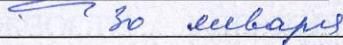


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
Кафедра общей и социальной психологии

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ В ГЭК
Заведующий кафедрой
д-р. психол. наук, доцент

 И.В. Васильева
 2023 г.

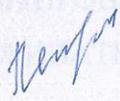
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
магистерская диссертация

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО ТЕМЕ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ
УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ У
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

37.04.01 Психология

Магистерская программа «Психология: личностное и организационное
консультирование»

Выполнил работу
студент 3 курса
заочной формы обучения



Печенкина Ольга
Михайловна

Руководитель
канд. филос. наук, доцент



Лёвкин Вадим
Евгеньевич

Рецензент
канд. психол. наук, доцент кафедры
педагогике и психологии ИПИ им.П.П.
Ершова (филиала) ТюмГУ



Еланцева Светлана
Алексеевна

Рецензент
канд. педагог. наук, доцент кафедры
педагогике и психологии ИПИ им.П.П.
Ершова (филиала) ТюмГУ



Быстрова Наталья
Владимировна

Тюмень
2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ.....	12
1.1 ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ.....	12
1.1.1 ПРОЯВЛЕНИЯ СПОСОБНОСТИ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ.....	12
1.1.2 ЗНАЧЕНИЕ СПОСОБНОСТИ УДЕРЖИВАТЬ ПРДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА.....	21
1.1.3 ТРУДНОСТИ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	27
1.1.4 ПРОБЛЕМАТИКА КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ТЕМЕ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ СПОСОБНОСТИ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ.....	31
1.2 ИССЛЕДОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ..	38
1.2.1 ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ КРИТИЧЕСКОГО И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	38
1.2.2 РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	43
1.2.3 ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИХ БЛИЖАЙШЕГО ОКРУЖЕНИЯ ПО ПРОБЛЕМАМ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ.....	47

1.3 ПРИОРИТЕТЫ В РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	59
1.3.1 ОСНОВНЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ВОПРОСЫ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ.....	59
1.3.2 ТРЕБОВАНИЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ФОРМИРУЮЩИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ.....	64
1.3.3 ОСОБЕННОСТИ КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКОМ, РОДИТЕЛЯМИ, СПЕЦИАЛИСТАМИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	69
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	73
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СПОСОБНОСТИ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ.....	75
2.1. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	75
2.2. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СПОСОБНОСТИ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ.....	78
2.3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	87
2.3.1 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ «НЕЛЕПИЦЫ» Р.С. НЕМОВА.....	87
2.3.2 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ КОСА.....	87
2.4. ПРОЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ НАПРАВЛЕННОЙ НА РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ.....	94

2.5. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОСЛЕ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОГРАММЫ.....	109
2.5.1 РЕЗУЛЬТАТЫ ПО МЕТОДИКЕ «НЕЛЕПИЦЫ» - НЕМОВ Р.С.....	110
2.5.2 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ «КУБИКИ КОСА».....	115
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	120
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	121
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	123
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	132

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема исследования мышления на протяжении последних десятилетий остается одной из наиболее актуальных, значимых в психолого – педагогической литературе. Выдвижение новых требований к уровню подготовки специалиста, компетентностной модели выпускника школы требует переосмысления задач, содержания дошкольной подготовки таким образом, чтобы она отвечала цели общего личностного развития, формирования всех личностных качеств, свойств, которые обеспечат успешное выполнение личностью академической, социальной, профессиональной деятельности, что, в свою очередь, невозможно без должного уровня развития мышления и навыков коммуникации, умений сосредотачиваться на предмете беседы.

Именно в дошкольном возрасте важно развивать у детей мышление и коммуникативные умения. В этом возрасте осуществляется интенсивное развитие способности мыслить логически, а также подготовка ребенка к школе, успешное обучение в которой невозможно без необходимых навыков сосредоточения на предмете мышления и беседы.

В отечественной и зарубежной литературе накоплен внушительный корпус работ, раскрывающих особенности мышления детей дошкольного возраста (В.А. Борисова, Т.А. Власова, А.П. Гозова, Т.А. Григорьева, И.И. Мамайчук, Т.В. Розанова, Н.В. Яшкова, Ханс–Вернер Гессманн, Э. Гопник, Д. Битти и др.). Несмотря на то, что в современной научной литературе подвергаются детальному изучению самые различные аспекты особенностей развития мышления детей, отсутствуют научные работы, посвященные консультированию педагогов, родителей, а также самих детей по теме диагностики и развития способности удерживать в сознании предмет мышления и беседы. Самые близкие по данной проблематике работы: И.И. Мамайчук

«Психологическая помощь детям с проблемами в развитии» (в работе раскрываются особенности психологического консультирования, его возможности в вопросах развития личностных качеств, мышления, внимания, памяти, речевых умений и навыков и т. д. детей и подростков); А.Л. Венгер «Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство» (книга предназначена для детских психологов, рассматриваются вопросы диагностики развития познавательных процессов и особенностей личностного развития детей и подростков, изучаются особенности психологического консультирования детей, родителей, педагогов); Г.Б. Моница «Психологическое консультирование детей и подростков» (книга посвящена детальному изучению особенностей психологического консультирования, современными методами консультирования дошкольников, школьников, детей подросткового возраста; исследование основывается на основных положениях возрастно - психологического подхода, что позволяет организовывать процесс консультирования в соответствии с учетом возрастных особенностей развития детей, их познавательных процессов).

В указанных работах рассматриваются особенности консультирования, работы с дошкольниками, родителями, педагогами, вопросы общего личностного развития, развития мышления, однако свойство сосредотачивать внимание на предмете коммуникации самостоятельным объектом изучения не выступает.

Другими словами, формируется противоречие между:

С одной стороны: провозглашением курса на повышение эффективности, результативности образовательно - воспитательного процесса, развития мышления и коммуникативных навыков, умений выстраивать собственное коммуникативное поведение в соответствии с целями и задачами коммуникации, невозможных без соответствующих умений сосредотачиваться на предмете беседы;

С другой стороны: недостатком необходимого теоретического и методического сопровождения процесса развития ключевых навыков логического, критического мышления дошкольника, базовым из которых является навык сосредоточения на предмете мышления и беседы.

Указанное противоречие определяет проблему исследования, которая операционализируется в настоящем исследовании через необходимость разработки психологической программы, направленной на развитие способности удерживать предмет мышления в процессе беседы.

Степень разработанности проблемы.

Проблема совершенствования мыслительной деятельности личности была актуальна во все времена. Так, одним из первых исследователей античности одним был Пифагор, который составил своеобразный свод правил нравственного поведения. Достаточно известны учения Гераклита, который высказывался об обучаемости человека нравственности как неотъемлемом антропологическом свойстве («всем людям дано познавать самих себя и быть целомудренными»), о разуме и чувствах как орудиях познания, о разуме как главном критерии истинности познания, необходимости познавать сущность, а не только факты («мудрость в том, чтобы знать все как одно», «многознание уму не научает») и др. К первым философам Древней Греции, занимавшимся проблемами мышления относится также Демокрит, основные идеи которого заключаются в природосообразности воспитания и другие.

В период средневековья античная идея о развитии мышления была предана забвению. В соответствии с господствовавшей в этот период идеологией на первый план в воспитании стала выступать проповедь религиозного аскетизма, умерщвления плоти и духовного порабощения личности как средства поддержания религиозного благочестия (идеи П. Абеляра, Ф. Аквинского). В Новое время к исследуемой теме обращались Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, Н.И. Новиков, И.Г. Песталоцци, В.Ф. Одоевский, К.Д. Ушинский, Дж. Дьюи, Е.И. Тихеева и др. Значительный вклад в разработку заявленной

проблематики внесли: С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец и др.

В работах А.М. Леушиной, А.А. Люблинской, К.А. Некрасовой, Л.А. Венгера, Н.Н. Поддьякова, Н.И. Непомнящей, В.И. Логиновой, С.Л. Новоселовой, Л.Ф. Обуховой и др. рассматриваются основные закономерности формирования мыслительных операций, понятий дошкольников.

В свою очередь, объяснение взаимосвязи коммуникативных и когнитивных процессов было представлено в рамках деятельностной концепции, разработанной А.Н. Леонтьевым, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем и др. На сегодняшний день ученые подчеркивают, что коммуникативные умения способствуют общему личностному развитию дошкольника, в том числе когнитивному (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская), влияют на общий уровень его деятельности (З.М. Богуславская, Д.Б. Эльконин).

Таким образом, в литературе достаточно широко исследованы вопросы, связанные с основными закономерностями развития когнитивных способностей.

Объект исследования: мышление и общение детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: способность старших дошкольников сосредотачиваться на предмете мышления в процессе беседы.

Целью данного исследования является разработка и апробация методического сопровождения (консультирования) детей старшего дошкольного возраста по вопросу развития способности удержания предмета мышления в процессе беседы.

В процессе достижения поставленной цели осуществляется последовательное решение следующих **исследовательских задач:**

1) проанализировать проблемы развития мыслительных и коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с целью

определения исходных условий для развития способности удерживать предмет мышления в процессе беседы;

2) проанализировать современные научные подходы к развитию критического и логического мышления дошкольника, выявить приоритеты в развитии критического и логического мышления детей дошкольного возраста с целью определения мишеней для формирующих психологических воздействий;

3) показать необходимость консультирования педагогов и родителей по проблеме развития сосредоточения внимания дошкольника на предмете беседы с целью формирования рекомендуемого содержания и формы их взаимодействия с дошкольником в аспекте развития способности удерживать предмет мышления в процессе беседы;

4) выявить уровень развития, сформированности умений сосредотачиваться на предмете беседы по итогам проведенной экспериментальной работы, оценить эффективность реализации формирующего эксперимента;

5) предложить разработанные и уточненные по результатам исследования рекомендации в форме программы консультативного сопровождения старшего дошкольника и его ближайшего окружения, направленной на развитие умений дошкольника сосредотачиваться на предмете беседы, доступной для использования психологами дошкольных образовательных учреждений.

Теоретическую платформу составили: теории периодизации психического развития. Д. Б. Эльконина, исследования, посвященные проблемам развития способностей, качеств (С. Л. Рубинштейн и др.); научные работы, в которых раскрываются особенности, закономерности, принципы развития мышления ребенка (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Ж. Пиаже и др.); идеи развития понятийно–образного мышления (Л.А. Венгер и др.).

Гипотеза исследования: в экспериментальной группе (детей, участвующих в формирующем эксперименте) показатели уровня развития

способности удерживать предмет мышления в процессе беседы будут значимо выше, чем в контрольной группе.

Теоретическая новизна заключается в том, что обоснованно создана программа, которая направлена на то, чтобы развить навык удерживать предмет мышления в процессе беседы. Данная программа была создана на основе результатов теоретической части исследования и результатов эмпирической апробации предложенных мер.

Программа позволяет развить у детей способности удерживать предмет мышления в процессе беседы, улучшить их мыслительные процессы, усилить умение думать, объяснять, рассуждать. Проверку эффективности программы следует выполнить в отдельном исследовании на нескольких группах детей.

Фактологическая база: ЦДТ «МЕГА детки».

Практическая значимость исследования:

– проведенное исследование в практике деятельности образовательных учреждений позволяет выявить степень развития умений концентрации внимания на предмете коммуникации детей старшего дошкольного возраста в процессе психологического консультирования;

– в процессе написания данной работы была разработана психологическая программа, которая позволяет развить способности удерживать предмет мышления в процессе беседы;

– результаты исследования могут быть использованы в процессе написания научных работ, могут стать основой для дальнейшего научного изучения и осмысления способности личности удерживать внимание на предмете коммуникации, для дальнейшего исследования особенностей ребенка младшего школьного возраста;

– результаты исследования должны будут полезны в процессе разработки методических рекомендаций, направленных на гармоничное всеобщее развитие ребенка, для родителей, психологов, воспитателей,

педагогов, а также организаторов образовательного и воспитательного процессов.

Методы исследования: для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовался комплекс методов: теоретические (аналитико – синтезирующий, сравнительно – сопоставительный, теоретическое моделирование); организационные методы; эмпирические (эксперимент, наблюдение); методы обработки данных (количественный и качественный анализ); математическая обработка данных (SPSS).

