

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»
Профиль подготовки «Дошкольное образование»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Использование игры в развитии словесно-логического
мышления детей старшего дошкольного возраста**

Студент

Большакова 22.05.20 Большакова Юлия Викторовна
(подпись, дата)

Научный руководитель

Л.Н. Корчагина 22.05.20 к. п. н., доцент Л.Н. Корчагина
(подпись, дата)

Нормоконтролер

В.В. Гордеева 22.05.20 В.В. Гордеева
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 18.05.20 № 11)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина 22.05.20 Л.Н. Корчагина
(подпись)

Работа защищена с отметкой 5/отн (протокол заседания ГЭК от 22.06.20 № 7)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали Н.А. Мали
(подпись)

Пенза, 2020



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Большакова Юлия Викторовна
Подразделение	ДиДО
Тип работы	Выпускная квалификационная работа
Название работы	Использование игры в развитии словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста.docx
Название файла	Использование игры в развитии словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста.docx
Процент заимствования	38.70 %
Процент самоцитирования	0.00 %
Процент цитирования	7.08 %
Процент оригинальности	54.22 %
Дата проверки	23:44:31 19 мая 2020г.
Модули поиска	Модуль поиска ИПС "Адилет"; Модуль выделения библиографических записей; Сводная коллекция ЭБС; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска переводных заимствований; Коллекция eLIBRARY.RU; Коллекция ГАРАНТ; Модуль поиска Интернет; Коллекция Медицина; Модуль поиска перефразирований eLIBRARY.RU; Модуль поиска перефразирований Интернет; Коллекция Патенты; Модуль поиска "ПГУ"; Модуль поиска общеупотребительных выражений; Кольцо вузов
Работу проверил	Корчагина Луника Николаевна ФИО проверяющего
Дата подписи	19.05.2020 Подпись проверяющего

Чтобы убедиться
в подлинности справки,
используйте QR-код, который
содержит ссылку на отчет.



Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
1.1. Понятие словесно-логического мышления и его развитие у детей старшего дошкольного возраста	6
1.2. Развитие словесно-логического мышления в процессе игровой деятельности.....	26
ГЛАВА II. ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО- ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
2.1. Организация деятельности педагога ДОО по развитию словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста средствами игры	34
2.2. Результаты опытно-экспериментальной работы.....	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	62
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	68

ВВЕДЕНИЕ

Проблема развития детского мышления является предметом научного исследования психологов и педагогов в течение многих лет, так как именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент представлений и понятий детей, который обеспечивает их успешное умственное развитие.

Умственное развитие дошкольника – важнейшая составная часть его общего психического развития, подготовки к школе и ко всей будущей жизни.

В процессе умственного развития ребенка тесно взаимодействуют три основные формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Данные формы образуют тот единый процесс познания реального мира, в котором в различные моменты может превалировать то одна, то другая форма мышления, и в связи с этим познавательный процесс в целом приобретает познавательный характер.

Мышление ребёнка старшего дошкольного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от мышления наглядно-образного, являющегося основным для данного возраста, к словесно-логическому. Для его развития необходима целенаправленная систематическая работа специалистов образования, родителей и детей. В данной системе взаимодействия происходит присвоение ребенком определенных форм общественного опыта, материальной и духовной культуры, созданного человечеством. Это присвоение осуществляется в процессе деятельности. Игра является одним из видов деятельности, представляющая собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и средством всестороннего воспитания личности ребенка. Содержание игры формирует у детей правильное отношение к явлениям общественной жизни, природе, предметам окружающего мира. С помощью игры дети приучаются самостоятельно мыслить, использовать полученные знания в различных условиях в соответствии поставленной задачи.

Тем не менее, дети с недостаточной сформированностью мыслительных навыков уже с первого класса могут испытывать трудности в обучении, все больше отставать от своих сверстников. Одна из распространенных причин такого явления – недостаточное развитие в дошкольном возрасте словесно-логического мышления.

Кроме того, интеллектуально-языковые взаимосвязи подтверждают развивающее влияние словесно-логического мышления на речь дошкольников. Поэтому, чрезвычайно важно воспитателю в своей повседневной работе с помощью игр воспитывать у детей желание заниматься умственным трудом.

Объект исследования: процесс развития словесно-логического мышления старших дошкольников.

Предмет исследования: роль игры в развитии словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, **целью** данного исследования является изучение роли игры в развитии словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Исходя из целей, объекта, предмета и гипотезы, мы выделим следующие **задачи**:

- 1) изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста;
- 2) раскрыть особенности развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности;
- 3) провести диагностику развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста в игре;
- 4) провести анализ и интерпретацию результатов эмпирического исследования.

Поставленные задачи обусловили выделение четырех этапов работы:

I этап (май 2019 года) посвящен изучению и анализу литературы по теме исследования;

II этап (сентябрь 2019 года) предполагал проведение диагностики дошкольников;

III этап (сентябрь 2019 года – март 2020 года) включал проведение экспериментального исследования;

IV этап (март 2020 года) предусматривал повторную диагностику, описание эксперимента, анализ его результатов.

Гипотеза заключается в предположении о том, что систематическое и целенаправленное проведение воспитателями специально разработанных игр со старшими дошкольниками, способствует формированию словесно-логического мышления.

Основными **методами** исследования явились: анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение, тестирование, диагностическая беседа.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.П. Эльконина, П.Я. Гальперина, Н.Н. Поддьякова, Л.А. Венгер, Л.С. Выготского, О.М. Дьяченко и др.

Практическая значимость заключается в возможности использования воспитателями в педагогическом процессе ДОО разработанных материалов.

Исследование проводилось **на базе** МБДОУ д/с №8 г. Никольска. В исследовании принимали участие 15 детей старшей группы.

Структура: ВКР состоит из введения, двух глав и заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Понятие словесно-логического мышления и его развитие у детей старшего дошкольного возраста

В психологии под мышлением понимают процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Отталкиваясь от ощущений и восприятий, мышление, выходя за пределы чувственного данного опыта, расширяет границы познания в силу своего характера, позволяющего посредством умозаключения раскрыть то, что непосредственно восприятием не дано. Ощущение и восприятие отражают отдельные стороны явлений, моментов действительности в более или менее случайных сочетаниях. Мышление соотносит данные ощущений и восприятий, сопоставляет, сравнивает, различает и раскрывает отношения. Через открытие этих отношений между непосредственно чувственно данными свойствами вещей и явлений мышление раскрывает новые, непосредственно не данные абстрактные свойства, выявляя взаимосвязи и постигая действительность в этих взаимосвязях. Таким образом, мышление есть процесс обобщенного и опосредствованного отражения действительности в ее существенных связях и отношениях.

Более того, мышление невозможно без языка, в каких бы формах оно не осуществлялось. Для словесно-логического мышления характерно использование понятий, логических конструкций, которые иногда не имеют прямого образного выражения (например, честность, гордость и т. д.). Благодаря словесно-логическому мышлению человек может устанавливать наиболее общие закономерности, предвидеть развитие процессов в природе и обществе, обобщать различный наглядный материал.

Следует отметить, что все виды мышления тесно взаимосвязаны между собой. Приступая к какому-либо практическому действию, мы уже имеем в сознании тот образ, который предстоит еще достигнуть. Отдельные виды мышления постоянно взаимно переходят друг в друга. Так, практически невозможно разделить наглядно-образное и словесно-логическое мышление, когда содержание задачи составляют

схемы и графики. Поэтому, пытаясь определить вид мышления, следует помнить, что этот процесс всегда относительный и условный. Обычно у человека задействованы всевозможные компоненты, и следует говорить об относительном преобладании того или иного вида мышления. Только развитие всех видов мышления в их единстве может обеспечить правильное и достаточно полное отражение.

Существуют разные психологические теории мышления. Согласно ассоцианизму само мышление не является особым процессом и сводится к простому сочетанию образов памяти (ассоциациям по смежности, сходству, контрасту).

Представители вюрцбургской школы считали мышление особым видом психических процессов и отделяли его от чувственной основы и речи. Согласно гештальтпсихологии мышление совершается в замкнутой сфере сознания. В итоге мышление сводилось к движению мыслей в замкнутых структурах сознания. Материалистическая психология подошла к рассмотрению мышления как к процессу, который формируется в общественных условиях жизни, проявляется сначала как развернутая предметная деятельность, переходящая затем в свернутые формы, и приобретает характер внутренних «умственных» действий [6].

В отечественной психологической науке, основанной на учении о деятельности природы психики человека, мышление получило иную трактовку с позиций особого вида познавательной деятельности. Разработка этой проблемы связана с именами А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева и др. [39]. Мышление понимается как формирующаяся способность к решению разнообразных задач и целесообразному преобразованию действительности.

Деятельностная теория мышления способствовала решению многих практических задач, связанных с обучением и умственным развитием человека. На ее основе были построены известные теории обучения и развития П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова [39].

Специфика понимания мыслительных процессов представителями разных психологических школ объясняется теми философскими концепциями, которые лежат в основе того или иного учения. Принимая во внимание историческую значимость основных идей перечисленных выше направлений, отечественная психология наиболее близко подошла к сущности проблемы мышления, рассматривая ее в контексте культурно-исторического развития. Большое значение приобретает

взаимосвязь мыслительной деятельности человека не только с чувственным познанием, но и языком, речью [52].

Кроме того, косвенное познание, которым обладает человек, открывает путь для выявления скрытых свойств объектов и явлений, недоступных органам чувств [11].

Связь мышления с языком неразрывна и характеризуется особенностью процесса познания действительности в обобщенной и опосредованной форме, обнаруживает социальный смысл человеческого мышления – познание мира и умственное развитие личности происходит на основе преемственности и усвоения знаний, выработанных человечеством в ходе его общественно-исторического развития.

А.Н. Леонтьев рассматривает мышление как высшую ступень познания, и отмечает такие его главные особенности, как:

- 1) полиморфность (то есть разнообразие его видов);
- 2) общность строения внешней практической предметной деятельности и деятельности теоретической [30].

С.П. Рубинштейн изучает мышление как процесс, как деятельность, отмечая обязательное проявление активности субъекта. Это представление о мышлении как процессе развивается и в работах А.В. Брушлинского [27]: «Мышление – это, прежде всего, искание и открытие существенно нового». Предвосхищение искомого в ходе процесса мышления относится к числу высших уровней познавательной деятельности человека.

П.Я. Гальперин трактует мышление как форму ориентировочно-исследовательской деятельности и настаивает на том, что существенным здесь, является субъективная активность в решении интеллектуальных задач на мышление [13].

Несмотря на разные трактовки собственно предмета психологии мышления, можно выделить общие черты:

- 1) процессуальность, т. е. развертывание во времени, динамика мышления;
- 2) ориентировка субъекта, его активность в мыслительной деятельности.

Таким образом, под мышлением мы будем понимать социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия нового,

опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза [38, 45, 48].

В психолого-педагогической литературе нет единого мнения о том, когда у детей появляется способность к формированию и развитию логических операций. В современной психологии существуют два основных направления в исследовании возникновения и развития логических структур мышления у детей.

Первое из них связано с работами Ж. Пиаже, который считал, что обучение приобретает разное значение в зависимости от того, на какой период развития оно приходится, и чтобы оказаться успешным и не остаться формальным, обучение должно приспособливаться к наличному уровню развития. По его мнению, обучение следует начинать тогда, когда к этому будут готовы соответствующие логические структуры.

Развивая свою теорию, он указывает на то, что развитие психики ребёнка по своей природе является спонтанным, то есть представляет собой развёртывание изначально заложенных в нём психических свойств. Внешние воздействия, могут оказывать некоторое влияние: стимулировать, ускорять или замедлять ход развития, однако они не являются причиной развития [41].

Второе направление, связано с исследованиями П.П. Блонского Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, и др.

