: так если для мышления младшего дошкольника характерно такое качество, как непроизвольность, малая управляемость и в постановке мыслительной задачи, и в ее решении, они чаще и легче задумывается и над тем, что им интересней, что их

увлекает, то старшие дошкольники в результате учебной деятельности, когда необходимо регулярно выполнять задания в обязательном порядке, научиться управлять своим мышлением, думать тогда, когда надо. Поэтому в процессе учебной деятельности в дошкольном возрасте начинает интенсивно развиваться и третий вид мышления: словесно - логический отвлеченное мышление, в отличие от наглядно - действенного и наглядно – образного мышления детей младшего дошкольного возраста.

1.3.Проявление мышления в дошкольном возрасте. Изменения мышления в дошкольном возрасте.

В раннем детстве закладываются основы развития мышления ребенка. На основе наглядно-действенной формы мышления начинает складываться наглядно-образная форма мышления. Дети становятся способными к первым обобщениям, основанным на опыте их практической предметной деятельности и закрепляющимся в слове.

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. Рассуждения детей, конечно, далеко не всегда 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. В одном из экспериментов детям поочередно показывали разные предметы и предлагали сказать, будет предмет плавать или утонет, если его

опустить в воду. 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. 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.

Основу развития мышления составляют формирование и совершенствование мыслительных действий. 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.

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.

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.

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.

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 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. 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. Таким образом, при соответствующих условиях обучения образное мышление становится основой для усвоения старшими дошкольниками обобщенных знаний. К таким знаниям относятся представления о соотношении части и целого, о связи основных элементов конструкции, составляющих ее каркас, о зависимости строения тела животных от условий их жизни и др. Усвоение такого рода обобщенных знаний очень важно для развития познавательных интересов ребенка. Но оно имеет не меньшее значение и для развития самого мышления. Обеспечивая усвоение обобщенных знаний, образное мышление само совершенствуется в результате использования этих знаний при решении разнообразных познавательных и практических задач. Приобретенные представления о существенных закономерностях дают ребенку возможность самостоятельно разбираться в частных случаях проявления этих закономерностей. 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.

Правильное решение подобных задач требует перехода от суждений на основе образов к суждениям, использующим словесные понятия. Предпосылки для развития логического мышления, усвоения действий со словами, числами как со знаками, замечающими реальные предметы и ситуации, закладываются в конце раннего детства, когда у ребенка начинает формироваться знаковая функция сознания. В это время он начинает понимать, что предмет можно обозначить, заместить при помощи другого предмета, рисунка, слова. Однако слово может долго не применяться детьми

для решения самостоятельных мыслительных задач. И наглядно-действенное, и особенно наглядно-образное мышление тесно связаны с речью. Речь играет при этом очень важную, но пока только вспомогательную роль. Это проявляется в том, что дети нередко справляются с задачами, требующими выполнения мыслительных действий и в условиях, когда не могут выразить мысль словами.

Для того чтобы слово стало употребляться как самостоятельное средство мышления, позволяющее решать умственные задачи без использования образов, ребенок должен усвоить выработанные человечеством понятия, т.е. знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в слов. Понятия объединены между собой в стройные системы, позволяющие из одного знания выводить другое и тем самым решать мыслительные задачи, не обращаясь к предметам или образам.

Пока мышление ребенка остается наглядно-образным, слова для него выражают представления о тех предметах, действиях, свойствах, отношениях, которые ими обозначаются. Взрослые, общаясь с детьми, часто ошибаются, предполагая, что слова имеют для них и для дошкольников один и тот же смысл. Представления отображают действительность более живо, ярко, чем понятия, но не обладают четкостью, определенностью и систематизированностью, свойственными понятиям.

Имеющиеся у детей представления не могут стихийно превратиться в понятия. Их можно только использовать при формировании понятий. Систематическое овладение понятиями начинается в процессе школьного обучения. Но исследования показывают, что некоторые понятия могут быть усвоены и детьми старшего дошкольного возраста в условиях специально организованного обучения. При таком обучении прежде всего организуют особые внешние ориентировочные действия детей с изучаемым материалом. Ребенок получает средство, орудие, необходимые для того, чтобы при помощи собственных действий выделить в предметах или их отношениях те

существенные признаки, которые должны войти в содержание понятия. Дошкольника учат правильно применять такое средство и фиксировать результат.

Следующий шаг формирования понятия состоит в том, чтобы организовать переход ребенка от внешних ориентировочных действий к действиям в уме. При этом внешние средства заменяются словесным обозначением. Получая соответствующее задание, ребенок постепенно перестает использовать реальную меру, а вместо этого рассуждает о количествах, имея в виду возможность измерения. В этих рассуждениях его уже не сбивает изменение внешнего вида предметов, знание оказывается сильнее непосредственного впечатления.