Методики исследования:

1) Методика «Нелепицы» – Немов Р.С. Данная методика выбрана с той целью, чтобы исследовать предмет мышления в процессе беседы [Нижегородцева, Шадриков, с. 356].

2) Методика «Кубики Коса» – методика исследования невербального интеллекта, входящая в батарею субтестов для измерения интеллекта Д. Векслера [Венгер, с. 160].

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

ГЛАВА 1. ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ

1.1 ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

1.1.1 ПРОЯВЛЕНИЯ СПОСОБНОСТИ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ

Принимая во внимание поставленную цель исследования, представляется важным остановиться на выявлении особенностей развития мышления в дошкольном возрасте, значении способности удерживать предмет мышления в процессе беседы. Как отражает обзор теоретических источников, способность удерживать внимание на предмете беседы не выступала объектом самостоятельного научного исследования, осмысления, что существенно затрудняет процессы определения способности, соответственно, выявление сущности, значения указанной способности осуществляется на основании анализа феноменологии и близких по теме теоретических источников.

Прежде всего следует отметить, что дошкольный возраст является одним из наиболее значимых в личностном развитии, это период интенсивного личностного развития, становления, в том числе, и развития мышления, речи, способности удерживать предмет мышления в процессе беседы.

В наиболее общем виде способность удерживать предмет беседы предполагает сосредоточенность личности на содержании коммуникации, адекватную интерпретацию сущности сообщения, выявление как явных, так и скрытых, выраженных имплицитно смыслов сообщений, понимание не только вербальной стороны речи, но и невербальных символов, знаков, условий конкретной коммуникативной ситуации, которые могут обусловить особенности протекания коммуникативного взаимодействия. Наоборот, отсутствие способности удерживать предмет мышления приводит к рассеянности личности

в процессе коммуникации, к искажению, подмене предмета коммуникативного взаимодействия, влечет за собой снижение гармоничности, продуктивности, результативности коммуникации, и, как следствие, к затруднениям с интеграцией личности в социальное, профессиональное сообщество.

Способность удерживать предмет беседы неразрывно связана с мышлением, что обуславливает необходимость обратиться к пониманию мышления в психологических науках. Мышление в современной научной литературе понимается как «активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т.п., связанный с решением тех или иных задач, с обобщением и способами опосредованного познания действительности; высший продукт особым образом организованной материи – мозга» [Философский словарь, с. 344]; «высшая форма познавательной деятельности личности, характеризующаяся обобщенным опосредованным отражением действительности» [Толковый словарь живого великорусского языка, с. 364]; «опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований – и обобщенное познание объективной реальности» [Основы общей психологии, с. 264]; «познавательный процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности» [Азимов, Щукин, с. 448]; «опосредованное и обобщенное познание человеком предметов и явлений объективной действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях» [Богданова, 15]. Иначе говоря, мышление представляет собой процесс познания социоприродной среды, который основывается не на непосредственном восприятии личностью внешних стимулов, но опосредованно, в результате реализации мыслительных операций, обеспечивающих выведение нового знания на основании соотнесения познаваемого с уже известным.

Как отмечает А. М. Новиков, мышление зарождается в чувственном познании, в ощущении, восприятии, представлении, однако выходит за его пределы, позволяя человеку познавать то, что не может быть воспринято органами чувств [Новиков, с. 55].

Исходными операциями в процессе реализации мышления выступают анализ и синтез, единство которых проявляется в систематизации и сравнении познаваемых объектов. В мышлении анализ и синтез переходят в производные от них операции абстрагирования и обобщения. Эти операции возникают из мыслительных действий. Как и действия, изначально операции связаны с конкретным содержанием, однако по мере совершенствования они «освобождаются от этой связанности», начинают использоваться личностью для познания новых объектов, превращаются в своеобразные готовые стратегии изучения новых объектов и процессов [Новиков, с. 55].

Возвращаясь к исследуемой способности удерживать предмет мышления, следует отметить тесную взаимосвязь между указанными операциями анализа, синтеза и исследуемым личностным свойством: при нарушениях реализации операции анализа личность оказывается неспособна членить, дробить смысловое содержание сообщения на отдельные составляющие, отдельные смысловые фрагменты, что существенно затрудняет понимание отдельных смысловых нюансов, влечет за собой затруднения коммуникативных процессов; при нарушениях операций синтеза, наоборот, возникают проблемы с выведением общего смысла высказывания, общего плана сообщения, человек сосредотачивается на деталях, часто несущественных, не несущих основной смысловой загрузки, что также сопровождается затруднениями в процессе коммуникации на основании осознания, понимания ее содержания.

Еще более тесно со свойством удержания предмета беседы связаны операции абстрагирования и обобщения: в этом случае процесс коммуникации чаще всего носит отвлеченный характер, предполагает выход далеко за пределы условий конкретной коммуникативной ситуации, предмет беседы чаще всего не привязан к конкретной ситуации, соответственно, в ситуации нарушений операций абстрагирования личность утрачивает способность говорить о чем-либо отвлеченном, представленном вне границ достижения чувственного познания, т. е. коммуникация представляется в принципе невозможной.

Операция обобщения связана с операцией синтеза, следовательно, ее нарушения влекут за собой те же проблемы, что и нарушения возможностей формировать целостность сообщения, видеть общую канву коммуникации.

Результаты мышления оформляются в виде суждений, в которых утверждаются или отрицаются отношения между объектами или явлениями, их признаками, «выражается движение мышления от частного к общему и от общего к частному, от следствия к причине (или наоборот), от явления к сущности и т. д.» [Богданова, 15]. Если истинность сформулированного суждения вызывает сомнения мышление приобретает форму рассуждения, главной целью которого выступает доказательство или, наоборот, опровержение результатов познания, зафиксированных в суждении, на основании сопоставления с другими суждениями, достоверность которых для личности уже установлена. На основании рассуждения делаются умозаключения. Выведение суждений, принятие их истинности или, наоборот, сомнения в ней невозможны без способности удерживать предмет беседы. Несмотря на то, что в данном случае мы говорим о «речи для себя», о внутренней речи, ее протекание представляется невозможным без выведения суждения, проверки их истинности, способности выступать основой для выведения нового знания, дальнейшего познания мира. Иными словами, несмотря на то, что в данном случае мы не можем говорить о способности удерживать предмет беседы, поскольку последняя предполагает наличие более, чем одного коммуниканта, способность сосредотачиваться на предмете коммуникации во время реализации «внутреннего диалога» имеет огромное значение для общего личностного развития, поскольку процесс размышления часто носит диалогический характер и в нём нужно уметь удерживать предмет мышления, чтобы во внутреннем диалоге суметь ответить на свой собственный вопрос, а не потеряться в ассоциациях и сопряженных темах.

Иначе говоря, мышление представляет собой не просто когнитивный процесс, процесс познания, но одновременную реализацию целого ряда

мыслительных операций, что позволяет С. Я. Батышеву определить мышление как «совокупность психических процессов, состояний, действий человека, направленных на решение различных задач (практических, теоретических) и обеспечивающих это решение (нахождение ответов на поставленные вопросы, подтверждений или опровержений выдвигавшихся гипотез)» [Энциклопедия профессионального образования, с. 34]. Более того, все мыслительные операции, составляющие основу мышления, выступают взаимосвязанными и взаимообусловленными, функционируют не изолированно, отдельно друг от друга, но представляют собой сложную систему, в которой отдельные мыслительные операции, а также речь взаимосвязаны и взаимообусловлены. При этом остаётся дискуссионным вопрос о направленности этой взаимообусловленности – о том, что первично: речь или вербальное мышление. Принимая во внимание выявленные особенности, следует остановиться на изучении теоретических источников, освещающих сущность процессов развития мышления, что позволяет сделать вывод, что под развитием мышления понимается специально организованный планомерный, сложный и поступательный процесс, «требующий значительных усилий со стороны педагогов, дифференцированного подхода к каждому воспитаннику для того, чтобы уровень заданий соответствовал возможностям каждого ребенка» [Омельченко, Казаков], направленный на формирование основных свойств мышления и включающий следующие составляющие [Михнина, 22]:

- мотивационно – ориентировочный компонент: потребности, мотивы, интересы, которые обеспечивают включение обучающихся в процесс учения и сохранение активного внимания на всех этапах реализации учебной деятельности, её планирования, прогнозирования, практической реализации;
- содержательно – операционный компонент: система знаний (факты, понятия, представления, теории, законы) и способы учения как средство получения знаний, их последующей переработки и хранения;

– энергетически – рефлексивный компонент: эмоции, воля, самоконтроль, самооценка хода и результатов выполнения действий, саморегулирование и коррекция учения, самоуправление учением.

Иначе говоря, развитие мышления старших дошкольников в учебной деятельности представляет собой комплексный процесс, в структуре которого выделяют ряд структурных компонентов.

Мышление человека характеризуется рядом сущностных качеств, которые обеспечивают его продуктивность, результативность, особенности протекания. Однако в рамках данного исследования следует остановиться, прежде всего, на одном из качества мышления, а именно – целеустремленность, которое представляет собой одно из основных качеств, которые характеризуют мышление, обеспечивая возможность личности сосредотачиваться на реализации того или иного вида деятельности, в том числе и коммуникативной. Высокий уровень сформированности указанного качества обеспечивает вовлеченность личности в коммуникативное взаимодействие, анализ условий коммуникативной ситуации, успешность коммуникации как таковой.

Нарушения целенаправленности мышления характеризуют один из самых распространенных видов утраты концентрации на предмете мышления во время беседы. Перечислим основные нарушения целенаправленности мышления:

1. Патологическая обстоятельность характеризуется детализацией, вязкостью, застреванием личности на отдельных деталях, часто не несущих важной смысловой нагрузки, не имеющих отношения к повествованию, тесно связана с нарушениями операций анализа, излишним вниманием к деталям коммуникации, «застреванием» на них, утратой целенаправленности, концентрации внимания на предмете беседы;

2. Резонерство – склонность к «бесплодному мудрствованию», тенденция к многоречивым рассуждениям, следствием чего выступает отход от темы беседы, сама речь становится многословной, путанной, непонятной. Чаще всего содержанием такой речи являются демагогические высказывания,

морализованные истины, известные изречения, банальные нравоучения, софизмы. В грамматическом отношении речь построена правильно, но при этом многословна, изобилует вводными словами, причастными, деепричастными оборотами, многочисленными вступлениями, уточнениями. Высказывания многозначительные, высокопарные, но при этом малосодержательные. В результате резонерства речь становится бессодержательной, коммуникация непродуктивной. Нередко резонерскими рассуждениями человек пытается замаскировать беспомощность собственных идей, привлечь к себе внимание, представить себя в качестве оригинального, нестандартно мыслящего, талантливого.

3. Аморфность мышления – нечеткое использование понятий, терминов, номинаций объектов социокультурной окружающей среды, при котором грамматически правильно построенная речь приобретает расплывчатый характер, становится непонятной для окружающих. Главное отличие аморфности мышления от резонерства заключается в том, что в случае резонерства непонятно «зачем», во втором – «о чем» говорит продуцент высказывания.

4. Витиеватость мышления – речь перемежается пространными рассуждениями с употреблением сравнений, метафор, научных терминов, формул и иных компонентов, которые не нужны для доказательства, подтверждения мысли и существенно затрудняют ее понимание. При витиеватости мышления речь сохраняет строй, внешнюю логичность, однако продуктивность мышления снижается, личность сосредотачивается на форме, внешнем оформлении сообщения, а не его сущности, не на самом процессе коммуникации, а на его внешних проявлениях.

5. Соскальзывание мышления – внешние немотивированные, неожиданные эпизодические переходы логически и грамматически правильно построенной речи от одной мысли к другой на основании несущественных ассоциативных признаков. После соскальзывания личность продолжает

выстраивать дальнейший ход рассуждений, не замечая изменения темы беседы, не может ответить на поставленный вопрос, отклоняясь от сути вопроса.