Они считают, что появление логических операций в опыте индивида обуславливается передачей знаний и логического опыта в общении и обучении. Интеллектуальная деятельность при этом выступает в процессе обучения как предмет специального усвоения. Появление логических операций определяется передачей знаний и логического опыта в общении и обучении. Другими словами, человек не рождается с готовыми формами мышления, а способность логически мыслить формируется у него в течение всей жизни, и для её полноценного развития необходимы специальные условия. При таком подходе особое значение придаётся пути передачи общественного опыта, т. е. обучению.

Л.С. Выготский, в отличие от Ж. Пиаже, предлагает ориентировать обучение не на сложившиеся особенности умственного развития, а на ещё только складывающиеся,

не «приспосабливать» содержание обучения к особенностям детской мысли, а, наоборот, вводить такое содержание, которое требовало бы от ребёнка новых, более высоких форм мысли.

По мнению Л.С. Выготского, развитие психики ребёнка происходит в процессе общения; значит, это общение и его наиболее систематизированная форма – обучение ведут за собой развитие. Обучение является определяющим, решающим фактором развития и должно забегать вперёд развития, подтягивать его за собой, а не плестись в хвосте развития. Он выдвинул идею о двух уровнях развития детей: «уровень актуального развития» и «зона ближайшего развития». Такой подход предполагает ориентировку на реализацию у ребёнка возможностей завтрашнего дня: «То, что ребёнок оказывается в состоянии сделать с помощью взрослого, указывает на зону ближайшего развития, и таким образом, зона ближайшего развития поможет нам определить завтрашний день ребёнка, динамическое состояние его развития» [11].

Теория Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» открыла перспективный путь изучения мышления ребёнка в процессе его развития посредством организованного обучения и воспитания. Организация этого процесса оказывает существенное и непосредственное влияние на качество интеллектуального развития ребёнка.

П.Я. Гальперин создал теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий – он считал, что перевод любого действия в умственный план включает мотивацию, составление схемы ориентировочной основы действия, отработку действия в материализованных планах, в плане громкой речи, внешней речи «про себя» и во внутреннем плане.

Для усвоения нового действия в умственном плане необходима его отработка на каждом этапе. Исследования, проведённые под руководством П.Я. Гальперина выявили, что для старшего дошкольного возраста поэтапное формирование понятий открывает большие возможности, чем это представлялось ранее. Было доказано, что при помощи метода поэтапного формирования умственных действий развитие логических операций возможно уже в дошкольном возрасте [13].

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что психологический аспект развития логического мышления предполагает целенаправленную деятельность по

выявлению побудительных мотивов, целей, а также анализ мыслительных операций с позиции осознания субъектом лежащих в их основе логических приёмов.

Существует ряд работ, посвященных «развитию сравнения» (И.М. Соловьёв), «развитию обобщения» (В.В. Давыдов), «развитию аналитико-синтетической деятельности», «развитию классификации» [39]. Однако для периода дошкольного детства эта проблема остаётся ещё мало изученной.

С.Л. Рубинштейн выделяет анализ и синтез как два основных приёма мыслительной деятельности: «Процесс мышления – это, прежде всего анализирование и синтезирование, затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них» [45].

Анализ заключается в расчленении перекрывающих друг друга зависимостей, в выявлении внутренних существенных свойств вещей в их закономерной взаимосвязи. Это путь от чувственно-воспринимаемой конкретности к абстракциям, фиксируемым в понятиях. Посредством синтеза осуществляется обратный переход от абстрактных положений к мысленному восстановлению и объяснению наблюдаемых явлений, т. е. к конкретному.

Анализ психологических исследований позволяет прийти к выводу, что развитие логических приёмов мышления также имеет определённую последовательность. Понятно, что с произвольно взятой операции начать работу нельзя, так как внутри системы логических приёмов мышления существует строгая взаимосвязь, один приём строится на другом.

А.А. Люблинская доказала, что уже дошкольники владеют всеми операциями мышления, правда в самой элементарной форме. Особое внимание, по её мнению, следует уделить порядку формирования логических операций [32].

Л.С. Выготский и ряд других психологов подчёркивали, что в реальной мыслительной деятельности человек осуществляет одновременные встречные переходы от частного к общему и от общего к частному [11].

В силу этого одна из центральных задач в развитии словесно-логического мышления – определение таких видов познавательной деятельности, усвоение которых эффективно влияет на развитие, развитие у ребёнка разумной и целесообразной деятельности.

В последние десятилетия проведён ряд научных экспериментов, направленных на развитие логического и творческого мышления детей. Умственное развитие детей, предполагает высокий уровень выполнения умственных операций (анализа, синтеза, обобщения и абстрагирования), на первый план выдвигается обучение, преимущественно ориентирующееся на организацию поисковой деятельности на занятиях.

В своих работах А.А. Люблинская отмечала, что обучение может быть полноценным и развивающим только при целесообразном сочетании исполнительских, шаблонных, стереотипных действий с действиями по решению проблемных задач, получению интуитивных решений, которые требуют самостоятельного поиска и творческого применения [32].

Понятие «мышление» включает в себя понятие «словесно-логическое мышление». Сущность словесно-логического мышления в оперировании понятиями, суждениями, умозаключениями на основе законов логики, их сопоставлении и соотнесении с действиями или же совокупность умственных логических действий или операций мышления, связанных причинно-следственными закономерностями, позволяющими согласовать наличные знания с целью описания и преобразования объективной действительности.

Результатом логического мышления является осмысление, понимание происходящего вокруг, вскрытие существенных сторон связей и явлений окружающего мира.

Основными компонентами словесно-логического мышления являются:

- умение определять состав, структуру и организацию элементов и частей целого и ориентироваться на существенные признаки объектов и явлений;
- умение определять взаимосвязь предмета и объектов, видеть их изменение во времени;
- умение подчиняться законам логики, обнаруживать на этой основе закономерности и тенденции развития;
- строить гипотезы и выводить следствия;
- умение производить логические операции, осознанно их аргументируя.

Развитие логического мышления ребёнка представляет процесс формирования приёмов логического мышления на эмпирическом уровне познания (наглядно-

действенное мышление) и совершенствование до научно-теоретического уровня познания (логическое мышление), происходящее в деятельности.

1.2. Особенности развития словесно-логического мышления старших дошкольников

Ребёнок рождаясь, не обладает мышлением, а чтобы мыслить, необходимо обладать некоторым чувственным и практическим опытом, закреплённым памятью. К концу первого года жизни у ребёнка можно наблюдать проявления элементарного мышления.

В раннем детстве ребенок начинает выделять свойства окружающих предметов, улавливать простейшие связи между ними и использовать эти связи в своих манипуляциях. Это создает предпосылки для дальнейшего умственного развития, которое происходит в связи с овладением предметной деятельностью (а позднее – элементарными формами игры и рисования) и речью. 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 и планировать их [35].

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.

Они начинают ставить перед собой познавательные задачи, ищут объяснения замеченным явлениям. Дошкольники прибегают к «экспериментам» для выяснения интересующих их вопросов, наблюдают явления, рассуждают о них и делают выводы. Рассуждения, конечно, далеко не всегда бывают логичными, ведь для этого им не хватает знаний и опыта, и нередко дошкольники забавляют взрослых неожиданными сопоставлениями и выводами.

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 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») [2].

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

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

Расширение круга задач, связано с усвоением детьми все новых и новых знаний, а получение знаний является обязательным условием развития мышления. 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 процесса 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 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 [35].

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, и 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, которые происходят 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 [2]. 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, 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, 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 относят: представления о соотношении частей и целого, о связи основных элементов конструкции, составляющих каркас, о зависимости строения тела животных от условий их жизни и др. Усвоение такого рода обобщенных знаний не только очень важно для развития познавательных интересов ребенка, но еще имеет большое 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 [48].

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, замещающими 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, которая 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 таких условиях, когда не могут выразить мысль словами.

А 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 слове. 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 [48].

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, которые свойственны 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 [15].

При таком обучении прежде всего организуют особые внешне ориентировочные действия детей с изучаемым материалом. Ребенок получает средства, 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 их и фиксировать результат.

Следующий шаг формирования понятия состоит в том, чтобы организовать переход ребенка от внешне 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, потому что 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, и ребенок большей частью может применять их, только рассуждая вслух.

Дошкольный возраст особо чувствителен, сензитивен к обучению, направленному на развитие образного мышления, и 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 [20].

Но 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 несколько не теряет своего значения, и даже в самых, 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.

Французский психолог Т.А. Рибо выявил зависимость развития мышления человека от возраста [33].

Он установил, что наивысшего развития потенциальных возможностей мышление достигает в период 5-7 летнего возраста. Затем этот процесс испытывает некоторый «упадок», причём, крутизна и степень падения зависит от нескольких показателей. Среди них можно выделить степень сформированности мыслительных операций и наличие креативной составляющей. показателем степени сформированности мыслительных операций является конкретная ступень развития мышления, находящаяся в промежутке от наглядно-действенного до абстрактно-логического. Таким образом, если наивысшая точка развития мыслительных процессов индивида находится на прочном абстрактно-логическом уровне, то степень приращения и ниспадения кривой Т.А. Рибо будет минимальной, следовательно, и потери «качества мышления» с возрастом также будут минимальными.

Ещё одна особенность мышления детей рассматриваемого периода заключается в том, что огромное количество информации, которую ребёнок не может понять на основе вербального общения со взрослыми, он легко усваивает тогда, когда эти знания даются ему в виде действий с моделями. Это подтверждается исследованиями, проведёнными Е.Л. Яковлевой.

Она отмечала, что объяснение приведённого факта состоит в том, что слово как таковое ещё не используется ребёнком в качестве самостоятельного средства мышления. Хотя у дошкольника и видны предпосылки для возникновения наглядно-образного мышления. Ведь нередко дети справляются со стоящими перед ними задачами, не умея объяснить словами свои действия [53].

З.А. Зак, подчёркивал, что в этом возрасте развитие образного мышления позволяет ребёнку создавать представления, лежащие в основе абстрактных понятий. В этой связи он отмечает, что «...начиная устанавливать зависимость между объектами или явлениями, дошкольник постепенно приходит к способности осознавать ситуацию, требующую специального разрешения» [21].

Осознание ребёнком непонятности воспринимаемого создаёт потребность объяснения и понимания явления, создавая тем самым предпосылки развития у дошкольников новых форм мыслительной деятельности. Ребенок начинает использовать мышление для познания того, что выходит за пределы его собственной деятельности.

Развитие представлений во многом характеризует процесс формирования мышления, становление которого в этом возрасте связано в значительной степени с совершенствованием возможности оперировать представлениями на произвольном уровне. Эта возможность существенно повышается к 6 годам в связи с усвоением новых способов умственных действий с внешними предметами, которыми ребёнок овладевает в процессе развития и обучения. От этого зависит подвижность возрастных границ уровней умственного развития и имеет онтогенетические барьеры, которые выявляют возможность каждого возрастного этапа, эффективность тех или иных развивающих воздействий.

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.

1.3. Развитие словесно-логического мышления в процессе игровой деятельности

Потребность в целенаправленном формировании логических приёмов мышления в процессе обучения и воспитания – неоспоримый факт, признанный всеми психологами и педагогами. Л.С. Выготский одним из первых сформулировал мысль о том, что интеллектуальное развитие ребенка заключается не столько в количественном запасе знаний, сколько в уровне интеллектуальных процессов, т. е. в качественных особенностях детского мышления. Он утверждал: «Научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью напряжения всей активности его собственной мысли» [12].

Но зачем развивать мышление дошкольнику? Дело в том, что на каждом возрастном этапе создается как бы определенный «этаж», на котором формируются психические функции, важные для перехода к следующему этапу. Таким образом, навыки, умения, приобретенные в дошкольный период, будут служить фундаментом для получения знаний и развития способностей в более старшем возрасте, и важнейшим среди этих навыков является навык логического мышления, способность «действовать в уме». Овладев логическими операциями, ребенок станет более внимательным, научится мыслить ясно и четко, сумеет в нужный момент сконцентрироваться на сути проблемы, убедить других в своей правоте. Учиться станет легче, а значит, и процесс учебы, и сама школьная жизнь будут приносить радость и удовлетворение. Знание логики будет способствовать культурному и интеллектуальному развитию личности.