При образовании понятий не только исходная форма внешнего ориентировочного действия, но и процесс интериоризации носит иной характер, чем при овладении наглядно-образным мышлением. Обязательным становится этап, на котором ребенок заменяет реальное действие развернутым словесным рассуждением, воспроизводя в словесной форме все основные моменты этого действия. В конечном счете рассуждение начинает вестись не вслух, а про себя, оно сокращается и превращается в действие отвлеченного логического мышления. Это действие выполняется при помощи внутренней речи. В дошкольном возрасте, однако, полной отработки усваиваемых ребенком действий с понятиями еще не происходит. Ребенок большей частью может применять их, только рассуждая вслух.

Дошкольный возраст особо чувствителен, сензитивен к обучению, направленному на развитие образного мышления, что попытки чрезмерно ускорить овладение логическими формами мышления в этом возрасте нецелесообразны.

На общей «лестнице» психического развития логическое мышление стоит выше образного в том смысле, что оно формируется позднее, на основе образного, и дает возможность решать более широкий круг задач, усваивать

научные знания. Однако это вовсе не означает, что нужно стремиться как можно раньше сформировать у ребенка логическое мышление. Во-первых, усвоение логических форм мышления без достаточно прочного фундамента в виде развитых образных форм будет неполноценным. Развитое образное мышление подводит ребенка к порогу логики, позволяет ему создавать обобщенные модельные представления, на которых в значительной мере строится затем процесс формирования понятий. Во-вторых, и после овладения логическим мышлением образное нисколько не теряет своего значения. Даже в самых, казалось бы, отвлеченных видах деятельности человека, связанных с необходимостью последовательного, строго логического мышления (например, в работе ученого), огромную роль играет использование образов. Образное мышление- основа всякого творчества, оно является составной частью интуиции, без которой не обходится ни одно научное открытие.

Образное мышление в максимальной степени соответствует условиям жизни и деятельности дошкольника, тем задачам, которые возникают перед ним в игре, в рисовании, конструировании, в общении с окружающими. Именно поэтому дошкольный возраст наиболее сензитивен к обучению, опирающемуся на образы. Что же касается логического мышления, то возможности его формирования следует использовать лишь в той степени, в какой это необходимо для ознакомления ребенка с некоторыми основами начальных научных знаний (например, для обеспечения полноценного овладения числом), не стремясь к тому, чтобы непременно сделать логическим весь строй его мышления.

Глава2. Эмпирическое исследование уровня развития мышления у дошкольников.

2.1 Программа исследования.

Цель: Определить уровня развития мышления у дошкольников.

Объект: мышление старших дошкольников.

Предмет: Особенности развития наглядно-образного и наглядно-действенного мышления.

Задачи:

1. Подобрать методики для проведения исследования;
2. Провести предложенные методики для определения уровня развития мышления;
3. Сформулировать выводы по проведенной работе и дать возможные рекомендации.

Гипотеза: можно предположить, что уровень наглядно-образного мышление будет выше, чем уровень наглядно-действенного у дошкольников.

Нами было проведено исследование, цель которого заключалась в том, чтобы определить уровень развития мышления у дошкольников. Для этого мы воспользовались методикой « Кубик Рубик»

Исследование проводилось в ДОУ №15 г.Мурманска. Воспитанникам был предложен ряд заданий которые они должны были выполнить(Приложение 1). В исследование принимали участие 25 воспитанников дошкольного образовательного учреждения, возраст которых от 6 до 7 лет.

Методика « Кубик Рубик» предназначена для диагностики уровня развития наглядно-действенного мышления.

Пользуясь известным кубиком Рубика, ребенку задают разные по степени сложности практические задачи на работу с ним и предлагают их решить в

условиях дефицита времени. В методику входят девять заданий вслед за которыми в скобках указано количество баллов, которое получает ребенок, решив данную задачу за 1 мин. Всего на эксперимент отводится 9 мин (по минуте на задачу). Переходя от решения одной задачи к другой, каждый раз необходимо изменять цвета собираемых граней кубика Рубика.

Задание 1. На любой грани кубика собрать столбец или строку из трех квадратов одного цвета (0,3 балла).

Задание 2. На любой из граней кубика собрать два столбца или две строки из квадратов одного и того же цвета (0,5 балла).

Задание 3. Собрать полностью одну грань кубика из квадратов одного и того же цвета, т.е. полный одноцветный квадрат, включающий в себя 9 малых квадратиков (0,7 балла).

Задание 4. Собрать полностью одну грань определенного цвета и к ней еще одну строку или один столбец из трех малых квадратиков на другой грани кубика (0,9 балла).

Задание 5. Собрать полностью одну грань кубика и в дополнение к ней еще два столбца или две строки того же самого цвета на какой-либо другой грани кубика (1,1 балла).

Задание 6. Собрать полностью две грани кубика одного и того же цвета (1,3 балла).