6. Разноплановость мышления – постоянная необоснованная немотивированная смена оснований для построения ассоциаций, следствием чего мысль лишается основного стержня, в ней могут объединяться несочетаемые понятия, категории. При разноплановости мышления его продуктивность значительно снижается, человеку сложно сосредоточиться на предмете коммуникации, сама коммуникация не достигает конечной цели, суждения о предмете беседы одновременно складываются на различных уровнях.

7. Разорванность мышления – отсутствие взаимосвязей между отдельными умозаключениями, суждениями и понятиями. При разорванности мышления личность не может сосредоточиться на предмете беседы, на условиях протекания коммуникативной ситуации как таковой, смысл сообщений становится непонятным. Разорванность мышления встречается в двух вариантах:

- логическая разорванность – отсутствие логической связи между отдельными компонентами предмета беседы, мысли при сохранении грамматического строя;

- грамматическая разорванность – утрата грамматического строя речи, при котором речь превращается в набор отдельных, мало связанных между собой слов, следствием чего выявление предмета беседы существенно затруднено.

Иными словами, в ситуации отсутствия умений и навыков целенаправленного мышления, при низком уровне сформированности указанного качества человек оказывается неспособен сосредотачиваться на предмете коммуникации, контролировать ход коммуникации, учитывать условия каждой конкретной коммуникативной ситуации, личностные особенности собеседников и т. д. Проявления нарушений мышления и

коммуникации существенно варьируются: от соскальзывания с темы до путанности речи, отражающей путанность мышления.

Соответственно, при высоком уровне развития умений сосредотачиваться на предмете коммуникации сопровождается умениями связно, логично, аргументировано излагать собственные мысли, не вдаваясь в детализацию, упоминание деталей, которые не несут важной смысловой нагрузки, но могут затруднить процессы понимания сообщения, как в ситуации с патологической обстоятельностью.

При высоком уровне развития умений и навыков удерживать предмет беседы личность не склонна к резонерству, речь является четкой, логичной, последовательной, подкрепленной аргументированием, что обеспечивает достижение поставленных коммуникативных целей.

Умение сосредотачиваться на предмете беседы обеспечивает лучше запоминание терминов, понятий, концептов на основании повышение целенаправленности мышления и, соответственно, адекватное употребление их в речи, что позволяет избежать двойственной или ошибочной интерпретации сути сообщения, делает коммуникацию более содержательной, точной, лаконичной при одновременном достижении поставленных целей. При высоком уровне развития умения аморфность мышления отсутствует.

Высокий уровень развития умений сосредотачиваться на предмете беседы способствует повышению умений и навыков личности выбирать нужные коммуникативные средства, отражающие сущность сообщения и позволяющие избежать витиеватости речи, ее путанности, излишней детализации, иносказательности, затрудняющей понимание содержания сообщения.

При удержании предмета беседы личность не соскальзывает с одной темы к другой, рассматривая предмет с разных сторон, выявляя его наиболее значимые, сущностные характеристики, способствуя лучшему познанию предмета, повышению целенаправленности, содержательности беседы.

В свою очередь, выявление сущностных качеств предмета беседы способствует выстраиванию логики высказывания, коммуникативных стратегий, которые позволяют добиваться целей коммуникации, т. е. умение сосредотачиваться на предмете беседы приводит к снижению проявлений разноплановости мышления.

Сосредоточенность на различных свойствах, характеристиках предмета беседы позволяет выстраивать адекватные ассоциативные ряды, взаимосвязи, что позволяет избегать проявлений разноплановости мышления.

Иными словами, высокий уровень сформированности умения сосредотачиваться на предмете беседы позволяет минимизировать любые проявления нарушений целенаправленности мышления.

Соответственно, на основании вышесказанного можно сделать вывод, что мышление и речь неразрывно взаимосвязаны, взаимообусловлены, от высокого уровня сформированности целеустремленности мышления, умений сосредотачиваться личности на предмете беседы зависит успешность коммуникации, установления коммуникативного взаимодействия с окружающими, интеграции личности в систему социальных взаимодействий.

1.1.2 ЗНАЧЕНИЕ СПОСОБНОСТИ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА

Как было выявлено ранее, умение сосредотачиваться на предмете коммуникации, сохранение целеустремленности мышления отражаются в речевой деятельности, в особенностях протекания коммуникации.

Принимая во внимание тесную взаимосвязь мышления и речи, можно предположить, что развитие умений удерживать мышление на предмете беседы, коммуникации будет способствовать как личностному, так и социальному росту индивидуума. Говоря о личностном росте, следует отметить, что именно при помощи слов, понятий, закрепленных в символах языковой семиотической

системы, осуществляется лучшее осознание человеком собственных чувств, следствием чего выступает повышение уверенности в себе, ответственности, терпимости, самооценки, самоконтроля, гибкости, активности, заинтересованности, формируется открытость новому опыту, оптимизм, мотивация достижения [Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли].

Иными словами, развитие способности удерживать предмет мышления в процессе беседы обеспечивает развитие когнитивных и личностных качеств. Последние подразделяются на эмоциональные и поведенческие [Гудкова, Кондратьева, 7].

Приведенная структура является универсальной. В то же время, принимая во внимание тесную взаимосвязь речи и мышления, определенности поведения личности в социуме особенностями когнитивной, аффективной сфер, тот факт, что основанием речи является языковая система, можно сделать вывод, что от способности удерживать мышление на предмете беседы зависят лингвистический, внутриличностный и межличностный компоненты. Выявление указанных компонентов отвечает самой сути коммуникации, реализация которой предполагает наличие инициатора сообщения (внутриличностный аспект), реципиента сообщения (межличностный аспект) и средства общения (лингвистический и экстралингвистический аспект). В работах Г. Гарднера [Nardi, с. 128] содержание указанных компонентов представлено следующими умениями, знаниями, навыками (Таблица 1):

Влияние целеустремленности мышления на общее личностное развитие

[Nardi, с. 128]

Вербально– лингвистический: чтение, аудирование, говорение, письмо	Внутриличностное понимание себя	Межличностный: понимание и эмпатия к другим
– Определение тона, интонации, стиля, значения слов и предложение, овладение грамматической системой, синтаксисом	– Осознание собственных достоинств и слабостей, ценностей и привычек в процессах достижения поставленных целей коммуникации, деятельности	– Определение адекватных поведенческих моделей (как вербальных, так и экстравербальных), успешное их применение при реализации коммуникативного взаимодействия
– владение иностранными языками	– управление собственными эмоциями, мыслями, импульсами, настроениями, действиями в ситуации коммуникативного взаимодействия с другими	– управление групповым коммуникативным взаимодействием
– практическое использование устной и письменной речи как средства коммуникации, публичных выступления, риторического инструмента, выражения собственных эмоций посредством метафор и пр.	– наличие интериоризированного понимания ответственности, ценностей, морали	– понимание зачем и почему люди сказали именно так, прогнозирование поведения других коммуникантов

В соответствии с Таблицей 1.1, целенаправленность мышления, способность личности сосредотачиваться на содержании беседы способствует общему личностному развитию:

– на вербально – лингвистическом уровне осуществляется развитие умений и навыков правильной интерпретации просодического оформления

высказывания, интонационного выделения смысловых фрагментов, акцента на том или ином смысловом аспекте высказывания; умение удерживать предмет беседы выступает основой для овладения личностью иностранным языком (языками), поскольку указанный процесс в принципе невозможен без произвольности всех мыслительных процессов; в целом, способность удерживать предмет беседы способствует повышению навыков овладения письменной и устной сторонами речи, развитию коммуникативной компетенции, навыков использования языковой системы как средства установления взаимодействия, реализации когнитивных процессов;

– на внутриличностном уровне развитие способности удерживать предмет беседы сопровождается повышением навыков саморегуляции, управлять собственным коммуникативным поведением, произвольностью мыслительных процессов; вовлеченность в коммуникативные процессы, сосредоточенность на предмете беседы способствует осознанию собственных способностей, возможностей, потенциалов, которые позволяют достигать целей коммуникации, или, наоборот, затрудняют процесс их достижения; сосредоточенность на предмете беседы, вовлеченность в коммуникативные процессы способствует лучшему пониманию принятых в обществе, ценностей и норм, их последующей интериоризации, принятия как лично значимых. В целом, способность удерживать предмет беседы ведет к лучшему пониманию себя, формированию собственной «Я – концепции»;

– на межличностном уровне сосредоточенность на предмете беседы способствует формированию устойчивых поведенческих коммуникативных моделей, стратегий, позволяющих добиваться целей коммуникации и воспроизводимых в условиях новой коммуникативной ситуации; умение удерживать предмет беседы позволяет контролировать как собственное поведение, так и поведение других коммуникантов, управлять групповым взаимодействием, развивает навыки прогнозирования коммуникативного поведения окружающих, выявление скрытых подтекстов высказывания.

В целом, способность удерживать предмет беседы ведет к овладению личностью системой лингвистических знаний, формированию коммуникативной компетенции, лучшему познанию собственного «Я», выстраиванию «Я – концепции», лучшему пониманию других, развитию эмпатии по отношению к окружающим.

Говоря о функциях, способности удерживать предмет беседы, большинство исследователей в зарубежной литературе, называют, прежде всего, исполнительские, которые находят свою реализацию в двух основных аспектах [Davis, 485]:

- посредством обеспечения самопознания, формирования самосознания;
- посредством регуляции и контроля коммуникативного поведения с целью достижения цели коммуникации.

Способность удерживать предмет беседы, таким образом, отвечает за планирование и организацию коммуникативных поведенческих паттернов в соответствии со стратегическим замыслом вступления личности в коммуникативное взаимодействие. Главной задачей мышления и речи является «систематизация своих целей, планов и жизненной истории с целью управления личностным ростом и благополучием других» [Fateme, с. 351].

По словам Дж. Майера, высокий уровень сформированности мышления и речи предполагает сформированность у личности ряда умений и способностей, включая следующие [Maier, с. 209]:

- идентификация значимой личностной информации в результате наблюдений за собственным коммуникативным поведением и поведением других;
- моделирование на основании данной информации точной модели личности;

- коррекция модели личности на основании данной информации в соответствии с целями повышения эффективности коммуникативного поведения, гармонизации системы коммуникативных взаимодействий;
- систематизация целей, планов и жизненного опыта в соответствии с обновленной моделью личности.

Высокий уровень способности удерживать мышление на предмете беседы позволяет личности управлять процессом коммуникации и влиять на личность коммуниканта, достигать поставленных целей. Высокий уровень способности определяет эмоциональную чувствительность и выразительность личности, её способность воспринимать и контролировать эмоции, тонко чувствовать и понимать других людей и самого себя, что способствует гармонизации взаимодействий с окружающими, повышению уверенности в собственных силах и пр. [Журавлёва, с. 73], что, в свою очередь, позволит повысить эффективность реализации различных видов профессиональной деятельности.

Развитие целеустремленности мышления, таким образом, обеспечивает успешность личности в коммуникативных процессах, в социальных и профессиональных взаимодействиях, что обуславливает целесообразность развития способности в дошкольном возрасте.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод, что способность сосредотачиваться на предмете беседы выступает основой не только успешности коммуникации, но и общего личностного развития, успешности интеграции в систему социальных взаимодействий и последующей реализации профессиональной деятельности, что обуславливает целесообразность развития указанной способности в дошкольном возрасте.

1.1.3 ТРУДНОСТИ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Принимая во внимание выявленную ранее актуальность, значимость развития целенаправленности мышления в дошкольном возрасте, следует остановиться на изучении трудностей, проблем, с которыми сталкиваются педагоги, родители, психологи в процессе развития указанного качества.

Прежде всего, следует отметить, что в качестве основных факторов, обуславливающих психолого – физиологические особенности протекания данного возрастного периода, следует назвать синтез кардинальных изменений внешней и внутренней жизнедеятельности личности дошкольника, многочисленные физиологические изменения дополняются сменой условий жизнедеятельности, посещением дошкольного учреждения, взаимодействия с другими детьми. Под влиянием многочисленных изменений мышление поднимается на новый уровень своего развития [Богданова, с.15].