Ребенку, не овладевшему приемами логического мышления, труднее будет даваться учеба: решение задач, выполнение упражнений потребуют больших затрат времени и сил. В результате может пострадать здоровье ребенка, ослабнет, а то и вовсе угаснет интерес к учению. Современная педагогическая и методическая литература предлагает педагогам разнообразные методики, стимулирующие интеллектуальное развитие дошкольников, но в литературе трудно найти целостный набор средств, приемов и методов, совокупность которых позволяет обеспечить технологичность этого процесса.

Практически работа над развитием словесно-логического мышления ребёнка идёт без осознания значимости психологических приёмов и средств в этом процессе. Практика работы с детьми старшего дошкольного возраста выявила, что дети часто не могут вычленить признаки обобщения, называя само обобщающее понятие, познавательная активность зачастую снижена, а это тормозит развитие творческой личности. На наш взгляд, наиболее конструктивным решением проблемы является идея о том, что системное развитие форм и операций логического мышления на доступном детям материале в игровой форме, способствует развитию познавательной активности детей, творческого и логического мышления, самостоятельности и системности мышления. Долгое время проблемы формирования умственных действий разрабатывались главным образом на материале школьного обучения, письму, счету, грамоте и т. д. Однако есть данные, свидетельствующие о том, что эти закономерности

обнаруживаются и в дошкольном возрасте, в частности в игровой деятельности детей. В игре своеобразными путями осуществляется поэтапное формирование психических процессов, формирование, идущее от внешних, материальных действий, к действиям в уме, в плане представлений. Поэтапная отработка умственных действий и понятий в игре обычно происходит стихийно, не организованно; одни этапы опускаются, другие совмещаются между собой, и общая эффективность процесса оказывается не во всех случаях одинаково высокой. Но, как показывают исследования, при соответствующих методах педагогического руководства игрой в дидактических целях этот процесс может быть упорядочен и его эффективность может быть значительно повышена.

Важная роль игры в психическом развитии объясняется тем, что она вооружает дошкольника доступными для него способами активного воссоздания, моделирования с помощью внешних, предметных действий таких содержаний, которые при других условиях были бы недостижимы и не могли быть по-настоящему освоены.

Игра позволяет воссоздать в активной, наглядно-действенной форме неизмеримо более широкие сферы деятельности, далеко выходящие за пределы личной практики ребенка. В игре дошкольник с помощью своих движений и действий с игрушками активно воссоздает труд и быт окружающих взрослых, событий из жизни, отношения между ними и т. д. тем самым складываются необходимые условия для осознания новых областей действительности, а вместе с тем и для развития соответствующих способностей.

Согласно данным психологических исследований (Г.Д. Луков, Ф.И. Фрадкина) игровые действия ребенка на первых порах носят максимально развернутый характер и обязательно требуют материальной опоры в реальных предметах или замещающих их игрушках [52].

На этом этапе новое содержание может быть воспроизведено ребенком в уме, воображаемом плане – нужны внешние игровые действия с предметами. В дальнейшем игровые действия своеобразно изменяются. По данным Д.Б. Эльконина, они начинают сокращаться и обобщаться, постепенно снижается значение материальной опоры (если отсутствуют необходимые игрушки, ребенок совершает соответствующие действия с воображаемыми предметами) [52].

В работах Е.Е. Кравцовой было углублено представление об игре как ведущем типе деятельности дошкольника [29]. Ведущей деятельностью в этом возрасте

является не только сюжетно-ролевая игра, как было принято считать вслед за Д.Б. Элькониным, но и последовательно сменяющие друг друга пять видов игр: режиссерская, образная, сюжетно-ролевая, игра с правилами и снова режиссерская игра, но на качественно новом уровне развития.

Как показали специально проведенные исследования, сюжетно-ролевая игра действительно занимает центральное место в дошкольном возрасте. Вместе с тем способность ребенка к актуализации сюжетно-ролевой игры обеспечивают, с одной стороны, режиссерская игра, в процессе которой ребенок учится самостоятельно придумывать и разворачивать сюжет, а с другой – образная игра, в которой он отождествляет себя с различными образами и тем подготавливает ролевую линию развития игровой деятельности.

Другими словами, для того чтобы овладеть сюжетно-ролевой игрой, ребенок вначале должен научиться самостоятельно придумывать сюжет в режиссерской игре и овладеть способностью к образно-ролевой реализации в образной игре. Точно так же, как режиссерская и образная игры связаны генетической преемственностью с сюжетно-ролевой, сюжетно-ролевая игра, как показано в исследованиях Д.Б. Элькониной, развиваясь, создает основу для игры с правилами. Венчает развитие игровой деятельности в дошкольном возрасте снова режиссерская игра, которая теперь вобрала в себя черты всех перечисленных ранее форм и видов игровой деятельности.

Вербализация игровых действий или, как выражается П.Я. Гальперин, «отработка» этих действий в плане громкой речи, приводит к тому, что они могут содержаться частично в умственном плане, в плане воображения [13]. У старших дошкольников в игре много воображаемого, и действия внешние как бы чередуются с действиями внутренними, представляемыми.

На более поздних ступенях развития некоторые виды игр переносятся в умственный план. Под влиянием пережитого или прочитанных книг, дети разыгрывают в воображаемом плане различные путешествия, приключения любимых героев, некоторые события, почти не совершая внешних действий, и так на основе внешней игры складывается идеальная игра «игра воображения».

Дидактическая игра способствует развитию познавательных интересов и познавательной активности. Появляются новые способы усвоения знаний, перестраивается аналитико-синтетическая деятельность. По мнению 3.М.

Богуславской под влиянием дидактической игры ребенок дошкольник переходит от развернутых внешних действий с предметами к действиям в уме, в плане представлений [23].

В тесной связи в развитии образного мышления в игре формируется способность руководствоваться при выполнении системы действий определенными умственными образами, представлениями. В процессе игры ребенок приобретает возможность совершать такие действия не только под влиянием непосредственно воспринимаемой ситуации, но и соответственно, имеющемуся замыслу, игровым правилам. Большое значение игра имеет для развития произвольности детского поведения. Она, как и сказка, учит ребенка проникаться мыслями и чувствами изображаемых людей, выходя за круг обыденных впечатлений в более широкий мир человеческих стремлений и героических поступков.

Игра как бы создает «зону ближайшего развития ребенка». В ней ребенок всегда выше своего обычного повседневного поведения, он как бы на голову выше самого себя.

А.И. Сикорский отмечал роль игры в умственном развитии и воспитании детей. Он писал: «За исключением сна и времени, потраченного на неприятные чувства, все остальное время здоровый ребенок обыкновенно употребляет на умственную работу, которая у него состоит из наблюдений, игр и забав» [52]. Главным пособием или орудием умственного развития в дошкольном детстве служит неутомимая умственная деятельность, которую обыкновенно называют играми и забавами.

Дидактические игры играют важную роль в воспитании и психическом развитии детей. Эти игры специально разрабатываются в разных педагогических целях, например, в целях сенсорного развития, в целях передачи знаний об окружающем, а так же в целях развития мышления. Главным является то, что дидактические игры выступают необходимым средством для формирования у детей дошкольного возраста логического мышления. Выполняя функцию средства обучения, дидактическая игра может служить составной частью занятия. Дети овладевают признаками предмета, учатся классифицировать, сравнивать, обобщать, то дидактическая игра способствует становлению дидактических операций. Основная особенность дидактических игр определена их названием: это игры обучающие. Они создаются взрослыми в целях воспитания и обучения детей, но для играющих детей воспитательно-образовательное

значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия, правила.

Как отмечал А.Н. Леонтьев, дидактические игры относятся к «рубежным играм», представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают [30]. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, операций логического мышления, представляющих собой основу обучения. Для дидактических игр характерно наличие задачи учебного характера – обучающей задачи. Ею руководствуются взрослые, создавая ту или иную дидактическую игру, но облачают ее в занимательную для детей форму.

Таким образом, активное участие, тем более выигрыш в дидактической игре зависят от того, насколько ребенок овладел знаниями и умениями, которые диктуются ее обучающей задачей. Это побуждает ребенка быть внимательным, запоминать, сравнивать, классифицировать, уточнять свои знания. Значит, дидактическая игра поможет ему чему-то научиться в легкой непринужденной форме.

Дидактическая игра выполняет функцию практической деятельности использования полученных на занятиях знаний. В игре, как и во всякой практической деятельности, упрочиваются знания детей; именно в этом значении следует понимать закрепление знаний. Было бы неправильно, если бы дидактическую игру рассматривали как средство доработки, дополнения того, что не достигнуто на занятии. Дидактическая игра является практикой ребенка. Выполняя свою роль, она создает такие обстоятельства, в которых дети, применяя полученные знания, учатся владеть ими, использовать в разных условиях и тем самым еще больше закреплять их.

Роль дидактической игры в формировании и развитии мышления разрабатывали многие авторы, в том числе, такие как З.М. Богуславская, О.Е. Смирнова, О.М. Дьяченко, Л.А. Венгер [23, 21, 9]. Дидактические игры предоставляют возможность для формирования мыслительных операций. Ребенок учится анализировать предметы по представлению, мышление становится внеситуативным. Формируется его самостоятельность, гибкость, критичность, пытливость.

ГЛАВА II. ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация деятельности педагога ДОО по развитию словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста средствами игры

Исследование проводилось на базе МДОУ д/с №8 г. Никольска. В исследовании принимали участие 15 детей старшей группы.

Для выявления уровня развития мыслительных операций нами использовались:

- методика Р.С. Немова «Нелепицы»;
- методика Н.А. Бернштейна «Последовательность событий»;
- методика «Четвертый лишний»;
- методика «Раздели на группы».

Исследование проводилось с детьми 5-6 лет. Каждому ребенку в индивидуальном порядке предлагается выполнить задание. В том случае если ребенок не понимает суть задания, следует еще раз ему доходчиво объяснить. Результаты подсчитываются в соответствии с установленными баллами методики.

Методика Р.С. Немова «Нелепицы».

Цель: выявление элементарных образных представлений ребёнка об окружающем мире, логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами мира; умение рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль; для детей от 4 лет.

Стимульный материал: картина с изображением большого количества нелепостей (см. Приложение 1).

Проведение обследования: Ребёнку показывается картинка, и во время рассматривания он получает инструкцию: «Посмотри внимательно на эту картинку и скажи, всё ли здесь находится на своём месте и правильно ли нарисовано. Если что – то не так, то укажи на это и объясни, почему это не так; объясни, как должно быть».

Обе части инструкции выполняются последовательно: сначала ребёнок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как должно

быть на самом деле. Время показа картинки и выполнения задания – 3 минуты. За это время он должен показать и назвать как можно больше нелепиц.

Инструкция обработки:

- 10 баллов (очень высокий уровень развития) – если за отведённое время ребёнок заметил все нелепицы, успел удовлетворительно объяснить, что не так и как должно быть;

- 8-9 баллов (высокий уровень развития) – ребёнок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но от 1 до 3 не сумел до конца объяснить или сказать, как должно быть;

- 6-7 баллов (норма) – ребёнок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но 3-4 из них не успел до конца объяснить;

- 4-5 баллов (средний уровень развития) – заметил все нелепицы, не успел объяснить 5-7 нелепиц;

- 2-3 балла (низкий уровень развития) – не успел заметить 1-4 имеющиеся на картинке нелепиц, до объяснения дело не дошло;

- 0-1 балл (очень низкий уровень развития) – за отведённое время ребёнок успел обнаружить меньше 4 из имеющихся нелепиц.

Методика Н.А. Бернштейна «Последовательность событий».

Цель методики: исследование развития логического мышления, способности к обобщению, речи. Процедура проведения методики: Перед ребенком кладутся несколько картинок, связанные сюжетом. Ребенок должен понять сюжет, выстроить правильную последовательность событий и составить по полученной картинке рассказ. На решение заданий отводится 3 минуты (см. Приложение 2).

Методика «Четвертый лишний».