Задание 7. Собрать полностью две грани кубика одного и того же цвета и, кроме того, один столбец или одну строку того же самого цвета на третьей грани кубика (1,5 балла).

Задание 8. Собрать полностью две грани кубика и к ним еще две строки или два столбца такого же цвета на третьей грани кубика (1,7 балла).

Задание 9. Собрать полностью все три грани кубика одного и того же цвета (2,0 балла).

Вторая методика которую мы использовали « Прогрессивные матрицы Равена»(Приложение 2).Вниманию воспитанникам предлагаются

конкретные задания, используемые для проверки уровня развития наглядно-образного мышления, в данной методике взяты из известного теста Равена. Они представляют собой специальным образом подобранную выборку из 10 постепенно усложняющихся матриц Равена.

Ребенку предполагается серия из 10 постепенно усложняющихся задач одинакового типа: на поиск закономерностей в расположении деталей на матрице(представлена в верхней части указанных рисунков в виде большого четырехугольника) и подбор одного из восьми данных ниже рисунков в качестве недостающей вставки к этой матрице, соответствующей ее рисунку (данная часть матрицы представлена внизу в виде флажков с разными рисунками на них). Изучив структуру большой матрицы, ребенок должен указать на ту из деталей (тот из восьми имеющихся внизу флажков) которая

лучше всего подходит к этой матрице т.е. соответствует ее рисунку или логике расположения его деталей по вертикали и по горизонтали.

На выполнение всех десяти заданий ребенку отводиться 10 минут.П о истечении этого времени эксперимент прекращается и определяется количество правильно решенных матриц а также общая сумма баллов, набранных ребенком за их решения. Каждая правильно, решенная матрица оценивается в 1 балл.

Правильные решения всех десяти матриц следующие(первая из приводимых ниже пар цифр указывает на номер матрицы, а вторая- на правильный ответ:1-7,2-6,3-6,4-1,5-2,6-5,7-6,8-1,9-3,10-5.

2.2 Анализ результатов исследования

Результаты исследования, проведенного по методике « Кубик Рубик» представлены в таблице №1:

№ п/п	Ф.И.воспитанника	Задание									Общий Результат (балл)	Уровень Развития наглядно-действенного мышления
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1	Ч.Юля	+	+	+	+	+	+	+	_	_	6,3	высокий
2	К. Саша	+	+	+	+	+	_	_	_	_	3,5	средний
3	Б. Лина	+	+	+	+	+	_	_	_	_	3,5	средний
4	К.Настя	+	+	+	+	+	_	_	_	_	3,5	средний
5	М.Влад	+	+	+	+	+	_	_	_	_	3,5	средний
6	З. Влад	+	+	+	+	+	+	+	+	_	8	высокий
7	М.Гена	+	+	+	+	+	_	_	_	_	3,5	средний
8	Б. Варя	+	+	+	+	+	_	_	_	_	3,5	средний
9	С. Дима	+	+	+	+	+	_	_	_	_	3,5	средний
10	Н. Вера	+	+	_	_	_	_	_	_	_	0,8	низкий
11	Р.Саша	+	+	+	+	+	+	+	_	_	6,3	высокий
12	И. Вика	+	+	+	+	+	+	+	_	_	6,3	высокий
13	К. Даша	+	+	+	+	+	+	+	_	_	6,3	высокий
14	Б. Оля	+	+	_	_	_	_	_	_	_	0,8	низкий
15	Д.Саша	+	+	+	+	+	_	_	_	_	3,5	средний
16	Щ.Маша	+	+	_	_	_	__	_	_	_	0,8	низкий
17	К. Слава	+	+	+	+	+	_	_	_	_	3,5	средний
18	В. Таня	+	+	+	+	+	_	_	_	_	3,5	средний

19	П. Кирилл	+	+	+	+	+	+	+	+	_	8	высокий
20	З. Андрей	+	+	_	_	_	_	_	_	_	0,8	низкий
21	Е.Павел	+	+	_	_	_	_	_	_	_	0,8	низкий
22	Б. Денис	+	+	+	+	+	+	+	+	_	8	высокий
23	К. Саша	+	+	+	_	_	_	_	_	_	1,5	средний
24	Т. Денис	+	+	_	_	_	_	_	_	_	0,8	низкий
25	Б.Дима	+	+	+	+	+	_	_	_	_	3,5	средний

Оценка результатов работы с этой методикой проводилась следующим способом:

10 баллов -очень высокий уровень.

4,8-8,0 баллов- высокий уровень.

1,5-3,5 ,баллов-средний уровень.

0,8 баллов –низкий уровень.

Как видно из таблицы № 1: 28% детей имеет высокий уровень наглядно-действенного мышления, 48% детей имеет средний уровень развития и 24% детей -низкий уровень развития наглядно-действенного мышления.