Ведущим видом мышления дошкольника является наглядно – образное, т. е. ребенок мыслит образами, реагирует на картинку, звук в большей степени, чем на содержание слов, обращенной к нему речи [Богданова, с. 15]. В процессе реализации наглядно – образного мышления человек представляет себе конкретную реальную ситуацию и действует в ней. Преобладание наглядно–образного мышления приводит к необходимости использования внешних стимулов, наглядности в процессе организации коммуникации. В целом, в дошкольном возрасте качества целеустремленности мышления еще не сформированы, в результате чего ребенок часто отвлекается на внешние стимулы, внешние факторы.

Постепенно, по мере взросления, уже в старшем дошкольном возрасте осуществляется переход от наглядно–образного к понятийному, словесно – логическому мышлению, в основе которого – «не конкретные представления,

имеющие наглядную основу и отражающие внешние признаки предметов, а понятия, отражающие наиболее существенные свойства предметов и явлений и соотношения между ними» [Богданова, с. 15].

Переход к словесно–понятийному мышлению осуществляется преимущественно под влиянием содержания игровой деятельности, посредством которой вводятся элементы учения, деятельности дошкольного учреждения, по мере овладения основами научных знаний, в результате чего мыслительные операции становятся менее связанными с наглядными опорами, конкретной практической деятельностью, в результате чего ребенок начинает применять операции анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения для решения новых академических и социальных задач. Иными словами, осуществляется формирование основных мыслительных операций.

Обращение к изучению авторитетных теоретических источников позволяет сделать вывод, что большая часть отечественных и зарубежных исследователей указывают на необходимость развития мышления с раннего детства, с того момента, как «только ребенок начал реагировать на голос матери, потянулся за игрушкой, сделал первый шаг в сторону заинтересовавшего его предмета, должен начаться процесс обучения, который будет продолжаться в школе, вузе, на работе – практически всю свою сознательную жизнь человек учится быть внимательным» [Крупник, с. 171]. В то же время, в современной научной литературе единый подход к выявлению наиболее эффективных средств развития целеустремленности мышления детей в возрасте от 5 до 7 лет отсутствует.

Единства в отношении понимания особенностей развития произвольности мыслительных процессов личности в младшем школьном возрасте среди ученых нет. В частности, в своих работах В. Мишель, изучая развитие у детей способностей воздержания от желаемого поведения и учения использовать различные приёмы волевого торможения, пришёл к возможности, что такие способности формируются у личности лишь к 9 годам, т. е. по мнению ученого,

волевые качества формируются практически к концу младшего школьного возраста [Быков, Шульга, с. 168].

В отечественной психологии, напротив, представлено мнение, что уже в возрасте 2 – 2, 5 лет дети начинают действовать на основании соподчинения мотивов: уже «двухлетние дети делают попытки совершать неприятное действие ради привлекательного мотива», а «в возрасте 3 — 4 лет впервые у детей появляются мотивы долга, развитие которых усиливается в школьном возрасте» [Быков, Шульга, с. 168].

Основные трудности, с которыми сталкиваются педагоги, родители, психологи в процессе развития мышления, связаны с особенностями дошкольного возраста, дети слабо регулируют собственное поведение, навыки адекватной рефлексии и саморефлексии только начинают формироваться, в результате чего дошкольник не может адекватно оценивать результаты собственного поведения, и тем более предвидеть их.

Навыки произвольности познавательных процессов, умений при помощи волевых усилий направлять собственные познавательные процессы, собственную учебную деятельность, следовать поставленным задачам находятся в стадии формирования.

Иными словами, процессы развития произвольности, целеустремленности мышления в дошкольном возрасте затруднены рядом причин:

- преобладание наглядно–образного мышления, в результате чего ребенок отвлекается на внешние стимулы;
- низкий уровень развития произвольности мыслительных процессов, в результате чего ребенку тяжело сосредоточиться на выполнении ряда поставленных учебных задач;
- низкий уровень сформированности рефлексии, саморефлексии, что затрудняет реализацию функций контроля за протеканием коммуникативных процессов, успешности коммуникации.

Иными словами, основные затруднения, связанные с развитием произвольности мыслительных процессов, целеустремленности мышления, умений сосредотачиваться на предмете беседы, обусловлены особенностями личностного развития в дошкольном возрасте.

В результате влияния указанных факторов педагоги, родители, психологи сталкиваются с рядом существенных затруднений в процессе развития способности удерживать предмет беседы, в процессе коммуникации, о которых уже говорилось в разделе 1.1. данного исследования, включая следующие:

- патологическая обстоятельность;
- резонерство;
- аморфность мышления;
- соскальзывание мышления;
- разноплановость мышления;
- разорванность мышления.

Иными словами, возрастные особенности дошкольника обуславливают возникновение серьезных затруднений в процессе развития способности удерживать предмет беседы, проявляется в затруднениях коммуникации, достижения коммуникативных целей. Важно добавить, что те негативные проявления способности удерживать предмет беседы, которые во взрослом возрасте могут служить сигналом существенных затруднений личностного развития, в дошкольном возрасте могут выступать следствием особенностей данного периода взросления, влиянием «речи для себя», отсутствием четкой идентификации образа «Я», понимания своего места в мире.

Таким образом, на основании анализа теоретических источников можно сделать вывод, что основные трудности, с которыми сталкиваются педагоги, родители, психологи в процессе развития способности удерживать мышление на предмете беседы, обусловлены особенностями дошкольного возраста, несовершенством произвольности мыслительных процессов, несовершенством рефлексии, саморефлексии, преобладанием наглядно–образного мышления. Под

влиянием особенностей возрастного периода ребенок может уделять излишнее внимание несущественным мелочам, застревать на незначительных, малосодержательных аспектах коммуникации, сама речь может становиться путанной, малосодержательной, непоследовательной. Указанные особенности должны быть учтены в процессе организации образовательно – воспитательного процесса.

1.1.4 ПРОБЛЕМАТИКА КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ТЕМЕ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ СПОСОБНОСТИ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ

В современной психологии умственное развитие определяется единством содержания, мотивом познавательной деятельности и операций. Данные аспекты являются неразрывными, при этом каждый из них требует специального внимания к себе в вопросе консультирования психологом ближайшего окружения ребенка и\или группы детей в ДОУ. Учитывая все перечисленные выше особенности и понимая их целостность, взаимосвязь, неразрывность и значение, можно сделать вывод о том, что развитие навыка удержания предмета мышления в процессе беседы у дошкольников старшего возраста – это психологически и педагогически управляемый и контролируемый процесс. Эффективность данного процесса зависит от особенности и специфики содержательного наполнения и направленности разработанной системы упражнений и заданий.

О том, что детям дошкольного возраста присущ смысловой подход к решению задач, писал еще Л.С. Выготский. По мнению ученого в старшем дошкольном возрасте основное внимание уделяется развитию у детей умений самостоятельно анализировать разные объекты, сравнивать их, обобщать. Разнообразные упражнения способствуют совершенствованию умения классифицировать предметы, выделять их существенные признаки,

прослеживать изменения в расположении объектов в связи с изменением основания классификации [Выготский с. 368].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что основная проблематика консультирования педагогов и родителей на предмет развития способности удержания предмета мышления в процессе беседы у дошкольников предполагает планирование, изучение ситуации, а также выявление и исправление недочетов в ранее применяемых заданиях и упражнениях.

В процессе разработки, подготовки и внедрения консультирования на предмет развития удержания предмета мышления в процессе беседы психологу необходимо учитывать, как формы познавательной деятельности дошкольников, так и механизмы управления данным процессом со стороны педагогов и родителей. Учитывая эти факторы, необходимо ввести в консультирование четкое разграничение внешнего и внутреннего управления развития мыслительных процессов и развития навыков удерживать предмет мышления.

В процессе консультирования ближайшего окружения ребенка (родители) или группы детей (воспитатели, педагоги) необходимо учитывать, что мышление формируется и развивается на основе приобретенного опыта из внешней среды. Обучаясь, контактируя, общаясь со своим окружением, ребенок усваивает понятия о явлениях объективной действительности, которая окружает его. Ребенок, общаясь со взрослыми или ровесниками в группе должен обучаться анализу окружающих его предметов или явлений, выделять их для себя среди других предметов или явлений, наделять их свойствами, запоминать их, обозначать для себя связь между ними, обобщать их. То есть для того, чтобы успешно и эффективно усвоить получаемую информацию из внешнего мира нужно создать ребенку или группе детей условия для активной умственной деятельности. Детская любознательность, желание все познать и рассказать об этом ближайшему окружению определяется процессом развития мышления ребенка. Познавательные интересы являются основным стимулом к получению

новой информации, поиском ответов на свои вопросы, которые всегда появляются в процесс обучения.

Важным способом удержания и поддержания внимания для педагога и родителей является вызов любопытства и интереса к преподаваемому материалу у ребенка.

Научить малыша рассуждать, делиться своими наблюдениями, делать логические выводы и задавать вопросы становится одной из важных педагогических и психологических задач, которые предстоит решать в процессе личностного развития ребенка. Данная задача важна для развития удержания предмета мышления, ведь дошкольный возраст – это тот возраст, когда формируется способность решать поставленные задачи «в уме», а также в возрасте 4 – 6 лет зарождается способность словесно–логического мышления. В процессе обучения дошкольники учатся выделять и абстрагировать характерные признаки окружающих предметов, разделять предметы по признакам и категориям, идентифицировать, запоминать их названия, качества и свойства.

В процессе консультирования на предмет развития мышления задача психолога обратить внимание близкого окружения ребенка на гармоничность и сочетание мотивационных и операционных составляющих обучающих и развивающих программ. Создание мотивационных компонентов в программе обучения связано с потребностью удовлетворения интереса от получения новых знаний и навыков, которые способствуют развитию мышления ребенка.

Консультируя родителей по вопросам развития мышления ребенка, психолог сталкивается с определенными жалобами. Следует учитывать, что подобные жалобы можно условно разделить на несколько групп.

1) Жалобы на детскую агрессию, рассеянность, невнимательность, гиперактивность.

Перед началом работы с ребенком психолог убеждается в наличии невнимательности, рассеянности, агрессии или гиперактивности у ребенка. Стоит обратить внимание на то, что данные проблемы могут существовать как

самостоятельно, так и совместно в поведении ребенка. Чтобы убедиться в том, что данная проблема действительно существует у ребенка, психолог проводит диагностирование по средствам специальных тестов и/или просит родителей организовать совместную с ними и психологом встречу с ребенком для предварительной консультации, чтобы продиагностировать дошкольника на предмет жалобы от его родителей.

При выявлении признаков наличия в поведении ребенка агрессии, гиперактивности, невнимательности и рассеянности психолог согласовывает с родителями дальнейшие консультации как индивидуальные с ребенком, так и в присутствии родителей. Однако, необходимо помнить, что первая предварительная диагностическая консультация может быть и последней.

Как правило, все вышеперечисленные качества в большей или меньшей степени проявляются у всех детей в дошкольном возрасте. Это связано с естественным формированием личности ребенка, его ощущения в социуме, формированием самостоятельного мышления и, как следствие, навыка удерживать предмет мышления в беседе, которые формируется через общение с окружающим миром и выражается в ответной реакции ребенка, которая может быть, как отстраненной, так и агрессивной.

2) Жалобы на то, что ребенок делает все наперекор, обманывает, вредничает и делает назло.

В данном случае нужно отметить и донести до родителей, что в дошкольном возрасте ребенок учиться определять личные границы и может показывать неприемлемую по меркам родителей (или воспитателей) ответную реакцию на их просьбы.

Сюда можно отнести вопрос завышенной или заниженной самооценки ребенка, который в процессе беседы может сказать то, что не соответствует действительности. Конечно, уровень самооценки не формируется из ниоткуда. Это прямое влияние на ребенка внешней среды и, прежде всего, родителей, поэтому на консультации психолог может выяснить у родителей манеру

воспитания, характер домашней обстановки, уровень запретов для ребенка, есть ли наказания за непослушание и, если есть, то какие именно. На основе полученной информации проводятся консультации и даются рекомендации по созданию более благоприятных условий для проживания ребенка, чтобы создать для него условия, при которых не придется обманывать или делать что-то против своей воли.