Целью данной методики является обобщение понятий на основе определенного признака. Инструкция проведения: зачитываются четыре слова, три из которых связаны между собой по смыслу, а одно слово не подходит к остальным. Ребенку нужно найти «лишнее» слово и объяснить, почему он считает, что оно «лишнее» (см. Приложение 3).

Методика «Раздели на группы».

Цель данной методики – оценка образно-логического мышления ребенка. Ребенку показывают картинку и предлагают следующее задание: «Внимательно

посмотри на картинку и раздели представленные на ней фигуры на большее число групп. В каждую такую группу должны входить фигуры, выделяемые по одному общему признаку. Назови все фигуры, входящие в каждую из выделенных групп, и тот признак, по которому они выделены». На выполнение всего задания отводится 3 минуты (см. Приложение 4).

Оценка действий ребёнка при выполнении заданий методик определялась в следующих баллах:

- 10 баллов (очень высокий) – ребенок решает поставленную перед ним задачу за время меньшее, чем 1 минута;
- 8-9 баллов (высокий) – ребенок правильно решил данную задачу за время от 1 до 1,5 минут;
- 4-7 баллов (средний) – ребенок справился с задачей за время от 1,5 до 2,5 минут;
- 0–3 баллов (низкий) – ребенок решил задачу за время от 2,5 до 3 минут и более.

Таблица 1

Исходный уровень развития мышления у старших дошкольников

№ п/п	Имя ребенка	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Средние показатели уровня развития мышления старших дошкольников
1.	Саша И.	В(9)	В(8)	С(7)	В(8)	В(8)
2.	Света К.	С(6)	С(5)	С(7)	С(6)	С(6)

3.	Егор А.	С(7)	С(5)	С(4)	Н(3)	С(5)
4.	Денис Ш.	В(8)	В(9)	В(8)	С(6)	В(8)
5.	Евгений Н.	В(8)	В(8)	В(9)	С(6)	В(8)
6.	Катя П.	С(7)	С(7)	С(6)	Н(3)	С(6)
7.	Полина В.	В(9)	В(8)	В(8)	С(7)	В(8)
8.	Алина К.	В(8)	С(9)	В(8)	В(8)	В(8)
9.	Анжела Р.	В(9)	В(8)	В(8)	С(7)	В(8)
10.	Богдан С.	С(4)	С(4)	Н(3)	Н(2)	Н(3)
11.	Вероника С.	С(7)	С(5)	С(6)	С(5)	С(7)
12.	Настя Д.	С(7)	С(7)	С(7)	С(6)	С(5)
13.	Аня Т.	С(5)	С(7)	С(6)	Н(3)	С(6)
14.	Ярослав Ч.	С(5)	Н(3)	Н(5)	Н(2)	С(5)
15.	Маша Ш.	С(6)	С(5)	С(6)	С(6)	С(6)

По результатам выполненных заданий все дети были распределены на три группы по уровням развития: высокий, средний, низкий.

2.2. Результаты опытно-экспериментальной работы

Обработка результатов состояла в выявлении уровня развития мыслительных операций старших дошкольников. Для этого подсчитывалось среднее количество баллов, которое было получено воспитанником в ходе решения заданий. Наглядно полученные данные представлены в диаграмме на рисунке 1.



Рис. 1. Исходный уровень развития мышления у старших дошкольников

Количественный анализ результатов исследования уровня сформированности мыслительных операций показывает, что с заданием справились все дети: – низкий уровень или 3 балла и менее имеют 2 ребенка (13%); – средний уровень или от 4 до 7 баллов – 7 детей (54%); – высокий уровень или от 8 до 10 баллов – 6 детей (33%). Анализ результатов исследования позволил сформировать три группы детей с разным уровнем сформированности мышления у старших дошкольников.

Качественный анализ результатов констатирующего этапа исследования показал следующее.

Методика №1 «Нелепицы».

В ходе использования данной методики удалось выявить, что все дети выполнили задание правильно, т.е. способны к анализу. Дети, которые правильно выполнили задание, обладают надлежащим уровнем анализа и обобщения. Следует констатировать тот факт, что в группе нет детей, которые совсем не справились с заданием.

Методика №2 «Последовательность событий».

В ходе использования данной методики выяснилось, что из 15 человек группы – 14 детей выполнили задание правильно (5 – высокий уровень и 9 – средний уровень), т. е. дети обладают такими операциями мышления, как обобщение, выяснение причин, выявления сходства и различий в объектах, 1 ребенок показали низкий уровень развития данных операций мышления.

Результат диагностики говорит о способности детей к обобщению, умению понимать связь событий и строить последовательные умозаключения. Из результатов данной методики, мы можем судить об уровне развития таких мыслительных операций как обобщение, анализ и синтез у детей старшего дошкольного возраста.

Методика №3 «Четвертый лишний».

В ходе использования данной методики было выявлено, что из 15 человек в группе – 13 детей справились с заданием (5 – на высоком и 8 – на среднем уровнях), 2 ребенка показали низкий уровень способностей к обобщению и классификации. Результаты диагностики по третьей методике говорят о том, что большинство детей в группе обладают такими мыслительными операциями как обобщение и классификация. Дети легко выделяли лишние слова. У детей с низким уровнем способность к обобщению и классификации развита слабо.

Методика №4 «Раздели на группы».

В ходе использования данной методики было выявлено, что из 15 детей в группе – 10 детей справились с заданием (2 – высокий уровень, 8 – средний уровень) 5 детей показали низкий уровень сформированности мыслительных операций. Результаты диагностики говорят о том, что большинство детей в группе обладают такими мыслительными операциями как обобщение и классификация. Дети без затруднений объединяли фигуры в группы по определенным признакам. У детей с низким уровнем мышления эти способности развиты слабо. Таким образом, анализируя данные констатирующего этапа эксперимента можно сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста мышление развито по-разному. В основном преобладает средний уровень сформированности мышления.

Это поставило нас перед необходимостью на формирующем этапе исследования продумать содержание и формы специально-организованной деятельности, направленной на развитие мыслительных операций не только на специально-организованных занятиях, но и в повседневной детской деятельности.

Главная цель на этом этапе – проверка эффективности применения дидактических игр для развития интеллектуальных способностей дошкольников. При поиске оптимальных методов и средств по повышению интеллектуальных способностей детей была целенаправленно преобразована экспериментальная

педагогическая ситуация в соответствии с предварительно выдвинутой научной гипотезой для проверки её эффективности.

Мышление ребенка связано с его знаниями. Н.Н. Поддьяковым [42] обнаружены такие тенденции в развитии знаний у детей. Первая заключается в том, что в процессе мыслительной деятельности происходит расширение объема и углубление четких, ясных знаний об окружающем мире. Эти стабильные знания составляют ядро познавательной сферы ребенка. Вторая тенденция предполагает, что в это же время возникает и растет круг неопределенных, не совсем ясных знаний, выступающих в форме догадок, предположений, вопросов. Для развития детского мышления очень важно, чтобы наряду с формированием ядра стабильных знаний шел непрерывный рост и неопределенных, неясных знаний, которые являются мощным стимулом умственной активности детей.

Далее используемые в ходе формирующего эксперименты игры и игровые упражнения будут представлены по следующим принципам:

- 1) принцип учета развития детей старшего дошкольного возраста;
- 2) принцип учета индивидуальных особенностей детей (упражнения разного типа сложности);
- 3) принцип расположения игровых упражнений по степени усложнения;
- 4) принцип учета актуальности проблемы, развития мышления у детей старшего дошкольного возраста;
- 5) принцип ориентировки на зону ближайшего и актуального развития;
- 6) принцип системности в использование игровых упражнений;
- 7) принцип вариативности заданий.

Мы составили картотеку, которая состоит из семи разделов, каждый раздел содержит восемь-десять игровых упражнений, объединенных одной задачей, в процессе использования картотеки возможно применение более усложненных или упрощенных вариантов упражнения в зависимости от уровня развития мышления ребенка.

I. ВЫДЕЛЕНИЕ СУЩЕСТВЕННЫХ ПРИЗНАКОВ.

Цель: развивать у детей умения описывать различные свойства предметов, умение выделять существенных признаки. Анализ, синтез – способность деления целого на части, выявление взаимосвязи между ними; воссоздание целого из частей.

1. «Назовите признак предмета».

Цель: учить детей описывать различные свойства окружающих предметов.

Задание: попросите ребенка рассказать о «Доме» – какой он? Из чего он сделан? Какого цвета? Для чего он предназначен? Какого размера?

Время выполнения вначале неограниченно – можно помочь ребенку, но после 3-4 заданий, предлагая новое слово (карандаш, диван, кресло) устанавливается время выполнения задания: 3 минуты. Результаты оцениваются по трем показателям: скорость; количество определений и их оригинальность. Можно попросить ребенка придумать сказку о предмете или фантастическую историю.

2. «Кто летает?» – это упражнение развивает мышление детей умение выделять главные, существенные признаки предметов, а также развивает внимание.

Ход упражнения: «Сейчас мы выясним, кто или что может летать. Я буду спрашивать, а вы отвечаете. Если я назову стрекозу, отвечаете: «Летает» и показываете, как она это делает, а если я вас спрошу: «Поросенок летает?» – промолчите и не поднимаете рук.

3. «Кто плавает?» – это упражнение развивает мышление и внимание, учит выделять существенные признаки предметов.

Ход упражнения: «Сейчас мы с вами узнаем, кто может плавать, а кто нет. Я буду спрашивать, а вы сразу без пауз отвечаете».

4. «Съедобное – несъедобное» – это упражнение развивает мышление, внимание, умение выделять существенные признаки предметов. Для упражнения необходим мяч.

Ход упражнения: «Я буду называть предметы, если названный предмет съедобный, то вы должны поймать мяч и передвинутся по классам вперед на одну клетку. Если названный предмет несъедобен, то вы должны отбить брошенный мяч, а затем также передвинутся на одну клетку вперед.» Если дан неправильный ответ, мяч не пойман или пойман, хотя предмет несъедобен, то ребенок остается в прежнем классе, классы можно нарисовать мелом до 10, тот ребенок, который первым проходит последний класс становится ведущим.

5. «Назови предмет по заданным признакам» – это упражнение развивает мышление, память, воображение.

Ход упражнения: ребенку дается описание предмета, на начальном этапе из ближнего окружения ребенка, например, белый, сладкий, твердый (сахар). Знакомить ребенка с признаками предметов можно и с помощью загадок: предложить ребенку отгадать загадку и объяснить, что она не покажется ему сложной, если внимательно послушать и проанализировать, что это может быть такое: «Цветное коромысло над рекой повисло (радуга)»; «Сам алый, сахарный, кафтан зеленый бархатный (арбуз)».

6. Второй вариант упражнения «Назови предмет по заданным признакам». Детям предлагается самостоятельно загадывать загадки, когда дети в совершенстве овладеют навыком загадывания загадок и будут знать много, можно организовать упражнение в виде соревнования – «кто больше всего знает загадок», «самый лучший знаток загадок».

7. «Отгадай, что это за предмет?».

Ход упражнения: спрячьте игрушку, или какой-то другой предмет, затем опишите ребенку внешний вид, то есть свойства спрятанного предмета, если ребенок правильно сможет назвать предмет или игрушку, ему вручается фант или фишка. Выигрывает тот, кто набрал больше всех фишек.

8. Второй вариант упражнения «Отгадай, что это за предмет?».

Детям предлагается самим описывать задуманный ими предмет, а другим внимательно послушать и отгадать какой предмет загадали.

9. «Опиши предмет»: ребенку предлагается описать предмет, изображенный на картинке. Описывая его качество, способ употребления, назначение, можно предложить ребенку придумать новый способ его употребления.

II. СРАВНЕНИЕ ПРЕДМЕТОВ.

Система игровых упражнений, предложенная ниже, направлена на развитие умения сравнивать предметы и явления на основе последовательного выделения признаков сходства и различия; подбор синонимов (слов близких по значению) и антонимов (слов с противоположным значением).

1. «На что похоже?».

Цель упражнения: научить ребенка искать общие признаки у предметов, развивать способность сравнивать.