Результаты исследования по методике « Матрицы Равенна «представлены в таблице № 2:

№	Ф.И.воспитанника	Задание	Правильно

п/п		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	решенных задач. Баллы
1	Ч. Юля	+	+	+	+	+	+	+	_	+	_	8
2	К. Саша	+	+	+	+	+	+	+	+	+	_	9
3	Б. Лина	+	_	_	+	+	+	+	+	+	_	7
4	К. Настя	+	+	+	+	+	+	_	+	+	_	8
5	М.Влад	+	+	+	+	_	+	+	+	+	_	8
6	З. Влад	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
7	М. Гена	+	+	+	+	_	+	+	+	+	_	8
8	Б.Варя	+	_	+	+	+	+	_	_	_	_	5
9	С.Дима	+	+	+	+	+	+	+	+	_	_	8
10	Н.Вера	+	+	_	+	+	_	_	_	_	_	4
11	Р.Саша	_	+	_	+	_	+	+	_	_	_	4
12	И. Вика	+	_	_	+	+	+	+	_	_	_	5
13	К.Даша	+	+	+	+	_	+	+	+	+	+	9
14	Б. Оля	+	+	+	+	_	+	_	+	+	+	8
15	Д. Саша	+	+	+	+	+	+	+	+	_	_	8
16	Щ. Маша	+	_	+	+	+	_	_	_	_	_	4
17	К.Слава	+	+	+	+	+	+	+	+	_	_	8
18	В.Таня	+	+	+	+	_	+	_	+	+	+	8
19	П.Кирилл	+	+	+	+	+	+	+	+	_	_	8
20	З. Андрей	+	_	_	_	+	_	_	_	_	_	2
21	Е. Павел	+	+	_	_	_	_	+	_	_	_	3
22	Б.Денис	+	+	+	_	+	+	+	+	+	_	8
23	К. Саша	+	_	_	_	_	+	_	_	_	_	2

24	Т. Денис	+	+	_	_	_	+	_	_	_	_	3
25	Б.Дима	+	+	+	+	+	_	+	+	_	_	7

Выводы об уровне развития:

10 баллов-очень высокий.

8-9 баллов-высокий.

4-7баллов-средний.

2-3балла-низкий.

0-1 балл-очень низкий.

Как видно из таблицы № 2 : 4% детей имеет очень высокий уровень наглядно-образного мышления, 52% детей имеет высокий уровень развития наглядно-образного мышления, 28% детей имеет – средний уровень развития и 16% детей имеет- низкий уровень развития.

2.3 Выводы исследования

В ходе исследования были решены все поставленные нами задачи, определены уровни развитие мышления у дошкольников.

Как показывают результаты исследования, уровень наглядно-образного мышления у испытуемых достаточно выше, нежели чем уровень наглядно-действенного мышления.

На основе проведенного исследования, мы можем сделать вывод о том,что поставленная нами гипотеза подтвердилась.

Заключение

В своей работе мы постарались как можно полнее осветить проблему развития мышления в дошкольном возрасте, хотя в рамках данной работы, наверное, невозможно охватить все концепции и подходы к исследованию развития мышления дошкольников (остались неосвещенными взгляды многих русских и советских психологов, таких, как К.Д. Ушинского, Н.Н. Поддьякова, М.И. Лисиной и других).

Основным условием развития мышления детей является целенаправленное воспитание и обучение их. В процессе воспитания ребёнок овладевает предметными действиями и речью, научается самостоятельно решать сначала простые, затем и сложные задачи, а также понимать требования, предъявляемые взрослыми, и действовать в соответствии с ними.

Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Одновременно у ребёнка усиливаются и побуждения к мыслительной деятельности - познавательные интересы.

Мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности. На каждом возрастном этапе мышление имеет свои особенности.

Мышление ребёнка раннего возраста выступает в форме действий, направленных на решение конкретных задач: достать какой-нибудь предмет, находящийся в поле зрения, надеть кольца на стержень игрушечной пирамиды, закрыть или открыть коробочку, найти спрятанную вещь, влезть на стул, принести игрушку и т.п. Выполняя эти действия, ребёнок думает. Он мыслит действуя, его мышление наглядно-действенное.

Овладение речью окружающих людей вызывает сдвиг в развитии наглядно-действенного мышления ребёнка. Благодаря языку дети начинают мыслить обобщённо.

Дальнейшее развитие мышления выражается в изменении соотношения между действием, образом и словом. В решении задач всё большую роль играет слово.

Существует определённая последовательность в развитии видов мышления в дошкольном возрасте. Впереди идёт развитие наглядно-действенного мышления, вслед за ним формируется наглядно-образное и, наконец, словесное мышление.