Детская лживость – это отдельная обширная тема, которая имеет под собой множество нюансов. Например, ребенок пока не может отличить реальный мир от собственных фантазий. В данном случае необходимо продиагностировать самого ребенка. Убедиться в том, что ребенок не отличает правду от лжи и верит сам в то, что говорит. Если у ребенка наблюдается заниженная самооценка, обман может говорить о том, что он пытается заработать хорошее отношение к себе, потому что испытывает страх перед родителями и боится наказания. Ребенок осознает, что сделал то, что не примут родители за норму поведения. Если психологу предстоит работать с таким ребенком и его родителями, то нужно учитывать актуальность проблемы недоверия ребенка к взрослым и к взрослому психологу в том числе.

Основными условиями создания мотивирующей среды для развития мышления является демократичный стиль воспитания, общение в форме диалога детей со взрослыми, которое дает простор детской фантазии, инициативе и самостоятельности. Поиски ответов на свои вопросы, проявление творчества и инициативы, общение на заданные педагогом темы внутри группы дошкольников, наблюдения, обсуждения создают максимально комфортную обстановку для развития мышления ребенка в процессе беседы с другими.

3) Жалобы на жадность ребенка.

Жадность связана так же с вопросом формирования личности ребенка, его «Я», мышления. Ребенок идентифицирует себя не только через определенные переживания и качества окружающих его предметов, но и через присвоение себе определенных объектов, которые окружают его дома и в детском саду. То есть,

если ребенок осознает, что у него есть мама – папа – брат – сестра – кошка – игрушка и он считает их своими, то это совершенно нормальная, здоровая реакция ребенка на окружающую его внешнюю среду, которая играет основополагающую роль в развитии его мышления. Если целенаправленно не принуждать ребенка отказываться от дорогих ему вещей и не делиться с ровесниками, то ребенок совершенно естественным образом научится сам делиться с другими.

Учитывая данные факты следует отметить, что дети показывают большую увлеченность, включенность, заинтересованность при наименьшей усталости, когда обучающий материал подается в формате игры, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребенка, его эмоциональная и познавательная сферы.

Психолог обращает внимание педагогов, воспитателей и родителей на то, что именно игровая форма взаимодействия ребенка с группой своих ровесников является естественной формой восприятия новой информации, свойственной в дошкольном возрасте, а также средством усвоения нового опыта в коллективе.

В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, которые способствуют переходу к более высокой стадии развития мышления.

Так как игра для дошкольника является наиболее понятной и естественной формой контакта с внешним миром, при консультировании ближайшего окружения ребенка учитывается фактор наименьшей усталости и наибольшей включенности детского внимания в процесс обучения именно в игре, поэтому на занятиях используются техники с игровыми сюжетами и логическими играми (ребусы, лабиринты, загадки), упражнения на развитие ассоциативного мышления ребенка. Во время логической, ассоциативной игры ребенок включается в беседу со своими ровесниками, развивая способность удерживать предмет мышления, так как игра – это естественная форма контакта детей между собой.

Из этого следует, что основной задачей психологов, педагогов и воспитателей является создание игровых ситуаций, комфортных условий для усвоения новых знаний через коллективный опыт, как средство развития способности удержания предмета мышления в процессе беседы ребенка с другими детьми.

Педагог учит ребенка изучать предметы, вносить свой вклад в создание нового через обсуждение с группой, расширять кругозор, память, обогащать языковой словарь, уметь обосновывать свою точку зрения, анализировать и принимать правильное решение, формировать нравственные качества, воспитывать культуру познавательно – игровой и практической деятельности.

Таким образом, специфика детского консультирования в том, что заказчиком может выступать специалист другой профессии, или же родитель, но им не является ребенок, в связи с этим возникает различное видение консультативных задач. Психолог детского сада и воспитатель, работая с родителями, должен максимально глубоко и объективно понять их ребенка. Тактика работы с родителями предполагает: подробное обсуждение конкретных результатов, полученных в ходе обследования ребенка; информирование их о ходе коррекционной или развивающей работы, которую проводит психолог. Установление доверия между педагогами и родителями (родителем) - это главное условие для развития детей. Педагог должен внимательно выслушивать родителя, проявляя заинтересованность, эмпатию, а также выражать поддержку. Любой вид работы педагога - психолога образования направлен на обеспечение психологического благополучия ребенка. И работа со взрослыми не является здесь самоцелью, она необходимая и важная часть его профессиональной деятельности, которая обусловлена неразрывной связью развития ребенка с окружающими его людьми, прежде всего, с теми, кто несет ответственность за его воспитание и обучение. Их проблемы рассматриваются только в связи с проблемами детей, а не сами по себе.

1.2 ИССЛЕДОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

1.2.1 ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ КРИТИЧЕСКОГО И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

К изучению мышления обращались Л.С. Выготский, Д.П. Горский, Л.В. Занков, В.Ф. Паламарчук, Ж.П. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, Д.Б. Эльконин и другие [Выготский, с.368; Рубинштейн, с. 688; Эльконин, с. 360].

Концептуальные положения теории мышления, его особенностей, форм и операций в дошкольном возрасте подвергались фундаментальному изучению в работах А.В. Брушлинского, Д.П. Горского, Н.И. Кондакова, Ю.А. Петрова, С.Л. Рубинштейна, К.А. Славской, О.К. Тихомирова и другие [Рубинштейн, с. 688].

В наиболее общем виде основные подходы к пониманию мышления могут быть условно сведены к культурно–историческому, разработанному в трудах Л.С. Выготского и его последователей, и деятельностному, представленному в работах А.Н. Леонтьева, Г.Я. Гальперина. В логике первого подхода развитие мышления рассматривается как процесс, который одновременно протекает в двух направлениях: биологического и социального, т. е. формирование мышления выступает одновременно результатом и биологического и социального развития, уровень сформированности мышления зависит от индивидуальных особенностей личности и от социокультурной окружающей среды [Выготский, с. 368; Леонтьев, с. 450; Гальперин, с. 336].

В логике деятельностного подхода мышление может рассматриваться как деятельность, продуктивное проявление работы ведущего уровня организации деятельности, т. е. как целенаправленный процесс, в котором личность выступает главным фактором выстраивания взаимодействий с социокультурной окружающей средой. Иными словами, если культурно–исторический процесс

рассматривает формирование любых психических феноменов как результат культурно–исторического развития личности и общества, деятельностный акцентирует внимание на вовлечении личности в процессы изменений как самой себя, так и окружающего мира. Указанные подходы не противоречат, но дополняют положения друг друга. В логике подхода в качестве основного метода исследования предложен формирующий эксперимент, направленный на поэтапное, последовательное развитие внимания субъектов. В рамках данного исследования указанное положение приобретает особую значимость, определяя направление развития мышления дошкольников.

В наиболее общем виде под логическим мышлением в современной научной литературе понимается «вид мышления, сущность которого заключается в осознанном применении логических операций и логических форм мышления в соответствии с законами логики и в построении мыслительных действий, учитывающих эти законы». Иными словами, понимание логического мышления тесно связано с понятием мышления как такового, логическими мыслительными операциями, следствием реализации которых выступает формирование понятий, суждений и умозаключений.

Иное содержание вкладывают исследователи в понятие критического мышления, которое может пониматься как «способ предчувствия и поступательного движения к стандартам и ценностям, свойственным обученному мышлению, ведь учиться мыслить означает умение осмыслять»; «фактор регуляции мыслительного процесса, как определенный способ поведения субъекта по отношению к содержанию выполняемой деятельности, ее результатам и т. п.»; «использование когнитивных техник и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата». Критическое мышление напрямую связано со способностями оценки и принятия решений.

Иными словами, критическое мышление выходит за пределы исключительно мыслительных операций, выступает фактором регуляции

мыслительного процесса, когнитивных, аффективных и поведенческих аспектов мышления, о которых говорилось выше. Критическое мышление может рассматриваться как метаспособность человека, как «вариант метакогнитивной регуляции мыслительной деятельности, связанный с операциями оценки, осмысления: «Когда мы мыслим критически, мы оцениваем результаты своих мыслительных процессов – насколько правильно принятое нами решение или насколько удачно мы справились с поставленной задачей. Критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к нашим выводам, или тех факторов, которые мы учли при принятии решения». Иными словами, критическое мышление более осознанно, более целенаправленно, может рассматриваться как некий начальный этап становления субъектности личности.

Основными логическими операциями выступают анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, классификация, систематизация, абстрагирование. Все указанные операции находятся в глубокой взаимосвязи друг с другом, находят свою репрезентацию в процессе познания социокультурной действительности, образуя различные, переходящие друг в друга стороны процесса мышления. Реализация операций логического мышления представляется невозможной без развития его целенаправленности:

- анализ предполагает удержание внимания на объекте, который подвергается осмыслению, членению;
- синтез операция, противоположная анализу;
- сравнение операция сопоставления нескольких объектов с целью выявления степени их взаимного подобия, которая предполагает сосредоточенность мышления на сравниваемых объектах;
- обобщение процесс, предполагающий выявление и фиксацию устойчивых признаков объектов, инвариантных свойств и их отношений, что также предполагает высокую целеустремленность мышления, сосредоточенность на исследуемых объектах;

– конкретизация операция, предполагающая наполнение обобщенного, схематизированного когнитивного образа предмета или ситуации частными, конкретизированными признаками, что позволяет добиваться решения поставленных конкретных задач. Реализация указанного процесса требует от личности сосредоточения мышления как на образе предмета или ситуации, так и на конкретных признаках, которыми они должны быть наполнены;

– классификация многоступенчатое деление логического объема понятия или некой совокупности единиц на систему соподчиненных понятий, классов объектов, способ организации эмпирического массива информации. Реализации указанной операции предполагает удерживание внимания личности на информации, которая подвергается многоступенчатому делению, массиву информации, который подвергается осмыслению, делению;

– систематизация мыслительная операция, деятельность, в процессе которой осуществляется организация объектов в определенную систему на основе выбранного принципа. Реализация указанной операции представляется невозможной без удерживания внимания, целенаправленности мышления на отдельном объекте, серии объектов, которые последовательно рассматриваются в аспекте соответствия/несоответствия выбранному принципу;

– абстрагирование мыслительная операция, которая основывается на выделении существенных, важнейших свойств и связей предмета при одновременном отвлечении других, несущественных.

Соответственно, можно сделать вывод, что любая операция логического мышления не может быть осознанно осуществлена без удержания мышления на познаваемом с той или иной стороны объекте, соответственно, способность удерживать мышление на предмете беседы может рассматриваться как одно из его базовых, основных качеств.

На следующем этапе следует остановиться на выявлении механизмов критического мышления.

Принимая во внимание тот факт, что главным назначением критического мышления является решение проблем, а главным результатом суждение, можно сделать вывод, что критическое мышление также представляет собой комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных метакогнитивных стратегий, к которым относят:

- фиксация затруднений;
- оценка различных аспектов поиска: вариантов, альтернатив, ошибочных действий;
- выбор направления решения;
- аргументация выбора.

Все указанные стратегии «складываются в общую эвристическую стратегию», применяемую в ходе решения задач.

Осуществление всех указанных стратегий критического мышления представляется невозможным без применения мыслительных операций, формирующих сущность, различные стороны логического мышления. Соответственно, можно сделать вывод, что развитие критического мышления возможно исключительно на основании развития мышления логического, что оба вида мышления взаимосвязаны.

Соответственно, на основании анализа теоретических источников, можно сделать вывод, что целеустремленность выступает неотъемлемой характеристикой как логического, так и критического мышления. Без способности удерживать мышление на предмете невозможна реализация ни одной операции логического мышления. В свою очередь, логическое мышление выступает основой развития мышления критического, основанного на необходимости фиксации затруднений, оценке, поиске стратегий выхода, выработки направлений решений, аргументации выбора. Главное отличие критического мышления от логического заключается в том, что оно опирается на логику, на логические операции в процессе реализации более сложных стратегий критического осмысления. Критическое мышление рефлексивно по своей сути,

основывается на навыках рефлексии, саморефлексии, в большей степени ориентировано на получение осознанного результата.

1.2.2 РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Принимая во внимание выявленные ранее подходы к пониманию логического, критического мышления, на следующем этапе работы целесообразно обратиться к работам ученых, рассматривающих вопросы развития целеустремленности мышления у детей дошкольного возраста.