Ход упражнения: дети сидят в кругу, ведущий показывает какой-либо предмет, а дети – предметы, на которые он похож. Обязательно следует объяснить, чем похож (т. е. назвать признак), повторяться нельзя. Например, есть стишок:

Ель на ежика похожа.

Еж в иголках –

Елка тоже.

Ведущий называет предмет – «елка», а дети могут сказать, что она похожа на треугольник (одинаковая форма); еж (есть иголки); столб (высокий); лиственница (есть иголки) и т.д. Рекомендуются для упражнения такие предметы: стакан, тарелка, стакан, шкаф, пирамидка и т. д.

2. «Давайте сравним».

Цель: развивать мышление умение сравнивать предметы по разным параметрам:

1) «сравним по цвету» – попросите ребенка назвать как можно больше предметов: а) красного цвета; б) зеленого цвета; в) черного цвета; г) синего цвета;

2) «сравним по форме» – попросите ребенка назвать как можно больше предметов: а) круглой формы; б) овальной формы; в) квадратной формы; г) прямоугольной формы;

3) «сравним два предмета» – попросите ребенка сравнить следующие предметы: а) яблоко и грушу; б) арбуз и дыню; в) сани и телегу; г) велосипед и автомобиль; д) самолет и вертолет (чем они похожи и чем отличаются?);

4) «сравним времена года» – побеседуйте с ребенком о временах года, об особенностях каждого из них, выучите стихи и песни, пусть дети нарисуют любимое время года.

3. «Времена года».

Цель: ребенок, рассматривая иллюстрации, описывает их, при этом отмечая, чем похоже и чем отличается данное время года от другого: например, чем похожа осень и зима; на начальных этапах сравниваются только смежные времена года (зима и весна; весна лето; лето и осень; осень и зима), в дальнейшем берем контрастные времена года (зима – лето; осень – весна), затем ребенок может сравнивать сразу все времена года.

Чтобы ребенку на начальных этапах было легче справиться с заданием, пусть он ответит на вопросы:

- «Что происходит весной?»;
- «Во что дети играют весной?»;
- «Что одевают дети весной?».

4. «Сравним картинки» – это упражнение развивает умение сравнивать предметы между собой, искать черты сходства и различия.

Предлагаемые упражнения также способствуют концентрации внимания, что очень необходимо ребенку, который готовится к школе. Ребенок должен найти 5-10 отличий на картинках.

5. «Что изменилось» – упражнение развивает умение сравнивать картинки, находить черты сходства и различия. В ходе упражнения ребенок должен внимательно посмотреть на картинки и найти отличительные признаки. Чтобы ребенку легче справиться с заданием, попросите ребенка описать картинку и сравнить их по названным признакам, например: а) «Что изменилось у девочки?»; б) «Что потерялось у котенка?»; в) «Что изменилось у автомобиля?».

6. «Невнимательный художник».

Цель: развивать у детей умение сравнивать реальные предметы с тем, что изображено на картинке. В ход упражнения попросите ребенка внимательно посмотреть на картинку и рассказать, что перепутал художник, что он нарисовал неправильно, что не дорисовал?

Вариант игрового упражнения «Кому чего не достает», «Найди ошибки».

7. «Найди два одинаковых предмета».

Цель: развивать умение сравнивать предметы, находить отличительные черты.

Ход игрового упражнения: рассмотрев и сравнив предметы, изображенные на картинке, выделить одинаковые. Это могут фигуры, нужно сравнить и найти, одинаковые по цвету, форме, величине и другим отличительным признакам.

8. «Найди пару» – упражнение развивает умение сравнивать, находить черты сходства. В ходе упражнения ребенку необходимо внимательно посмотреть на каждый из рядов предметов и найти два одинаковых.

Варианты игрового упражнения:

1) «Что исчезло в ряду?».

Цель: задание развивает у ребенка умение сравнивать, память, внимание, восприятие.

Ход игрового упражнения: предложите ребенку внимательно посмотреть на ряд предметов на первой странице и назвать их. Затем, перевернув страницу, попросите ребенка ответить на вопрос: «Чего в ряду не хватает?»;

2) «Найди пару».

Цель: задание развивает умение сравнивать, внимание, восприятие.

Ход упражнения: предложите ребенку внимательно посмотреть на группы предметов и найти для каждого свою пару, соединить между собой линией.

9. Игровые упражнения на формирование умения устанавливать последовательность событий.

Очень важно, чтобы ребенок умел устанавливать последовательность событий на картинках, иллюстрациях в детских книгах: что было сначала, что произошло потом.

Цель: предлагаемые задания формируют умение устанавливать последовательность событий, развивают речь, мышление.

В ходе упражнения попросите ребенка показать, какая из картинок будет первой, какая второй и т. д. Пусть он составит рассказ, или если это иллюстрации из сказки, попросите ребенка вспомнить, что это за сказка, расположить картинки по порядку и составить рассказ. Помогите сделать рассказ более ярким, красочным, учите правильно строить предложения. Необходимо учить ребенка видеть себя в определенных временных рамках. Познакомьте его с категориями: до, после, сейчас, потом, сначала.

10. «Что было, что есть, что будет?».

Воспитатель показывает 8 картинок и называет слово, а ребенку предлагает назвать предшествующее этому слову и последующее, например:

- 1) яйцо – ЦЫПЛЕНОК – курица или петух;
- 2) дерево – ДОСКИ – дом;
- 3) суббота – ВОСКРЕСЕНЬЕ – понедельник.
- 4) весна – ЛЕТО – осень;
- 5) мальчик – ЮНОША – мужчина;

6) вчера – СЕГОДНЯ – завтра;

7) хлопок – ТКАНЬ – одежда;

8) завтрак – ОБЕД – ужин.

III. КЛАССИФИКАЦИЯ ПРЕДМЕТОВ.

Система игровых упражнений предложенных ниже направлена на развитие у детей умения классификации предметов по одному или ряду признаков.

Классификация предметов – находить общий признак предметов и по нему объединять предметы в однородные группы. Классифицировать предметы по обобщающим словам:

1. «Что объединяет предметы?».

Цель: развитие у детей способности выделять существенные признаки предметов, сравнивать и классифицировать.

Ход игрового упражнения: предложить детям внимательно посмотреть на каждый из рядов нарисованных предметов и ответить на следующие вопросы: «Что нарисовано?»; «Какие общие признаки объединяют предметы в ряду?»; «Назовите предметы в ряду одним словом: «посуда, игрушки, цветы, фрукты, мебель, школьные принадлежности, овощи».

2. «Разложи предметы на группы».

Цель: развивать у ребенка способности находить общие существенные признаки предметов, сравнивать их между собой, классифицировать.

Ход игрового упражнения: предложите ребенку карточки-картинки, на которых изображены: «мак, дуб, роза, гвоздика, береза, голубь, ель, воробей, василек, синица, сосна». Ребенок должен разложить карточки на группы: цветы, птицы, деревья. Задание можно дать и иначе: предложить ребенку рассмотреть карточки с изображением предметов, назвать каждый из них и самостоятельно выбрать, на какие группы он мог бы распределить предметы.

3. «Что общее?».

Цель: продолжать знакомить детей с классификацией. Познакомить с такими понятиями как «сторона света», «страна» и др.

Ход упражнения: воспитатель перечисляет несколько предметов и просит ребенка сказать, что их объединяет, как можно назвать одним словом.

1. Суп, каша, гуляш, кисель

2. Курица, гусь, утка, индейка
3. Австрия, Германия, Индия, Россия,
4. Лошадь, корова, овца, свинья.
5. Волк, лисица, медведь, заяц.
6. Капуста, картофель, лук, помидор.
7. Пальто, шарф, куртка, костюм.
8. Туфли, сапоги, тапки, кроссовки.
9. Липа, береза, ель, сосна.
10. Запад, восток, север, юг.
11. Зеленый, красный, синий, желтый.
12. Шапка, кепка, берет, тюрбейка.
13. Телевизор, утюг, пылесос, холодильник.
14. Автомобиль, трамвай, троллейбус, автобус.
15. Клубника, земляника, черника, смородина.
4. «Я знаю 5, 6, 7, 8....».

Цель: закреплять у детей умение классифицировать, сравнивать, обобщать.

Это игровое упражнение можно проводить в зале или на улице с помощью мяча. Если в предыдущих упражнениях детей просили одним словом назвать нарисованные или перечисленные предметы, то здесь ребенку предлагается общее название, понятие, для которого нужно назвать слова более частные, к нему относящиеся. Например, просим ребенка назвать имена пяти мальчиков, при этом, называя имена, ребенок должен одной рукой бить об землю мяч. Для упражнения рекомендуется использовать следующие общие понятия: имена девочек, названия деревьев, страны, города, реки, фрукты, овощи, продукты, одежда, обувь, мебель, ягоды и др.

5. «Что лишнее?».

Цель: игра позволяет не только находить общие и разные свойства предметов, сравнивать, но и объединять их в группы по какому-либо основному, существенному признаку, владеть навыком классификации.

В ходе упражнения предложите ребенку внимательно рассмотреть картинки с нарисованными в ряд предметами и ответить на вопросы: «Что лишнее?»; «Почему?»

– назвать отличительный признак; «Как, одним словом охарактеризовать три оставшихся предмета?»

6. «Знакомим с противоположным значением».

Цель: продолжать учить детей находить противоположные по значению понятия.

Ход упражнения: знакомство можно начинать лучше всего со стихотворения:

Скажу я слово *высоко*, а ты ответишь...(низко)

Скажу я *далеко*, а ты ответишь....(близко).

Скажу тебе я слово *трус*, ответишь ты ...(храбрец).

Теперь *начало* я скажу, ну, отвечай...(конец).

Дошкольник должен четко представлять, что противоположным по значению для слова «день», является «ночь», для слова «светло» – «темно». В качестве упражнения можно подобрать пары слов, противоположных по значению следующим понятиям: «кислый –..., белый –..., храбрый – ..., черный –, конец –, светло – ..., старт – ..., веселый –, покупать – ..., плохой – ..., помнить – ..., грустный – ..., большой – ..., высокий – ..., верх – ..., глупый – ..., забывать – ..., хорошо – ..., широкий – ..., начало – ..., день – ..., продавать – ...».

7. «Вопрос – ответ».

Цель: знакомить детей с отношениями между предметами и понятиями, например: «род – вид».

В ходе упражнения детям задаются вопросы, сталкивающие родовой (деревья, кустарники, цветы, рыбы, птицы, ягоды, овощи, животные) и видовой признаки предметов (береза, дуб, шиповник, сирень, карась, щука, ворона, голубь, малина, картофель, лук, лев, собака). Вопросы можно построить следующим образом: «Чего в лесу больше – деревьев или берез?»; «Чего в поле больше – цветов или васильков?»; «Чего в саду больше – кустарников или кустов смородины?»; «Чего в реке больше – рыбы или карасей?» и т. д.

В результате таких упражнений дети должны четко усвоить, какие представители вида входят в пределы рода, что понятие «род» всегда шире, чем понятие «вид». Каждый ребенок должен также понять, что все представители какого-

либо рода имеют общее, присущие только ему признаки, именно поэтому признаку и другим признакам происходит объединение видовых понятий в род.

«Рыбы, птицы, звери» или «Ягоды, цветы, деревья». Игровое упражнение может называться, так или иначе – все зависит от выбранной темы. Упражнение может проходить с мячом: ведущий бросает ребенку мяч и произносит одно из слов (рыба, птица, цветок, зверь, ягода, дерево, фрукт). Ребенок, поймав мяч, должен подобрать видовое понятие к родовому, например: рыба – окунь; птица – сокол; зверь – медведь. Аналогично можно проводить и упражнение на другие темы.

IV. ЛАБИРИНТЫ.

Цель: развивать у детей элементы логического мышления; развивать усидчивость, настойчивость в достижении результата; умение сосредотачиваться (различные варианты).

Для развития логического, наглядно-действенного мышления детям предлагаются для разгадывания несложные лабиринты, которые требуют разрешить практическую задачу: помочь белке найти свое дупло, девочке выйти из леса, накормить животных и т. д.