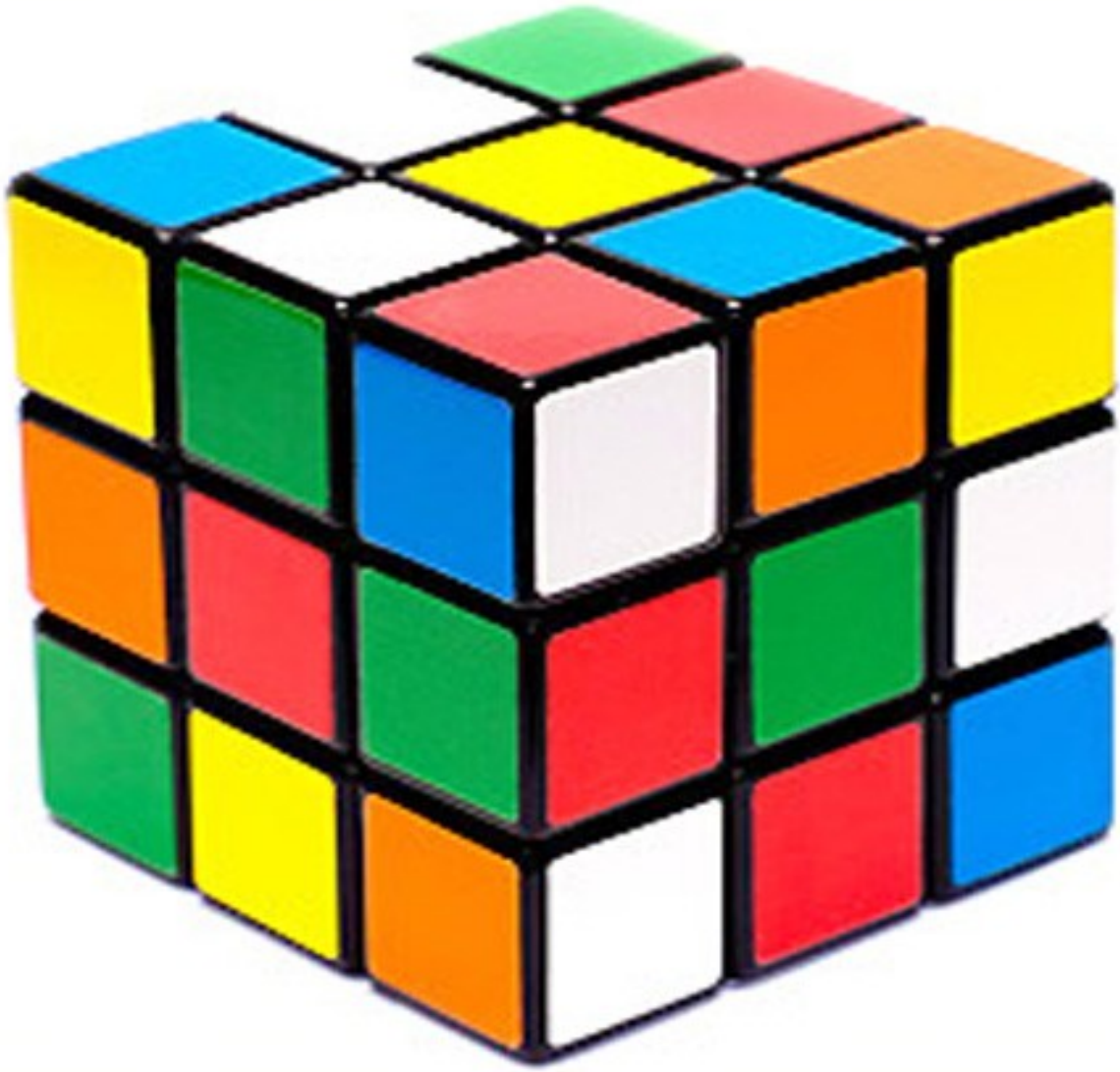
Литература

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 1987.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.-672 с.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1978.
4. Буре Р.С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. – М.: Педагогика, 1981.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. - 5-е изд., испр. - М.: Лабиринт, 1999. - 351 с.
6. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методы изучения психики ребенка. – М., 1994.
7. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б., Запорожец А.В. К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к книге Д.Флейвелла "Генетическая психология Ж.Пиаже". М., 1967.
8. Давыдов В. Проблемы развивающегося обучения, 1986.