Теоретические позиции развития логического мышления в процессе обучения были разработаны в трудах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. З. Зак, Л. В. Занкова, Н. А. Менчинской, Ж. П. Пиаже, С. Л. Рубинштейна, Н. В. Талызина, Д. Б. Эльконина и другие [Выготский, с. 257; Лурии, с. 291; Ярошевский, с. 494].

В свою очередь, проблема развития критического мышления детей исследовалась в работах М. Векслера, В. Синельникова, А. Липкиной, Л. Рыбака, Д. Халперн [Венгер, с. 160; Халперн, с. 219].

Как было выявлено ранее, в дошкольном возрасте произвольность мышления, целенаправленность мыслительных процессов находится в состоянии формирования, становления, преобладающим является наглядно – образное мышление, само мышление претерпевает серьезные изменения. Большинство исследователей подчеркивает, что в детском мышлении господствует логика восприятия конкретной ситуации, а не логика мысли. Ребенок в процессе познания и восприятия реалий социокультурной среды находится ближе к реальным объектам, лишь в процессе развития мышления конкретность мышления сменяется способностью мыслить абстрактно.

Необходимость целенаправленного развития мышления ребенка обоснована в работах Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина,

В.В. Давыдова и другие. Эти авторы указывали, что совершенствование и развитие приемов мыслительной деятельности является основой для умственного развития [Венгер, с. 160; Выготский, с. 257; Гальперин, с. 336].

По мнению большинства исследователей, логическое мышление начинает формироваться лишь к старшему школьному возрасту, во многом под влиянием усиления роли и значения речи, благодаря которой суждения дошкольника приобретают характер первоначальных понятийных обобщений, в которых представлена элементарная родовидовая структура, в которой соотнесены более частные и общие компоненты. Именно возрастающая доля речи в мышлении дошкольника способствует формированию словесно–логического мышления.

В то же время, ряд проведенных эмпирических исследований позволяет сделать вывод, что операции логического мышления сформированы у детей дошкольного возраста неоднородно. Например, в работе Н. А. Шинкаревой, Т. В. Дробязгиной было выявлено, что высокий уровень сформированности навыков классификации сформирован лишь у 44% дошкольников, дети испытывают существенные затруднения в процессе реализации операций анализа, синтеза, выявления существенных признаков и их обобщения [Шинкарева, Дробязкина, с. 91]. В целом, у детей был выявлен недостаточный уровень сформированности целостности представлений об окружающем мире, дошкольники испытывают трудности при формулировании умозаключений. Иными словами, исследователи приходят к выводу, что операции логического мышления сформированы у дошкольников на недостаточном уровне. Им доступны отдельные логические операции: анализ объектов с целью выделения признаков, синтез как составление целого из частей, сериация, классификация, элементарное обобщение, установление элементарных причинно – следственных связей, построение цепочек рассуждений доказательств, однако логическое мышление сформировано на недостаточном уровне.

Принимая во внимание тот факт, что логическое мышление выступает основой для развития критического, можно сделать вывод, что уровень

сформированности навыков критического осмысления информации в дошкольном возрасте будет еще ниже. Низкий уровень сформированности навыков рефлексии, недостаточный уровень развития операций логического мышления не позволяет дошкольнику эффективно реализовывать выявленные выше стратегии критического мышления. В частности, В. А. Шамис в своем диссертационном исследовании приходит к выводу, что лишь у 12,5% детей второго класса навыки критического мышления сформированы на высоком (для этого возраста) уровне, 34,37% не смогли справиться с предложенными диагностическими заданиями ни самостоятельно, ни при помощи взрослого. В 4–м классе численность школьников с высоким уровнем развития критического мышления возрастает до 37,5% [Шамис, с. 22]. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что оптимальным периодом целенаправленного развития критического мышления является младший школьный возраст.

В то же время, принимая высокую значимость сформированности критического мышления, умений критически осмысливать информацию, следует отметить, что развитие если не критического мышления, то его основ следует начинать в дошкольном возрасте. В качестве подобных основ, проявлений критического мышления, на развитие которых может быть направлен образовательно – воспитательный процесс дошкольных учреждений, можно назвать следующие:

- проявление детской любознательности;
- выработку собственной точки зрения развитие указанного компонента критического мышления представляется возможным на основании повышения роли и значения речи в дошкольном возрасте;
- способность наблюдать, сравнивать, определять, отстаивать собственную точку зрения на основании обоснования логических выводов развитие указанного компонента критического мышления тесно связано с развитием логического мышления;
- способность прогнозировать ситуации, проблемы.

Важно добавить, что на сегодняшний день единый подход к пониманию особенностей развития логического мышления ребенка дошкольного возраста в научном сообществе отсутствует: большинство исследователей (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, И. Л. Матасова, Н. А. Шинкарева и др.) сходятся во мнении о том, что развитие логического мышления ребенка природный процесс, но при этом целенаправленное педагогическое воздействие способствует развитию его развитию [Выготский, с. 257].

Например, Ж. Пиаже в своих работах указывает, что существуют внутренние спонтанные механизмы развития логических структур, которые не зависят от обучения. По мнению ученого, развитие представляет собой самостоятельный процесс, протекающий по внутренним законам, причем внешняя среда имеет роль условия, но необходимого источника личностного развития. Соответственно, обучение может рассматриваться как средство, которое может способствовать личностному развитию, но при этом успешность целенаправленного педагогического воздействия зависит преимущественно от соответствия внешних условий внутреннему уровню развития ребенка [Пиаже, с. 256].

Соответственно, на основании анализа теоретических источников можно сделать вывод, что, проблема развития логического и критического мышления детей дошкольного возраста не нова в научной литературе. Большинство исследователей сходятся на признании того, что в дошкольном возрасте осуществляется переход от наглядно – образного мышления к логическому, под влиянием усилением роли и значения речи ребенок переходит от мышления образами к мышлению понятиями. Однако уровень развития логического мышления остается недостаточным.

1.2.3 ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИХ БЛИЖАЙШЕГО ОКРУЖЕНИЯ ПО ПРОБЛЕМАМ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Обращая внимание на всю многогранность, структурность и сложность психологических и физических изменений дошкольника, возникает необходимость создания комфортных педагогических, психологических, семейных и социальных условий для полноценного, гармоничного развития ребенка. Ведь любые нарушения психологического климата, структуры и механизмов развития ребенка могут негативно сказаться на дальнейшем становлении психики и поведения. Одним из важнейших условий благоприятного развития является психологическое консультирование, которое обеспечивает успешное развитие дошкольника на основе представлений о возрастных нормативах и периодизацию данного процесса.

Следует отметить, что существуют различия в определении учеными методов, целей, задач и содержания психологического консультирования на указанном этапе развития дошкольника. Например, по мнению А.Г. Лидерс, психологическое консультирование ребенка проводится в психопрофилактических и психокоррекционных целях [Лидерс, с. 115]. В свою очередь, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова указывают на то, что психологическое консультирование имеет диагностико – коррекционный характер и направлено, прежде всего, на повышение психологической компетентности педагогов, воспитателей и родителей [Дубровина, с. 180; Овчарова, с. 55].

Принимая во внимание разность взглядов ученых на вопрос психологического консультирования старших дошкольников и их ближайшего окружения, следует отметить, что в настоящее время не существует единой, общепринятой позиции о том, – кого непосредственно нужно консультировать психологу: только родителей (одного родителя и/или обоих родителей),

педагогов, воспитателей, опекунов, или собственно самого ребенка (детей). В. Ю. Мещеряков делает акцент на том, что сознательное психологическое консультирование возможно только с подросткового возраста. Дети старшего дошкольного возраста, отмечая их физическую, личностную и психологическую незрелость, не способны самостоятельно принимать решения и выявлять у себя необходимость в помощи психолога, а это непосредственное требование классической процедуры психологического консультирования. Работа психолога, выделяет С. Ю. Мещеряков, должна быть направлена на ближайшее окружение ребенка, и, в первую очередь, на его родителей или опекунов [Мещеряков, с. 240].

Разделяя взгляд С. Ю. Мещерякова на вопрос консультирования, Е. Е. Сапогова выделила, что индивидуальное консультирование ребенка невозможно, поскольку в возрасте 3–7 лет он еще не способен критически мыслить, полноценно рефлексировать и оценивать собственные психологические проблемы, причины их появления, необходимости обращения за консультацией к специалисту [Мещеряков, с. 240]. Одной из основополагающих причин обращения к психологу является осознанное решение сделать это. Однако, не стоит игнорировать факт того, что большинство детских психологических проблем обусловлены личностными и семейными проблемами родителей. Подобные случаи требуют анализа психосоциальной ситуации, условий в которых ребенок находится вне ДООУ в контексте родительских отношений.

В научной литературе выделено три основных субъекта к психологическому консультированию детей по вопросам их развития, в том числе развития мышления:

- консультирование самого ребенка;
- консультирование непосредственно родителей ребенка (лиц, несущих за него ответственность, приемных родителей);
- Консультирование сотрудников ДООУ. Прежде всего, воспитателей.

С целью более подробного объяснения особенностей каждого подхода, проанализируем их подробнее.

1. Консультирование ребенка.

Как уже говорилось выше, особенности развития мышления дошкольника требует особого подхода к самой консультации и ее организации. Например, личностно–ориентированный подход, который базируется на следующих принципах:

- безусловное принятие ребенка (такой, какой он есть);
- формирование эмоционального комфорта дошкольника, обеспечение чувства безопасности рядом с взрослым;
- искренний интерес и вовлеченность во внутренний мир ребенка;
- обеспечение ребенку безопасного пространства для выражения и проявления своих чувств;
- недирективный, поступательный характер психологического воздействия, согласно темпу, заданного ребенком.

В личностно – ориентированном подходе, психолог проявляет к ребенку искреннее понимание его состояния. Это создает у ребенка чувство безопасности, дает свободу для выражения своих чувств и эмоций, помогает преодолевать внутренние конфликты, дискомфорт, одновременно давая новые возможности для развития личности ребенка, его мышления и желания делиться своими проблемами с психологом.

В трудах Л. Браммер, Э. Шостром, консультирование психологом ребенка носит интегративную модель помощи, включая в себя психокоррекционную, психодиагностическую и профилактическую работу, а не классическое консультирование. Э. Шостром указывает на особенности психологического консультирования детей, объясняя их характеристиками детского развития мышления [Шостром, Браммер, с. 624]. Данные особенности можно выделить в три группы:

- особенности обращения к психологу;

- особенности налаживания коммуникации с ребенком;
- особенности организации консультации для ребенка.

Особенности обращения к психологу заключаются в том, что:

- ребенок старшего дошкольного возраста не способен принять решение самостоятельно на вопрос обращения к психологу в силу своего возраста и отсутствия надлежащего жизненного опыта. Дети не могут увидеть у себя наличие психологических проблем;
- в процессе общения с психологом ребенок может говорить о том, что не испытывает дискомфорта и у него нет никаких проблем;
- формируют и инициируют психологическую консультацию взрослые из близкого окружения ребенка (воспитатели, педагоги, родители);
- в большинстве случаев причиной запроса на консультирование от взрослых является беспокойство из-за проблем, которые они видят в эмоциональном состоянии и поведении ребенка.

Основной трудностью индивидуального консультирования ребенка является налаживание диалога, общения в формате беседы с целью наладить взаимопонимание психолога и ребенка. Это может объясняться отсутствием понимания необходимости в консультации у ребенка из-за его малого жизненного опыта, ограниченных коммуникативных навыков, простотой образного, ассоциативного, концептуального мышления. Данные трудности требуют от психологов использование специальных методик для наиболее легкого налаживания процесса коммуникации с ребенком.