Лабиринты представлены переплетением 3-4 линий, которое постепенно усложняется. В последующем используются и более сложные, бессюжетные лабиринты, в которых требуется прокатить шарик, продвинуть предметы, выбирая ходы, минуя тупики, т.е. разгадать геометрическую цепь ходов.

V. ИГРЫ НА ВОССОЗДАНИЕ ОБРАЗНЫХ И СЮЖЕТНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ ИЗ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФИГУР.

Цель: составить увиденное по образу или задуманное из наборов фигур, при этом подбираются не произвольно, а представляют собой части разрезанной определенном образом фигуры: квадрат, овал, круг и др.. Овладение умением анализировать способ расположения частей, составление образцов или задуманного самими.

1. Игра-головоломка «Танграм» – одна из несложных игр и проста в изготовлении: квадрат размером 8/8 см из картона, пластика, одинаково окрашенный с обеих сторон, разрезают на 7 частей. В результате получаются 2 – больших, 1 – средний и 2 – маленьких треугольника, квадрат и параллелограмм. Используя все 7

частей, плотно присоединяя их одну к другой, можно составить много различных изображений по образам и по собственному замыслу. Успешность игры в дошкольном возрасте зависит от уровня развития сенсорного развития детей. Дети должны знать не только названия геометрических фигур, но и их свойства, отличительные признаки, владеть способами обследования форм, зрительным и осязательно-двигательным путем свободно перемещать их с целью получения новой фигуры. У них должно быть развито умение анализировать простые изображения, выделять в них и в окружающих предметах геометрические формы, практические видоизменения фигуры путем разрезания и составления их из частей.

2. Игра-головоломка «Пифагор».

В работе с детьми 5-7 лет используется с целью развития мыслительной деятельности, пространственного представления, воображения, смекалки и самостоятельности.

Цель игры состоит в составлении из 7 геометрических фигур – частей игры плоских изображений: силуэты строений, предметов, животных.

Описание игры: квадрат размером 7/7 см разрезан так, что получается 7 геометрических фигур: 2 разных по размеру квадрата, 2 маленьких треугольника, 2 больших (в сравнении с маленькими) и 1 четырехугольник (параллелограмм).

3. «Монгольская игра».

Описание и изготовление: квадрат размером 10/10 см разрезается так, что в результате получается 11 частей: 2 – квадрата, 4 – треугольника, 5 – прямоугольников (4 маленьких и 1 большой).

Правила: при составлении фигур-силуэтов использовать все части, присоединяя одну к другой, не накладывая друг на друга. Усвоение детьми способов присоединения одной фигуры к другой с целью получения новой – необходимый и начальный этап освоения игры.

Дети должны уметь практически составлять новые геометрические фигуры из уже имеющихся и представлять, какая фигура получится в результате присоединения, трансфигурации. После этого они составляют фигуры – изображения по образцу, по замыслу.

4. «Колумбово яйцо».

Описание и изготовление: овал размером 15/12 см разрезают. В результате получается 10 частей: 4 треугольника (2 – больших и 2 – маленьких), 2 фигуры, похожие на четырехугольник, одна из сторон, которых округлой формы, 4 фигуры (большие и маленькие), имеющие сходство с треугольником, но с закругленной одной стороной.

Правила те же, что и в «Монгольской игре»: создавая силуэт, использовать все части игры, присоединяя одну к другой.

На начальном этапе освоения игры детям предлагается найти сходство по форме ее частей и комбинаций из них с реальными предметами и их изображениями. В результате беседы выясняют, что фигуры треугольной формы с закруглением имеют сходство по форме с крыльями птиц, большие по размеру фигуры (треугольники и четырехугольники с закругленной стороной) похожи на туловища птиц, зверей, морских животных. Такие соотношения и сравнения частей игры с предметами развивают у детей воображение, умение анализировать предметы и изображения сложной формы, выделять составляющие части.

5. «Вьетнамская игра».

Круг разрезается на части, ориентиром при разрезании служит центр круга. Получается 7 частей, из которых равны между собой 2 части, похожие на овал, и 2 части, имеющие сходство с треугольником; остальные 3 части – разные по форме и размеру. Части округлой формы, полученные в результате разреза, нацеливают детей на создание силуэтов животных, птиц, насекомых. Из набора можно составить много забавных фигурок, присоединяя одну часть к другой.

6. «Волшебный круг».

Круг разрезается на 10 частей, в результате получается 4 равных треугольника; остальные части, попарно равные между собой, сходны с фигурами треугольной формы, но одна из сторон у них имеет закругление. Из частей игры удобно составлять человечков, птиц, ракеты и другие фигуры.

7. «Пентамино».

В работе с детьми можно использовать игру, изготовленную самостоятельно. Для этого надо одинаково окрашенный с двух сторон картон разлиновать в клетку 1,5/1,5 см, а затем вырезать из него фигуры.

Цель: развитие у детей образного мышления, комбинаторских способностей, практических и умственных действий. Воспитание нравственно-волевых качеств: настойчивости, целеустремленности, желание думать, искать, путь решения и приходить к положительному результату.

Играть в «Пентамино» несколько труднее, чем в ранее приведенные игры – здесь сложнее анализ, членение формы составляемого предмета на части, а также способы соединения одной части с другой. Последовательность освоения игры с детьми 6-7 лет:

1) рассматривание частей игры, нахождение сходства их с предметными изображениями, «опредмечивание» фигур: дети называют части: буква «Т», буква «Г», крест, лесенка, ступенька, ворота;

2) усвоение общих способов присоединения одной части к другой. С этой целью детям предлагают выбрать 2-3 части, из которых, например, можно создать машину. Постепенно увеличивается количество частей для составления силуэтов

VI. РЕБУСЫ.

Ребус – это загадка, в которой вместо слов поставлены знаки, фигуры, нарисованы предметы, названия которых надо отгадать. При отгадывании ребусов надо знать некоторые правила: иногда перед знаком, нарисованным предметом стоит одна или две запятые (апостроф) – это значит, что в слове, которое называет предмет, надо отбросить одну или две первые буквы. Если апостроф стоит после знака или нарисованного предмета, то надо в соответствующем слове отбросить последние буквы.

В отдельных случаях в ребусе показано, какую букву надо отбросить в середине слова или заменить ее другой буквой.

Если предмет нарисован в перевернутом виде – это значит, что слово надо читать с конца, например: читать «мод» вместо «дом».

Ребусы для игры с детьми можно брать из периодической печати, из детских журналов, которых выпускается очень много.

VII. ЗАГАДКИ И ЗАГАДКИ-ШУТКИ.

Загадки, загадки-шутки, занимательные вопросы, задачки в стихах, ответы на пальцах очень интересны детям.

Цель: приобщение к активной умственной деятельности, умение выделять главные свойства, развитие логического мышления.

В задачах математического содержания анализируется предмет с количественной, пространственной, временной точки зрения, подмечены простейшие математические отношения.

Для решения занимательных задач надо в большей степени проявить смекалку, находчивость, понимание юмора, нежели познания в математике.

Вопросы в этих задачах необычны: они лишь косвенно напоминают математическую задачу. Сущность задачи, т. е. основное, благодаря чему, можно догадаться о решении, найти ответ, замаскировано внешними условиями, как правило, второстепенными. Ниже приводятся задачи-шутки для детей 6-7 лет.

1. Ты да я, да мы с тобой. Сколько всего? (Двое).
2. Как с помощью только одной палочки образовать на столе треугольник? (Положить ее на угол стола).
3. На столе лежат три палочки, как сделать среднюю крайней, не трогая ее? (Переложить крайнюю).
4. Тройка лошадей пробежала 5 км. Сколько километров пробежала одна лошадь? (5 км).
5. Если курица стоит на одной ноге, то она весит 2 кг. Сколько, будет весит курица, если встанет на две ноги? (2кг).
6. Росло 4 березы. На каждой березе по 4 больших ветки. На каждой большой ветке по 4 маленьких. На каждой маленькой ветке по 4 яблока. Сколько всего яблок? (Ни одного – на березе яблоки не растут).
7. Раз к зайчонку на обед
Прискакал дружок сосед.
На пенек зайчата сели
И по две морковки съели.
Кто считать ребята, ловок?
Сколько съедено морковок?
8. Ну-ка, сколько всех ребят
На горе катаются?
Трое в саночках сидят

Один дожидается.

9. Под кустами у реки

Жили майские жуки:

Дочка, сын отец и мать.

Кто успел всех сосчитать?

10. Повезло опять Егорке,

У реки сидел не зря.

Два карасика в ведерке

И четыре пескаря.

Но смотрите – у ведерка

Появился хитрый кот!

Сколько рыб домой Егорка

На уху нам принесет?

11. Барсучиха-бабушка

Испекла оладушек.

Угостила двух внучат –

Двух драчливых барсучат.

А внучата не наелись,

С ревом блюдцами стучат.

Ну-ка, сколько барсучат

Ждут добавки и молчат?

(Нисколько – молча не ждет никто).

Решение разного рода нестандартных задач в дошкольном возрасте способствует формированию и совершенствованию общих умственных способностей: логике мысли, рассуждений и действий, гибкости мыслительного процесса, смекалки, сообразительности, пространственных представлений.

В ходе занятий, специального обучения важно формировать у дошкольников такие мыслительные операции, как сравнение, обобщение, анализ, синтез, классификацию. Для овладения операцией сравнения ребенок должен научиться видеть сходное в разном и разное в сходном.

Для этого, как указывает А.А. Люблинская, требуется проведение четко направленного анализа сравниваемых объектов, постоянного сопоставления

выделяемых признаков с целью нахождения однородных и разных. Надо сравнивать форму с формой, назначение предмета с таким же качеством другого предмета, внешние признаки, цвет, величину предмета с аналогичными сторонами другого предмета.

Доктор психологии И.В. Вачков, например, предлагает дошкольникам такие упражнения (мы в свою очередь использовали данные упражнения на занятиях в детском саду и рекомендовали родителям воспитанников на родительских собраниях).

1. Для развития анализа, синтеза и классификации.

«Пусть мама или папа положат перед ребенком 3-4 картинки с изображением различных предметов (можно использовать картинки детского лото), а он должен определить, какая из картинок лишняя. Например, если на картинках изображены девочка, медвежонок и мяч, то лишним является мяч, так как девочка и медвежонок живые, а мяч – нет».

2. Для развития анализа и синтеза.

«По очереди с мамой или папой ребенок берет картинки из детского лото и описывает предмет, нарисованный на картинке, не называя его. Партнер по игре должен угадать по описанию, что это за предмет».

3. Для развития анализа и сравнения.

«Ребенок должен рассказать, что ему нравится в предмете или явлении, а что – нет. Например: почему нравится зима, а почему – нет? (Нравится зима, потому что можно кататься на санках, играть в снежки, встречать Новый год, не нравится зима, потому что холодно, надо тепло одеваться, дни короткие, а ночи длинные). Он должен дать оценку таким понятиям, как «дождь, укол, авторучка, будильник, бант».

4. Для развития анализа и обобщения.

«Назови одним обобщающим словом или словосочетанием следующие предметы:

- чашка, ложка, тарелка, вилка;
- яблоко, груша, лимон, банан;
- голубь, павлин, утка, цапля;
- собака, корова, свинья, баран;
- ромашка, кукуруза, крапива, ландыш;

– зима, весна, лето, осень».

Подводя итог формирующему эксперименту, можно сказать, что участники эксперимента с интересом выполняли предложенные им задания. За время проведения формирующего эксперимента был установлен положительный, эмоционально-психологический контакт с испытуемыми, но для достижения устойчивого педагогического и психологического эффекта необходимы длительные созидательные усилия.

Для проверки эффективности разработанной методики использования дидактических игр для развития интеллектуальных способностей дошкольников мы провели контрольный эксперимент спустя три месяца после проведения констатирующего эксперимента.

При проведении тестовых испытаний были использованы те же методики, что и в констатирующем эксперименте, т. к. для измерения были необходимы постоянные показатели, относительно которых можно проследить динамику развития интеллекта дошкольников в группе.

Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень развития мышления старших дошкольников на контрольном этапе эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Средние показатели уровня развития мышления старших дошкольников
1.	Саша И.	В(9)	В(8)	С(7)	В(8)	В(8)
2.	Света К.	С(6)	С(5)	С(7)	С(6)	С(6)
3.	Егор А.	С(7)	С(5)	С(4)	Н(3)	С(5)
4.	Денис Ш.	В(8)	В(9)	В(8)	С(6)	В(8)
5.	Евгений Н.	В(8)	В(8)	В(9)	С(6)	В(8)
6.	Катя П.	С(7)	С(7)	С(6)	Н(3)	С(6)
7.	Полина В.	В(9)	В(8)	В(8)	С(7)	В(8)
8.	Алина К.	В(8)	С(9)	В(8)	В(8)	В(8)
9.	Анжела Р.	В(9)	В(8)	В(8)	С(7)	В(8)
10.	Богдан С.	С(4)	С(4)	Н(3)	Н(2)	Н(3)
11.	Вероника С.	С(7)	С(5)	С(6)	С(5)	С(7)
12.	Настя Д.	С(7)	С(7)	С(7)	С(6)	С(6)
13.	Аня Т.	С(6)	С(5)	С(6)	Н(3)	С(6)
14.	Ярослав Ч.	С(5)	Н(4)	Н(4)	С(7)	С(6)
15.	Маша Ш.	С(5)	С(5)	С(4)	С(6)	С(5)

Проведенное повторное исследование показало, что уровень развития словесно-логического мышления повысился: высокий уровень развития мышления наблюдается уже у 40% воспитанников, средний уровень – у 60%, низкий уровень не выявлен. Данные отображены в рисунке 2.

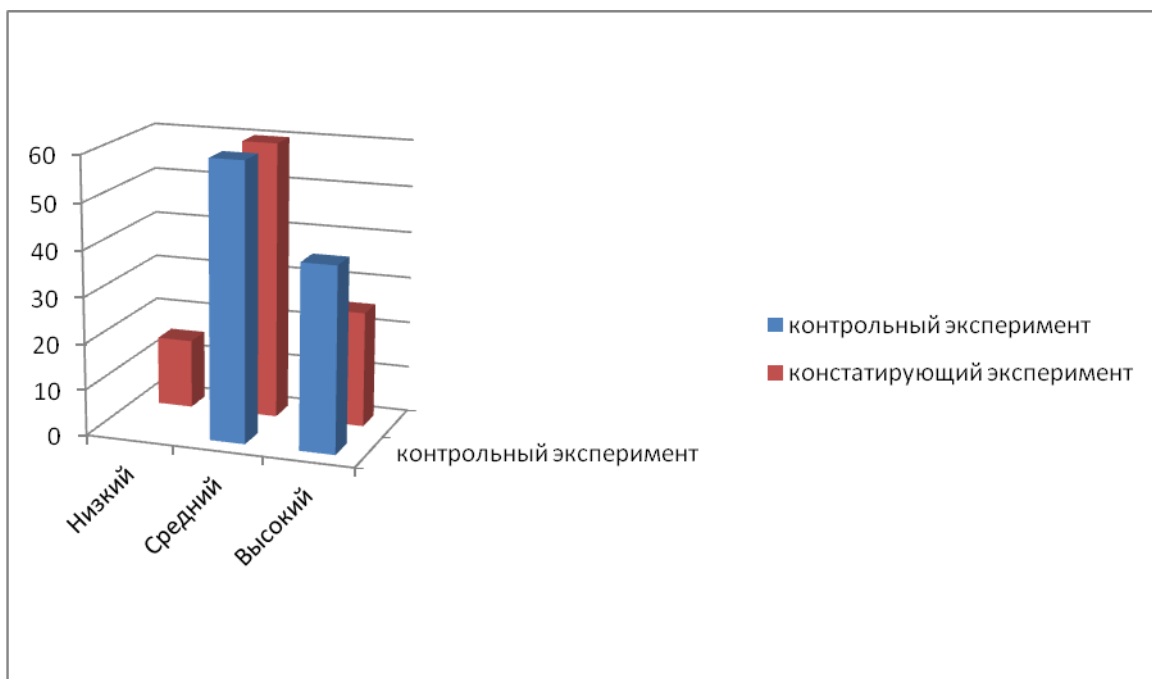


Рис. 2. Уровни развития словесно-логического мышления у детей посредством дидактических игр

Таким образом, результаты работы по целенаправленному применению дидактических игр для развития интеллекта дошкольников доказывают эффективность проведения методики, что позволяет говорить о целесообразности её дальнейшего использования в учебно-воспитательном процессе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время проблема развития детского мышления в старшем дошкольном возрасте является особо актуальной. В течение периода 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, большое значение имеет развитие словесно-логического мышления.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, нами были выделены следующие особенности.

1. Развитие мышления дошкольника обеспечивается обогащением и усложнением его практики и освоением способов самой мыслительной деятельности. Накопление словаря, освоение грамматических структур, умение слушать других, понять и самому построить нужное предложение – необходимое условие для развития мышления у дошкольников.

2. В старшем дошкольном возрасте дети научаются выделять в предмете те существенные признаки, по которым единичный предмет может быть отнесен к определенной группе или категории.

Во второй части исследования было проведено эмпирическое изучение роли игры в развитии словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Формирующий эксперимент был проведен не только на основе данных полученных в ходе констатирующего эксперимента, но и на основе планирования и прогнозирования результатов педагогической деятельности с детьми на основе принципов последовательности и организации активной деятельности детей. Для организации формирующего эксперимента были отобраны педагогические условия. Для формирования операций словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста были использованы дидактические игры Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, А.К. Бондаренко, Л.Ю. Субботиной, Л.Ф. Тихомировой.

Дидактические игры являются особым видом игровой деятельности. В игре ребенок получает не только новые знания, но также обобщает и закрепляет их. В игре активно формируются и перестраиваются операции логического мышления, начиная от самых простых и, кончая самыми сложными. Для проведения дидактических игр было заранее определено место и время, длительность проведения, количество участвующих детей. К психологическим условиям относится учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и эмоционального настроя детей на участие в дидактической игре.

Подобранные и последовательно проведенные игры позволили сформировать на достаточном уровне основные операции логического мышления. Результативность проведенной работы подтверждена данными, полученными в ходе контрольного этапа опытно-экспериментальной работы.

Следовательно, гипотеза исследования о том, что систематическое и целенаправленное проведение воспитателями игр со старшими дошкольниками способствует формированию словесно-логического мышления, подтвердилась.

Результаты данного исследования могут быть использованы педагогами, психологами, работающими в дошкольных учреждениях, для более полного понимания проблемы развития мышления у детей, а также для построения воспитательной работы с детьми и разработки программ, направленных на умственное развитие дошкольников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алабина Л.В. Сборник упражнений и дидактических игр. Учебно-методическое пособие. – М., 2003. – 120 с.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. – М.: Просвещение, 1997. – 94 с.
3. Безруких М.М. Ступеньки к школе. Книга для педагогов и родителей. – М.: Дрофа, 2001. – 205 с.
4. Белошистая А.В. Занятия по математике: развиваем логическое мышление. // Дошкольное воспитание. – 2004. – №9. – С. 28-34.
5. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. – М., 1999. – 341 с.
6. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. Т. 2. / Сост. сост. А. Ребер. – М.: Вече, 2000. – 592 с.
7. Букатов В.М. Педагогические тайнства дидактических игр. – М.: ФЛИНТА, 2003. – 145 с.
8. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология: учеб. пособие для пед. училищ. – М.: Просвещение, 1998. – 336 с.
9. Венгер А.А., Венгер Л.А. Домашняя школа мышления. – М.: Знания, 2004. – 273 с.
10. Возрастная и педагогическая психология. / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1998. – 326 с.
11. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология: психическое развитие ребёнка до поступления в школу. – М., 2002. – 237 с.
12. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-пресс, 1996. – 512 с.
13. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: мышление и речь. – М., 1996. – 352 с.
14. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 347 с.
15. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. // Исследование мышления в психологии. – М., 1996. – 187 с.

16. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б., Запорожец А.В. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. – М., 1997. – 156 с.
17. Головнева Н., Ильина М., Парамонова Л. Подготовка к школе. – СПб.: Дельта, 2001. – 268 с.
18. Давыдов В. Проблемы развивающегося обучения. – М.: Педагогика, 1996. – 120 с.
19. Давыдов В.В. Развитие обобщения у детей. // Психологическая наука и образование. – 1996. – №1. – С 16-24.
20. Диагностика умственного развития дошкольника. / Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Педагогика, 1999. – 260 с.
21. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей. – М., 1995. – 174 с.
22. Дьяченко О.М. Психологическое развитие дошкольников. – М.: Педагогика, 1994. – 143 с.
23. Запорожец А.В. Психологическое развитие ребенка. // Избранные психол. труды. – М., 1986. – 326 с.
24. Игры и упражнения по развитию умственных способностей детей дошкольного возраста. / Сост. Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1999. – 235 с.
25. Кагарлицкая Г.С. Комплект коррекционно-развивающих материалов для работы с детьми от 4-х лет. – М.: Генезис, 2011. – 87 с.
26. Как стать Аристотелем: практическое руководство по развитию логического мышления детей. / Беляев В.Я. – СПб.: СПбГУ, 1999. – 167 с.
27. Калинина Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. – М.: Речь, 2003. – 225 с.
28. Коноваленко С.В. Карточки и дидактические игры для дошкольников. – М.: Гном, 2003. – 120 с.
29. Копытов Н.А. Задачи на развитие логики: книга для детей, учителей и родителей. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 148 с.
30. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Просвещение, 1998. – 157 с.

31. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М., 1983. – 348 с.
32. Лурия А.Р. Язык и мышление. – М., 1979. – 123 с.
33. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1991. – 285 с.
34. Марцинковская Т.Д. История психологии. – М.: Академия, 2001. – 438 с.
35. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. – М.: Просвещение, 1990. – 85 с.
36. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2003. – 126 с.
37. Немов Р.С. Психология: психодиагностика. – М.: Просвещение, 2001. – 240 с.
38. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 163 с.
39. Общая психология. / Под ред. А.Г. Маклакова. – СПб.: Венеция, 2008. – 421 с.
40. Общая психология. / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1996. – 328 с.
41. Осипова Е.А. Игры для интенсивного интеллектуального развития детей от 3-х лет: книга для родителей и воспитателей. – М.: АРКТИ, 2004. – 154 с.
42. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб.: Союз, 1997. – 321 с.
43. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1997. – 229 с.
44. Поддьяков Н.Н., Говоркова А.Ф. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. – М.: Педагогика 1995. – 277 с.
45. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. / Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Педагогика, 1986. – 140 с.
46. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 350 с.
47. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Акцидент, 2000. – 380 с.
48. Тихомиров О. К. Психология мышления. – М.: 1994. – 211 с.
49. Тихомирова Л.Ф. Развивающие игры, задания, упражнения. – М. 2003. – 84 с.