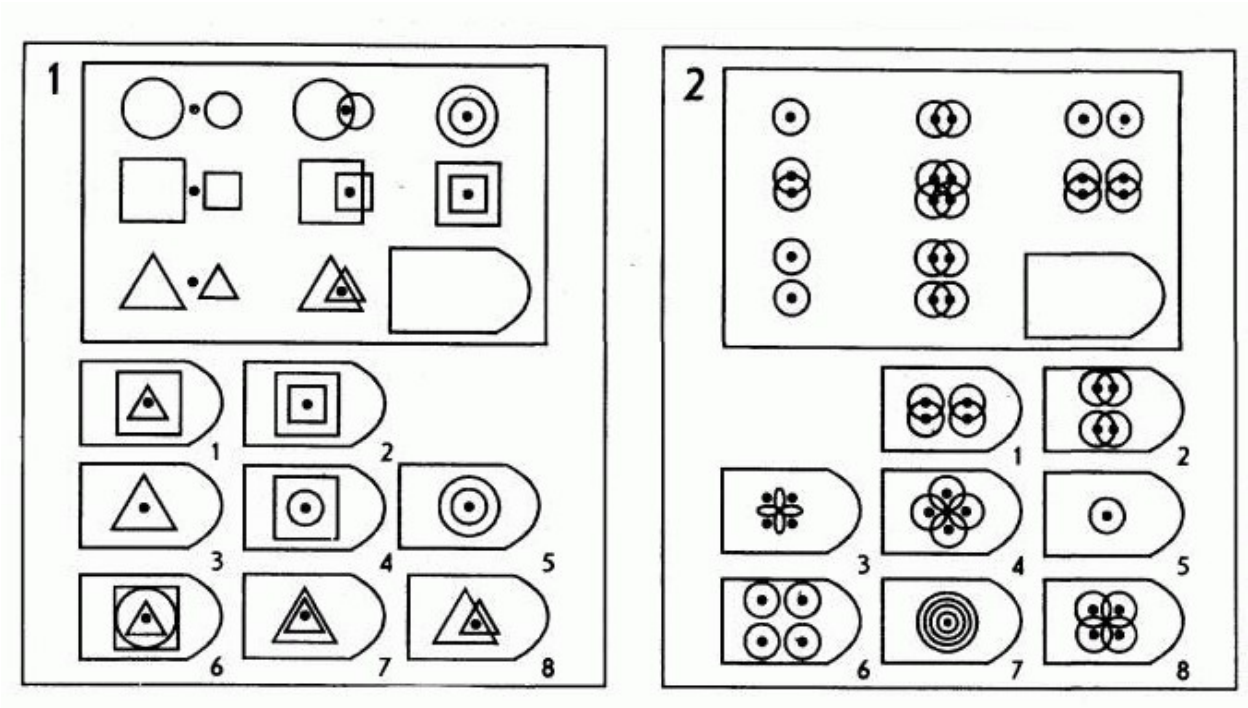
9. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей М., 1985.
10. Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии 1967.
11. Лосский Н.О. О детском мышлении // Вопросы психологии. - 1996. - № 5. - С.135.
12. Люблинская А.А. Детская психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1971.
13. Мухина В.С. Детская психология./Под ред. Л.А. Венгера М.: Просвещение, 1985, 271 с.
14.. Воспитание дошкольника в семье: Вопросы теории и методики /Под ред. Т.А.Марковой. – М., 1979.
15. Макарова Е.Г. В начале было детство: Записи педагога. – М.: Педагогика, 1990.
16. Михайленко Н.Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры. //Дошкольное воспитание. – 1989. - № 4.
17. Михайлова А. Рисование дошкольников: процесс или результат? //Дошкольное воспитание. – 1994. - № 4.
18. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Паже: за и против – М., 1981.
19. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола,1995.
20. Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. - М.: Акад. Проект, 2004. - 189 с.
21. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении – М.Просвещение, 1992г.
22. Хрестоматия для детей старшего дошкольного возраста: Книга для воспитателя детского сада. /Составитель З.Я.Рез и др. – М.: Просвещение, 1990