Особенности общения с ребенком на индивидуальной консультации заключаются в том, что:

- речь психолога должна быть внятной, простой, понятной для ребенка. Психолог должен демонстрировать ребенку свой интерес, заботу и внимание;

– психолог должен помнить о детской вере в искренность взрослых. Формальность, отстраненность, натянутость в общении и поведении взрослого может вызвать у ребенка ответную реакцию закрытости, отчужденности;

– нельзя перебивать, перекрикивать ребенка. Любые проявления авторитаризма могут вызвать закрытость ребенка, его плач и, как следствие, переключение внимания ребенка;

– следует взять во внимание то, что дети быстрее включаются в беседу и чувствуют себя безопасно в процессе игры, поэтому поведенческие техники являются более эффективными в отличие от вербальных;

– играя с ребенком, важно отслеживать его невербальные реакции (движение тела, жесты, мимику), которые являются проявлением чувств ребенка;

– так как дети склонны присваивать себе все невербальные проявления собеседника, консультанту следует внимательно контролировать свое собственное невербальное проявление (мимика, жесты) и понимать то значение, которое может приписать им консультируемый ребенок;

– рекомендуется прибегнуть к методу «калибровка» для преодоления коммуникативных барьеров, для быстроты вхождения в доверие к ребенку, преодоления психологических барьеров и зажимов. Данная техника реализуется в три этапа:

- 1) наблюдение за невербальным поведением ребенка.
- 2) использование (копирование) невербального проявления ребенка в аналогичных ситуациях, вкладывая тот же символический смысл, что и ребенок.
- 3) получение обратной связи и ее анализ.

Во время беседы с ребенком психолог должен находиться на одном уровне с глазами ребенка, чтобы ребенок мог смотреть на психолога под комфортным углом обзора. Можно сесть на такой же стул или на скамейку рядом с ребенком. Иначе говоря, ребенок должен почувствовать, что может доверять психологу и с легкостью войти в контакт.

2. Консультирование непосредственно родителей ребенка (лиц, несущих за него ответственность, приемных родителей).

Многие ученые полагают, что основная задача психологического консультирования детей заключается в конструктивных изменениях социальных ситуаций развития мышления ребенка, которые можно обеспечить двумя способами:

- через изменение характера внешнего взаимодействия с ребенком (воспитание, общение, жизненные условия, отношение к нему окружающих);
- через изменение отношения самого ребенка к этому воздействию (изменение личностных смыслов, оценок, установок).

Отсюда следует, что индивидуальное психологическое консультирование ребенка требует привлечения и его ближайшего окружения – родителей. Консультирование самого ребенка и его родителей проводится параллельно, в ходе совместных встреч психолога, ребенка и его родителей и индивидуальных (психолог – родитель, психолог – ребенок. Основные цели психологической работы с родителями можно описать следующим образом:

- психодиагностические – анализ ситуации, с которой обратились родители к психологу, выявление истинных причин вопроса, который их привел. Диагностика эмоционально – волевой сферы личности ребенка, его психологического состояния, диагностика уровня его включенности в коммуникацию с родителями, уровень его внимания, уровень способности мыслить и обсуждать со взрослыми то, что он считает важным обсудить;
- психокоррекционные – обсуждение и коррекция искаженных представлений о средствах воспитания ребенка; выявление и устранение негативных сценариев влияния на ребенка, которые могут являться причиной или уже являются причиной отклонения в эмоциональном, поведенческом, интеллектуальном развитии;
- психопрофилактические – выявление, предупреждение и предотвращение деструктивного поведения родителей в отношении ребенка,

устранение дисгармонии в родительском воспитании, которые могут нанести урон психологическому и интеллектуальному развитию дошкольника. Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что к детскому психологу предъявляются высокие требования в вопросах его профессиональной подготовки, который должен быть компетентен в вопросах консультирования детей индивидуально, а также его ближайшего окружения. Необходимо учитывать результаты предыдущих обращений к психологу, если таковые были, всесторонне исследовать личность ребенка, его окружение, условия в которых он растет и развивается, проанализировать медицинскую и другую документацию [Карабанова, с. 320].

Согласно схеме возрастного психологического анализа, Г. В. Бурменская предлагает разделять полученную информацию на 4 группы [Бурменская, Карабанова, Лидерс, с. 134]:

- состояние здоровья и история развития ребенка;
- особенности социальной ситуации в которой находится ребенок (родители, группа в детском саду, воспитатели);
- поведение ребенка и его особенности (в процессе диагностики в детском саду, дома);
- дифференциальная характеристика развития познавательной и эмоциональной сферы ребенка.

Беседа с родителями по результатам исследования включает в себя несколько этапов, которые характеризуются конкретными задачами и включают в себя несколько этапов:

- создание комфортной обстановки, которая бы способствовала снятию психологического напряжения родителей (снятие тревожности, чувства вины, беспокойства за ребенка). В данном случае эффективно применение техники «Отражение чувств». Психологу необходимо высказывать родителям согласие с их чувствами и демонстрировать понимание их волнения за ребенка:

«Я понимаю ваши чувства», «Волнение – это естественное состояние родителей, переживающих за ребенка»;

- выяснить, что именно беспокоит родителей в вопросе развития ребенка. Что, по их мнению, послужило причиной обращения к психологу, что является проблемой, мешающей развитию мышления у ребенка;

- узнать у родителей их точку зрения насчет характера возникшей проблемы развития мышления у ребенка и какие обстоятельства повлияли на ее появление;

- спросить родителей их планы на будущее относительно развития ребенка, как они собираются их реализовывать, в какой временной отрезок.

Следующий этап консультирования предполагает сообщения результатов диагностики ребенка родителям. Данный этап осуществляется по следующим пунктам:

- результаты диагностики сообщать понятным, доступным языком, используя профессиональные термины только тогда, когда этого требует ситуация. Изложенная информация должна быть аргументированной и объективной;

- переходить к следующему этапу объяснения только в том случае, когда психолог убедился в том, что родители правильно поняли то, что было сказано ранее;

- в процессе сообщения информации в процессе разъяснения необходимо постепенно, чтобы родители объективно понимали картину происходящего. Не следует придавать усиленную эмоциональную окраску, драматизировать или, наоборот, давать необоснованные оптимистические ожидания;

- объясняя проблемные моменты в развитии мышления у ребенка следует делать акцент на сильных сторонах развития, которые будут служить основой для преодоления трудностей в развитии ребенка.

Основная цель данного этапа консультирования заключается в помощи родителя лучше узнать своего ребенка, глубже понять его трудности и сформулировать намерение к дальнейшей работе с психологом. На следующем этапе консультирования родителей необходимо сформировать дальнейшие действия по вопросу работы с ребенком. При этом, следует акцентировать внимание родителей на особенностях развития мышления непосредственно у их ребенка и объяснить те аспекты, в которых они могут быть не компетентны. Однако, следует иметь ввиду, что психолого – педагогические представления родителей относительно их ребенка могут сильно различаться с намеченной психологом программой дальнейших действий. Важно популярно объяснить к каким негативным последствиям могут привести те или иные аномалии воспитания, если они присутствуют в конкретной семье. Например, это могут быть завышенные требования к ребенку не свойственные его возрасту или уровню развития мышления, гиперопека или чрезмерная лояльность и игнорирование его проблем. Дальнейший шаг в психологическом консультировании заключается в совместном поиске решения проблем. Ведущую роль на данном этапе консультирования берет на себя, конечно же, психолог. Однако, это не означает, что психолог должен навязывать родителям предложенную стратегию выхода из сложившейся ситуации. Роль психолога на данном этапе заключается в том, что он должен предложить наиболее эффективные методы взаимодействия родителей с ребенком, которые уже знают причину их возникновения и готовы взаимодействовать с психологом по вопросу развития мышления у их ребенка. На этапе составления программы дальнейших действий психолог должен выслушать и принять во внимание мнение родителей, дать свои рекомендации, задавать родителям вопросы, чтобы узнать их точку зрения. Получая ответы на вопросы необходимо их учитывать, обсуждать с родителями, анализировать и предлагать пути решения.

Проще говоря, на этапе обсуждения вопроса о дальнейших действиях психолог должен создать условия для комфортного, открытого диалога с

родителями. Стать на данном этапе им другом, не навязывая свою точку зрения, разъяснять последствия тех или иных форм воспитания ребенка. После обсуждения, выбора и согласования с родителями альтернативной модели воспитания и формирования плана дальнейших действий психолога, где четко определен характер помощи и роль психолога, необходимо обсудить организационные моменты и необходимость привлечь иных специалистов (педиатр, воспитатель, логопед, социальный педагог), если этого требует ситуация в конкретном случае. Так же необходимо договориться сколько занятий в неделю будет посещать ребенок у психолога, кто будет его отвозить на эти занятия из родителей, за какую часть коррекционной работы отвечают родители, а за какую психолог и иные специалисты, если они необходимы. Так же на данном этапе консультирования родителей необходимо предоставить детальный и подробный список рекомендаций по коррекции воспитания, общения с ребенком, дать список коррекционных занятий на дому, предложить конкретную программу действий в проблемных ситуациях.

На заключительном этапе консультации, которая занимает наименьшее количество времени, необходимо обсудить полученную от психолога информацию с родителями, которая включает в себя рефлексия, анализ всех полученных результатов и рекомендаций, полученных в ходе текущей консультации, определить график дальнейших встреч, а также оценку психологом проделанной работы. [Бурменская, Карабанова, Лидерс, с. 134] S. Sarason отмечает критерием эффективности психологической консультации уровень готовности родителей сотрудничать с психологом, оказывать ему всестороннюю поддержку в вопросе коррекционной работы с ребенком на основе полученной информации на консультации [Sarason, с. 201].

3. Консультирование сотрудников ДОУ

Как было отмечено ранее, психолого – педагогический процесс является ключевым для развития личности ребенка и его мышления в том числе, поэтому одной из обязанностей детского психолога является консультирование

работников дошкольных учебных заведений, особенно воспитателей. Психологическое консультирование воспитателей дошкольных учреждений носит характер поддержки обеспечения комфортных и благоприятных условий для максимально эффективного развития детей, в том числе для оказания всесторонней помощи через консультирование по вопросам развития мышления ребенка. Стоит отметить, что сотрудничество психолога и воспитателя носит профессиональный, комплексный и непрерывный характер. Чаще всего воспитатели обращаются за психологической помощью к детскому психологу при возникновении трудностей в педагогическом процессе и взаимодействии с детьми. Реже по личным вопросам или вопросам отношения в коллективе. Как и в случаях консультирования родителей, психологу следует различать вопросы личного характера и вопросы, связанные с педагогическим процессом и воспитанием детей. В основе первой группы причин обращений воспитателей к психологу чаще всего лежат:

- трудности адаптации ребенка к условиям детского сада;
- трудности в общении ребенка с другими детьми в группе и непосредственно с воспитателем (капризы, отказы, упрямство, ответная агрессивная реакция на просьбу или при отказе взрослого на просьбу ребенка);
- трудности в развитии произвольности психических процессов в процессе общения с ребенком (отстраненность ребенка, эмоциональная закрытость, заторможенность реакции даже в процессе игры);
- психологическое неблагополучие ребенка (спонтанное импульсивное поведение, эмоциональная возбудимость, заторможенность познавательных процессов, вспышки агрессии, инфантильные проявления, неврозы).

Характер помощи психолога в вышеперечисленных случаях носит индивидуальный характер, зависит от степени выраженности нарушений в поведении ребенка. Иными словами, психолог учитывает все нюансы и после беседы с воспитателем может прибегнуть к консультированию самого ребенка

для анализа и диагностики ситуации, а затем обратиться к родителям для более подробного и детального анализа и выявления причин данного детского проявления. Это делается для составления общей картины и установления причинно – следственных связей в поведении ребенка, чтобы иметь более наглядную картину почему ребенок проявляет в своем развитии выявленные нарушения в процессе формирования мышления и коммуникации со взрослыми и/или ровесниками.

Если ситуация требует психо – коррекционного вмешательства, то следует помнить, что психолог обязан сначала пригласить родителей, проконсультировать их, рассказать понятным и доступным языком выявленные проблемы в поведении ребенка, получить согласие от родителей работать с ребенком и только после этого производить диагностическое исследование ребенка. В данном случае следует учитывать, что психологическое консультирование носит информационно – рекомендательный характер и может осуществляться как индивидуально с воспитателем, так и в группе детей непосредственно во время педагогического процесса. Основная особенность психологического консультирование воспитателей в данном случае носит так или иначе характер направленности на ребенка и возникающих у него трудностей в развитии мышления.