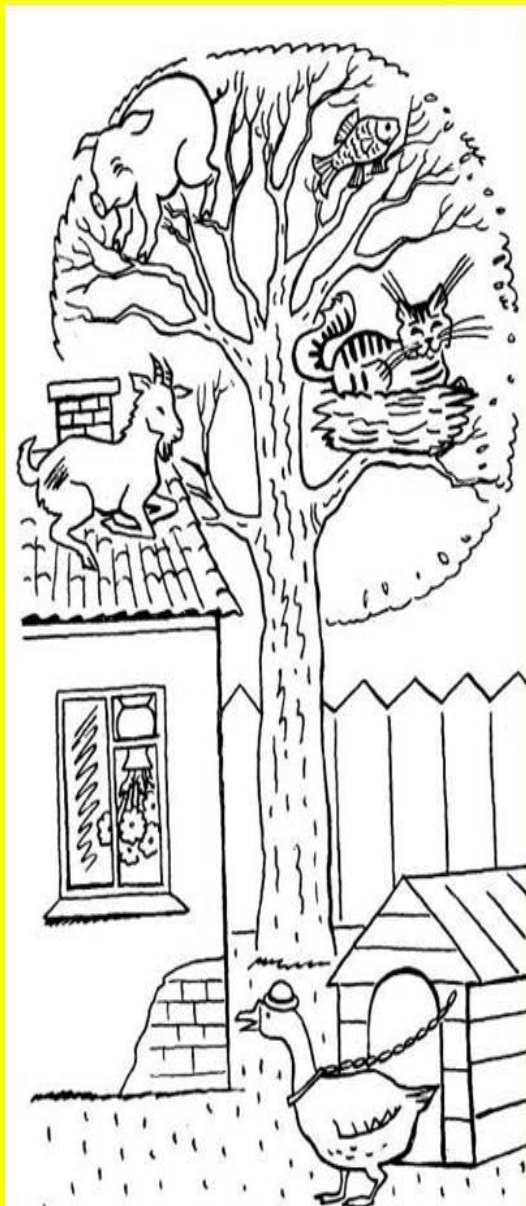
50. Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления детей. – Ярославль: ТОО Гринго, 1995. – 274 с.
51. Усова А.П. Обучение в детском саду. / Под ред. А.В. Запорожца. – М., 1991. – 92 с.
52. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 2003. – 234 с.
53. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997. – 252 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

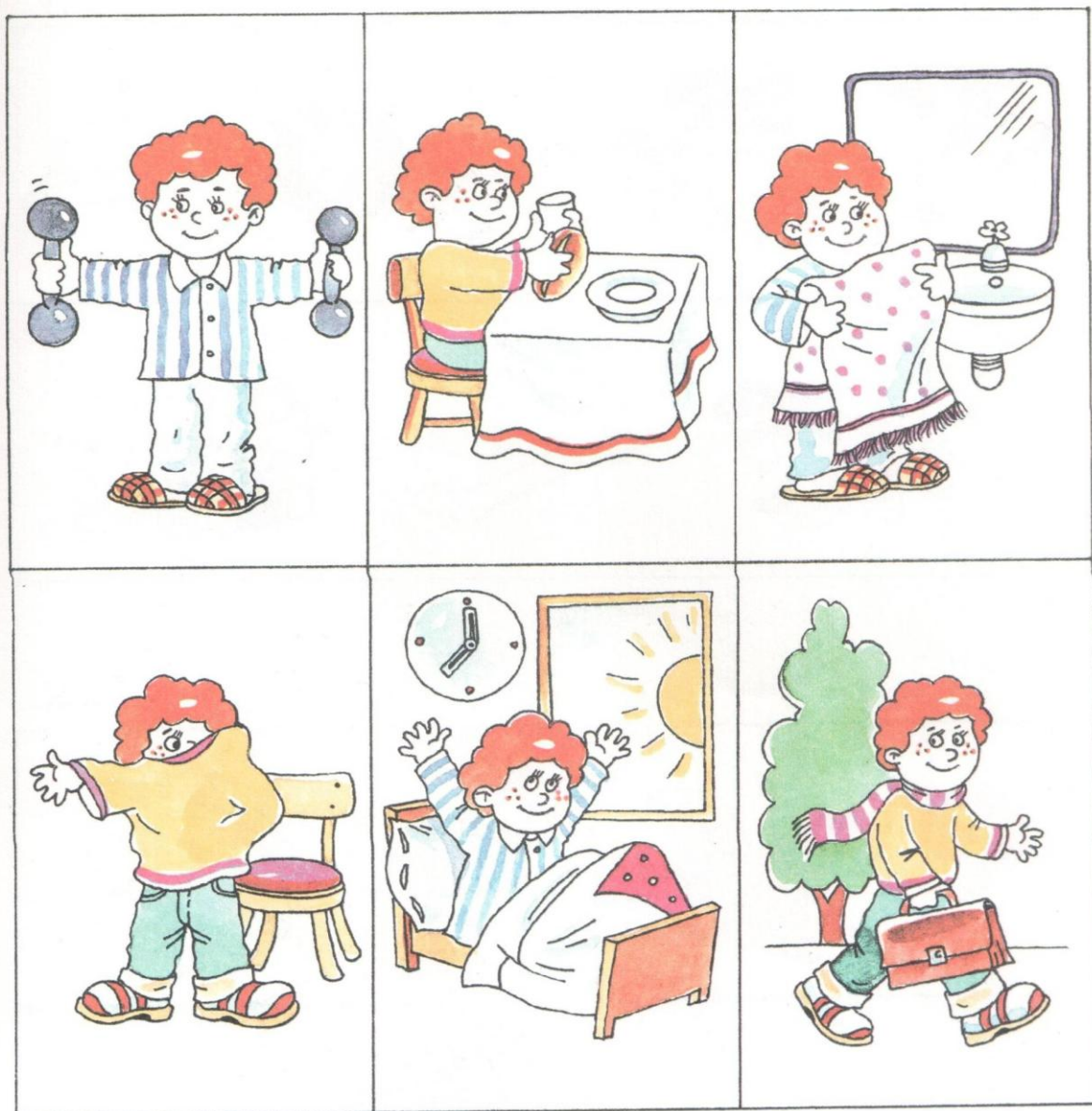
Приложение 1

Методика «Нелепицы» (Р.С. Немов)

«Нелепицы»



Приложение 2



Приложение 3

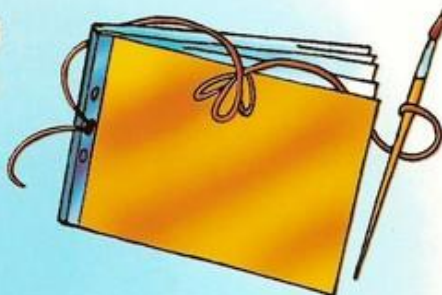
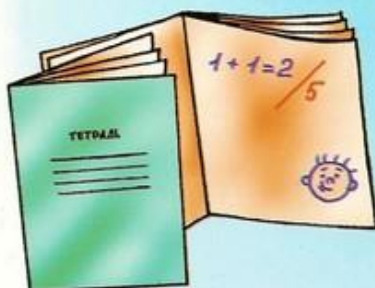
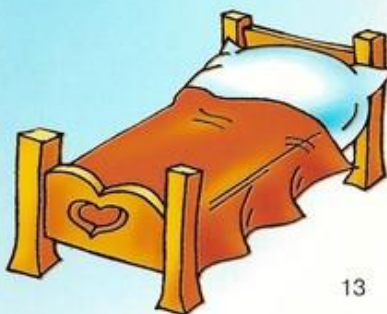
Методика «Четвертый лишний»

(по М. Ильиной, Л. Парамоновой, Н. Головневой)

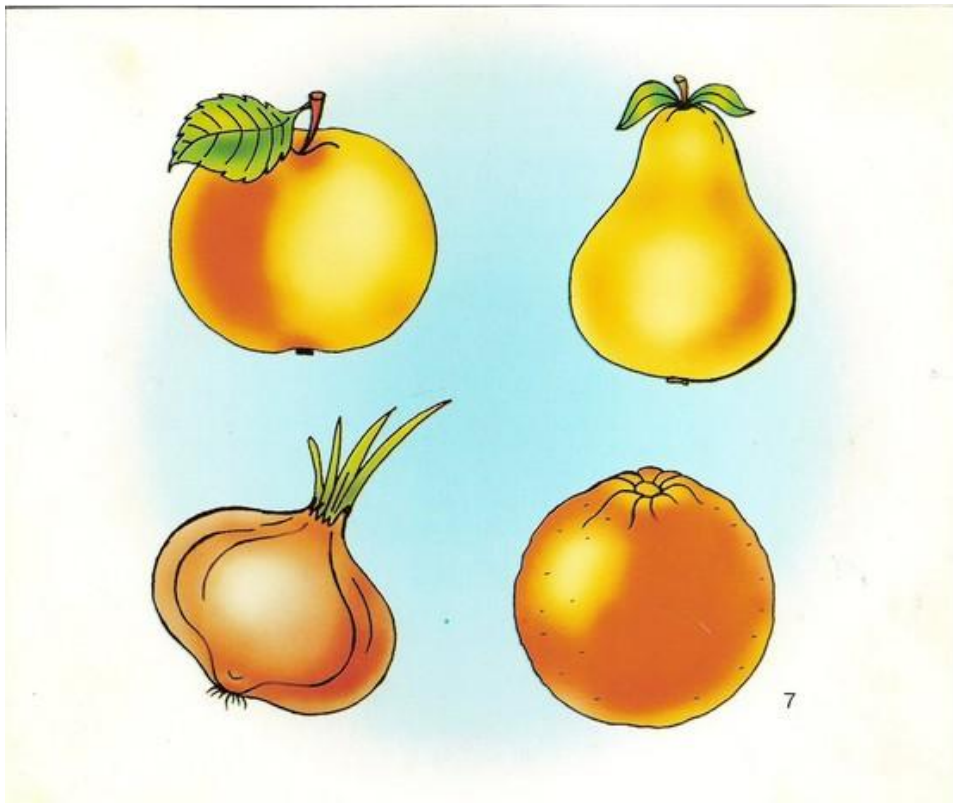
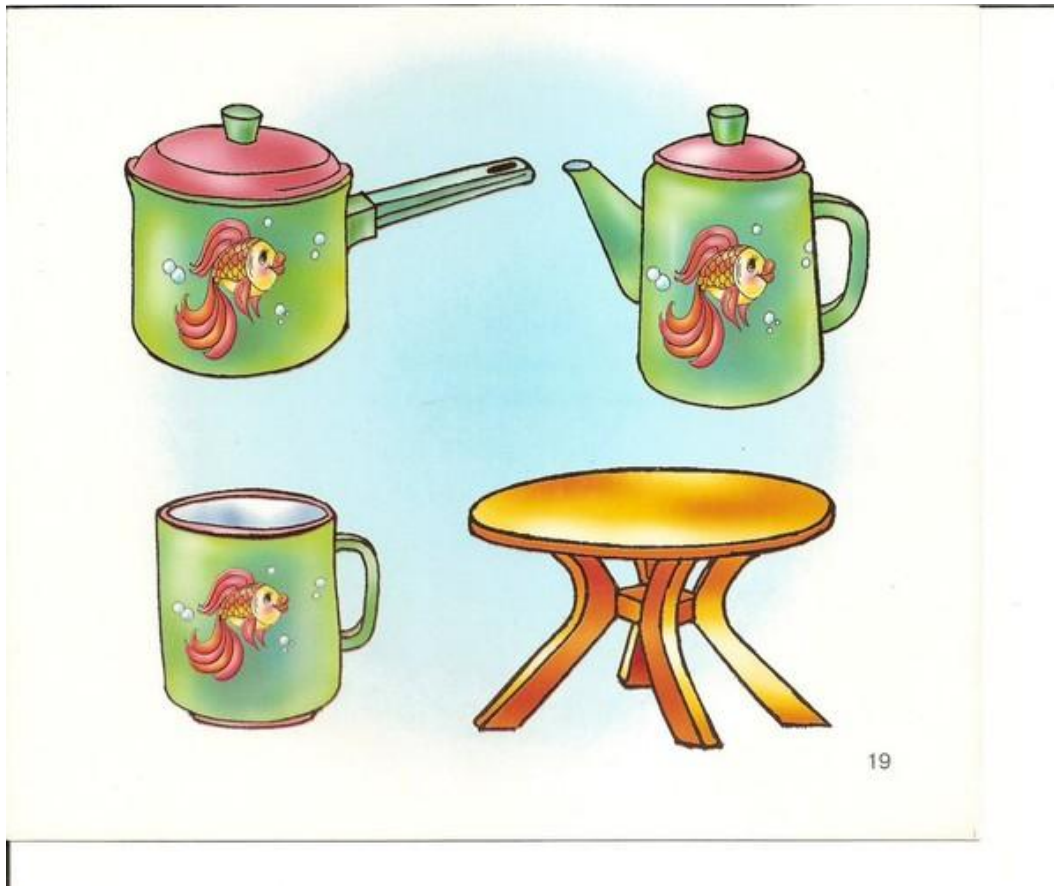




11



13



Методика «Раздели на группы»