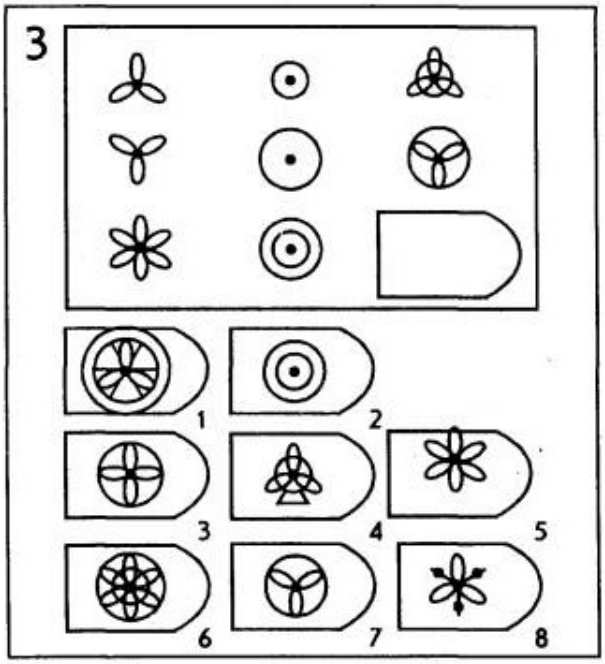
Приложения

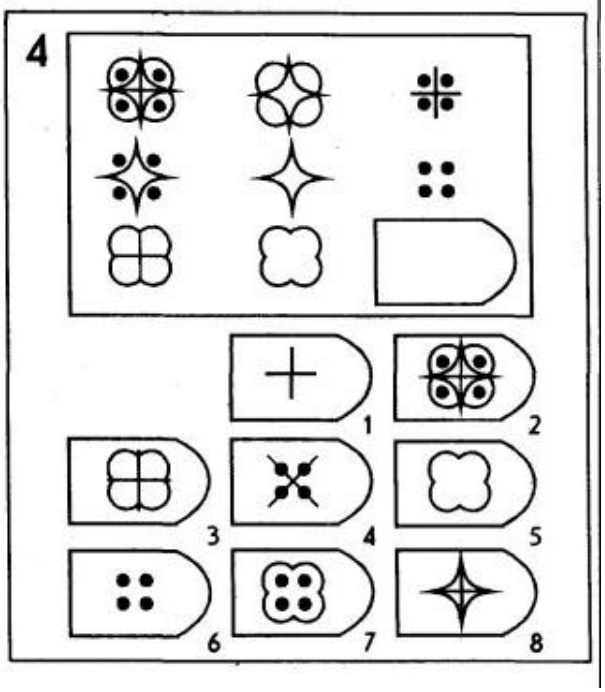
Приложение 1.

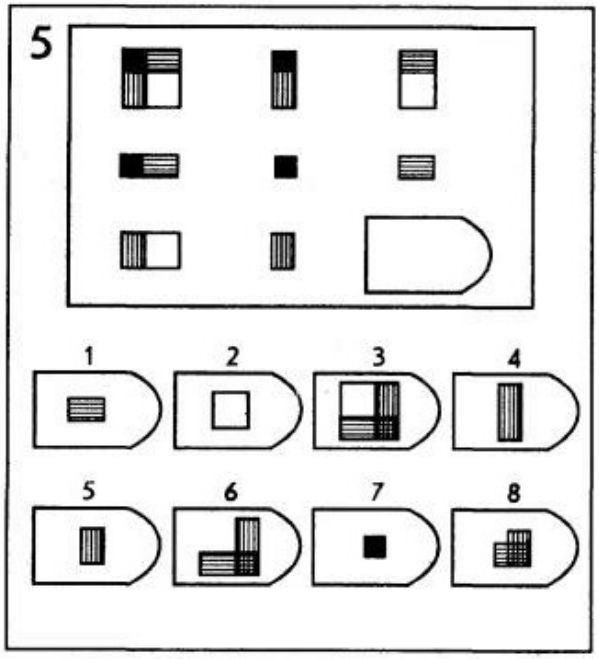


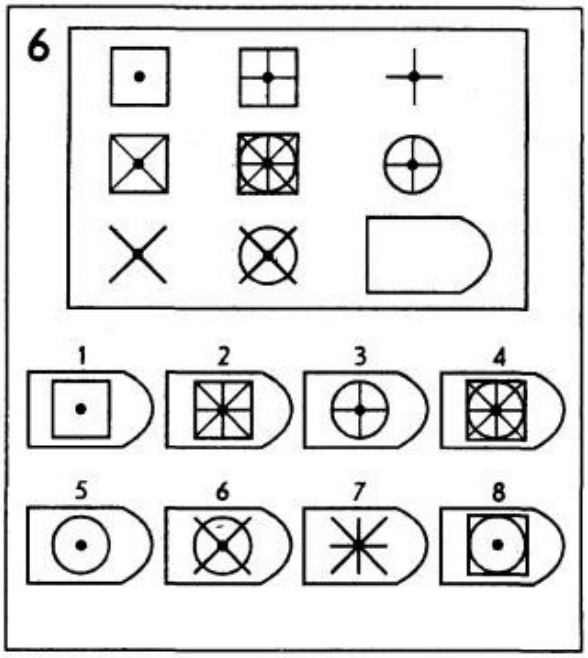
Приложение 2.

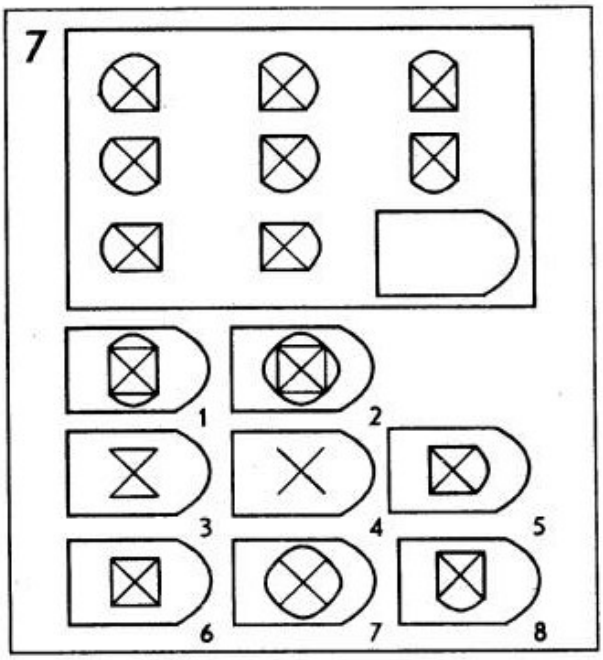


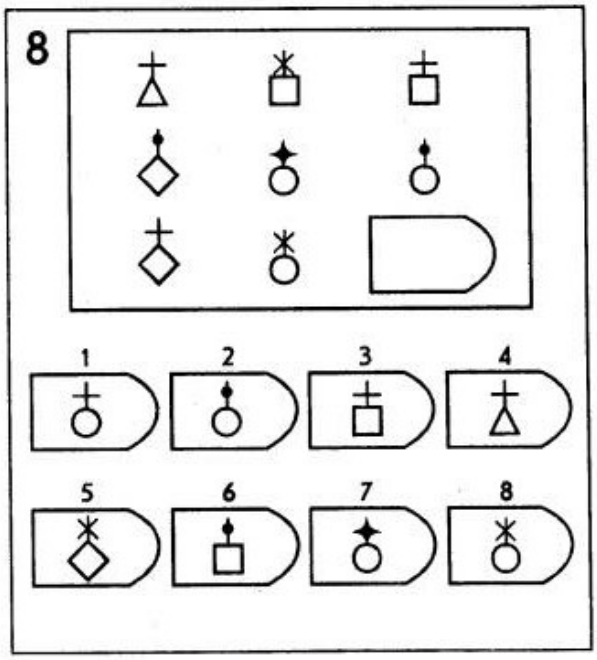

3
1
2
3
4
5
6
7
8

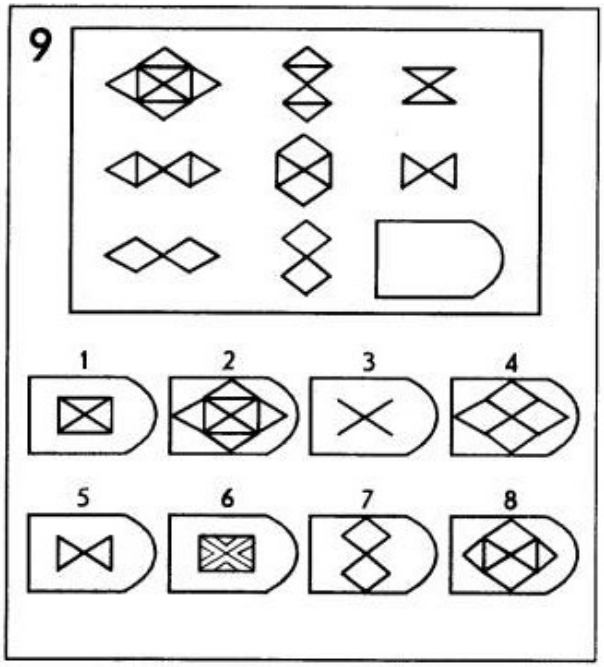

4
1
2
3
4
5
6
7
8

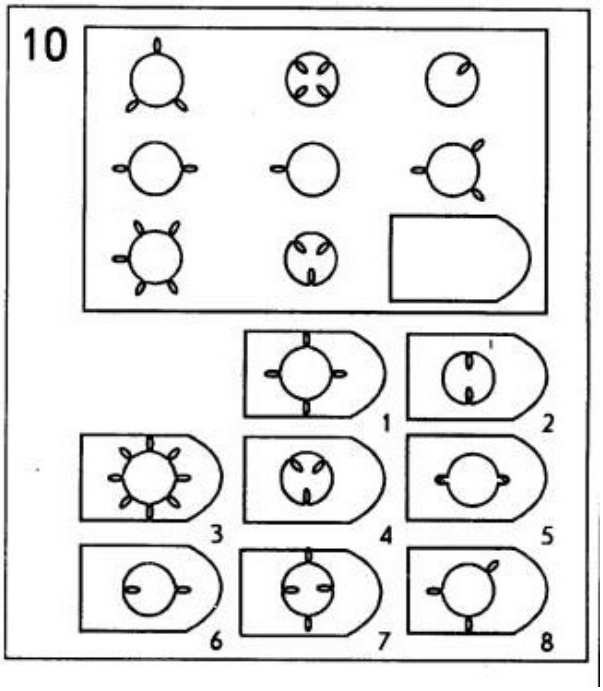

5
1
2
3
4
5
6
7
8


6
1
2
3
4
5
6
7
8


7
1
2
3
4
5
6
7
8


8
1
2
3
4
5
6
7
8


9
1
2
3
4
5
6
7
8


10
1
2
3
4
5
6
7
8