Что же касается обращения воспитателей к психологу с причинами личного характера, то к ним можно отнести:

- вопросы, связанные с профессиональной компетентностью воспитателя на предмет психологического развития детей, создания благоприятных и комфортных условий для их всестороннего личностного развития;

- вопросы, связанные с психологическим состоянием воспитателя. Например, профессиональное выгорание, нервное истощение, конфликтные ситуации в межличностных отношениях в педагогическом коллективе.

Подводя итоги, следует сделать акцент на том, что работа психолога, прежде всего, заключается в сопричастности к жизни ребенка. Психолог в любом случае должен действовать в интересах личностного развития ребенка и учитывать то, что работа с родителями (опекунами) и воспитателями (педагогами) – это один из этапов комплексной консультационной работы, которая имеет под собой основную цель – развитие ребенка, обеспечение его психологического здоровья, создания максимально безопасных и комфортных условий для его мыслительной деятельности, формирования созидательного жизненного опыта, развития коммуникационных способностей и, в конце концов, светлых воспоминаний о детстве.

1.3 ПРИОРИТЕТЫ В РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.3.1 ОСНОВНЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ВОПРОСЫ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ

Как было выявлено ранее, несмотря на признание высокой актуальности, значимости развития логического и критического мышления в раннем возрасте, как минимум основ логических операций, начальных навыков критического осмысления информации, выработки направлений решения поставленных задач, единый подход к пониманию того, каким образом это может быть сделано, отсутствует. Соответственно, на следующем этапе работы необходимо обратиться к выявлению возможных путей развития основ логического и критического мышления дошкольника.

Важно добавить, на сегодняшний день активно разрабатываются педагогические технологии, направленные на развитие логического и критического мышления. Например, В. А. Шамис на основании учета структуры педагогической технологии Г. К. Селевко предлагает собственную технологию,

которая представляет собой совокупность трех основных компонентов [Шамис, с. 22]:

- концептуальная основа научная база технологии;
- содержательный компонент включает цели, задачи, а также содержание обучения и воспитания;
- процессуальный компонент включает методы и формы взаимодействия педагога и обучающихся.

Соответственно, на начальном этапе работы нужно ответить на вопросы: что представляет собой педагогическая технология, направленная на развитие логического, критического мышления? Какие умения, основы, компоненты логического критического мышления могут развиваться в дошкольном возрасте? Каким образом должны быть учтены особенности дошкольного возраста в процессе разработки педагогической технологии?

Ответы на указанные вопросы были представлены в предыдущих разделах исследования, в которых сделан обзор основных подходов к определению логического, критического мышления, их компонентов, а также особенностей его сформированности в дошкольном возрасте. В процессе разработки формирующей психолого – педагогической технологии должно лежать научное обоснование психологической сущности логического мышления как особой формы мыслительных процессов, протекающей в отвлеченных понятиях, выраженной в суждениях, умозаключениях; а также понимание того, что критическое мышление представляет собой форму мышления, которая основывается на логических операциях мышления, носит выраженный практикоориентированный характер, предполагает высокий уровень развития рефлексии, целеустремленности мышления. Иными словами, в основании педагогической технологии понимание мышления в логике деятельностного подхода, рассматривающего его как особую форму деятельности личности.

Важно помнить, что говорить о формировании логического, критического мышления в дошкольном возрасте не приходится по причине невысокого уровня

сформированности произвольности мыслительных процессов, несовершенства механизмов рефлексии, саморефлексии, однако можно говорить о формировании основ, отдельных компонентов мышления.

Говоря о содержательном компоненте педагогической технологии, в качестве цели можно назвать развитие целеустремленности логического, критического мышления, умений удерживать мышление на предмете беседы.

Конкретизируя поставленную цель, можно сформулировать следующие основные задачи педагогической технологии:

- развитие логического мышления дошкольника, мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации, классификации, систематизации, абстрагирования;

- развитие критического мышления, таких его компонентов, как:

- a) проявление детской любознательности;

- b) выработку собственной точки зрения развитие указанного компонента критического мышления представляется возможным на основании повышения роли и значения речи в дошкольном возрасте;

- c) способность наблюдать, сравнивать, определять, отстаивать собственную точку зрения на основании обоснования логических выводов развитие указанного компонента критического мышления тесно связано с развитием логического мышления;

- d) способность прогнозировать ситуации, проблемы.

Содержание образовательно – воспитательного процесса должно отвечать не только сформулированной цели и задачам технологии, учитывать особенности развития логического, рефлексивного мышления в дошкольном возрасте, но и основываться на нормативных актах, регулирующих содержательное наполнение образования и воспитания.

Иными словами, содержание работы будет существенно меняться в зависимости от возраста дошкольников.

При разработке методов и форм работы, обосновании процессуального компонента педагогической технологии следует, прежде всего, учитывать особенности дошкольного возраста, тот факт, что ведущим видом деятельности является игровая, переход к учебной деятельности начинается лишь на этапе старшего дошкольного возраста.

Игра – многогранный социокультурный феномен, различные аспекты исследования которого предпринимаются в целом ряде современных научных дисциплин: психологии, социологии, педагогики, методики. Об обучающей роли игровой деятельности говорилось в работах таких выдающихся педагогов, как Я. А. Каменский, В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко и многие другие. Известный педагог В. А. Сухомлинский дал следующее определение понятию «игра»: «игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра — это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [Сухомлинский, с. 254].

Современная концепция игры в образовательной деятельности была разработана в трудах Л. С. Выготского [Выготский, с. 368] и его последователей, прежде всего Д. Б. Эльконина [Эльконин, с. 367].

В современной научной литературе под игрой может пониматься «широкий круг деятельности животных и человека, противопоставляемый обычно унитарно – практической деятельности и характеризуется переживанием удовольствия от самой деятельности» [Философский энциклопедический словарь, с. 216]. В психологии игра рассматривается в качестве особой формы деятельности в «условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально–закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [Психология. Словарь, с. 132]; «особая форма освоения реальной социальной действительности путем её воспроизведения» [Шаповаленко, с. 349]; «один из видов активности человека и животных в процессе их жизнедеятельности»

[Азимов, Щукин, с. 448]; «вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в её результатах, а в самом процессе [Новиков, с. 55].

Правильно организованная игровая ситуация оптимизирует процесс социализации, вызывает положительные качественные изменения психики, обеспечивает взаимодействие со сверстниками, учит плодотворно и творчески работать в коллективе, не теряя при этом своего образовательного значения. Обобщая вышесказанное, можно сказать словами Д. Б. Эльконина, что игра представляет собой такой вид деятельности, в котором «воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [Эльконин, с. 367].

Значение игры в процессе дошкольного воспитания невозможно переоценить и ограничить исключительно развлекательно – реактивными возможностями. Как писал Л. С. Выготский: «Игра ведет за собой развитие» [Выготский, с. 291]. Как полагает Д. Б. Эльконин, игровая деятельность стимулирует развитие рефлексии и произвольности (благодаря необходимости сохранять позу, а также запоминать большее количество информации, что подразумевается правилами игр), позволяет лучше понять себя, делает самооценку объективной благодаря возможности увидеть себя со стороны, глазами сверстников. Иными словами, способствует развитию именно тех качеств, которые лежат в основе целеустремленности логического и критического мышления [Эльконин, с. 367].

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие логического, критического мышления в дошкольном возрасте предполагает обоснование концептуального, содержательного и процессуального компонентов педагогической технологии.

1.3.2 ТРЕБОВАНИЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ФОРМИРУЮЩИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ

На завершающем этапе работы представляется целесообразным обратиться к выявлению совокупности принципов, требований, которые выдвигаются к педагогической технологии, направленной на развитие основ логического и критического мышления дошкольника.

В наиболее общем виде под принципами понимаются «фундаментальные положения, которые отражают общие требования к организации учебного процесса. Принципы формулируются на основе научного анализа процесса обучения, соотносятся с его закономерностями, с целями и задачами образования, с уровнем развития педагогической науки, с возможностями существующей системы образования» [Сидоров, с. 13]. Все принципы взаимосвязаны и образуют сложную систему, обеспечивающую достижение целей и задач обучения, воспитания или личностного развития, в данном конкретном случае – формирования основ логического и критического мышления.

Психолого–педагогическое воздействие на личность дошкольника в процессе проведения занятий, реализации индивидуальной и групповой деятельности осуществляется на основании максимально полного учета общедидактических, психологических принципов. К общедидактическим можно отнести следующие принципы [Лопата, с. 222]:

– принцип доступности, непрерывности образования, воспитания и личностного развития, который предполагает направленность на понимание учебного материала, а не его заучивание, совпадение процессов представления и усвоения учебного материала, направленность на постепенное усложнение

представляемых материалов. Указанный принцип подразумевает организацию содержательного компонента педагогической технологии;

– принцип обратной связи в процессе организации целенаправленного воздействия на личность дошкольника следует учитывать его потребности, интересы;

– принцип сознательности, предполагающий осознанную мотивацию в процессе обучения, воспитания, личностного развития;

– принцип речемыслительной активности, предполагающий активацию психических процессов в процессе обучения. В качестве активаторов подобной деятельности могут выступать цели, интересы, мотивы, желания, вызванные разнообразными приемами обучения, включая наглядные средства и задания проблемного или творческого характера. Особую актуальность приобретают наглядные средства, которые, принимая во внимание тот факт, что преобладающим у ребенка дошкольного возраста является наглядно–образное мышление, обеспечат более высокую вовлеченность ребенка в процессы коммуникации, целеустремленность мышления, сосредоточенность на предмете беседы. Огромное значение при реализации указанного принципа отводится созданию игровых ситуаций, учету игровой деятельности как ведущей в дошкольном возрасте. Реализация данного принципа направлена на формирование основ как логического, так и критического мышления, на развитие метапредметных результатов академической деятельности;

– принцип коммуникативности находит свое отражение в организации образовательного процесса, направленного на развитие навыков диалогизирования, дискурсивных умений. Практическая реализация данного принципа требует моделирования образовательно–воспитательного процесса по аналогии с ситуациями реального общения, множественного употребления проблемных, творческих заданий, использования многочисленных игр;

– принцип ситуативно – тематической организации обучения, направленный на повышение эффективности структурирования и организации

учебных материалов по аналогии с ситуациями реального общения, наглядную демонстрацию того, каким именно образом находят свое применение навыки, умения логического, критического мышления в повседневной жизни, в процессе решения академических, социальных задач.

Важно добавить, что соблюдение принципов речемышлительной активности и коммуникативности представляется особенно актуальным при работе с детьми дошкольного возраста, при развитии основ логического и критического мышления, непосредственно связанного с речью, с умениями сосредотачиваться на предмете беседы.

Принцип интегративности направлен на повышение мотивации к обучению, расширение социокультурного кругозора, формирование целостной картины мира.

Помимо общедидактических в процессе работы необходимо соблюдать ряд психологических принципов. Следом за Е. А. Логиновой к психологическим принципам можно отнести следующие [Логинова, с. 132]:

– принцип комплексного подхода направлен на восприятие ребенка как целостности. Реализация принципа комплексного подхода подразумевает вовлечение в процессы обучения, воспитания и развития родителей и различных специалистов, скоординированную деятельность педагогов, семьи, психологов. В результате подобной организации коррекционного воздействия осуществляется работа по развитию психических функций у детей (слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, логического и критического мышления, зрительно – пространственных представлений), проводятся общевоспитательные мероприятия (развитие социальной и коммуникативной компетенций, повышение уровня адаптивности к окружающей социокультурной среде и т. д.). Другими словами, реализация указанного принципа обеспечивает всестороннее личностное развитие дошкольника;

– онтогенетический принцип предписывает учет предпосылок, закономерностей и последовательности развития ребёнка, в частности, тот факт,

что произвольность мыслительных процессов дошкольника находится в состоянии своего развития, формирования, рефлексия, саморефлексия ребенка не сформированы, соответственно, применительно к дошкольному возрасту, можно говорить о формировании предпосылок, отдельных компонентов логического, критического мышления, но не о высоком уровне сформированности всех операций и стратегий указанных видов мышления;

– принцип учета ведущей деятельности ребенка, особенностей возрастного периода. Реализация указанного принципа достигается отбором дидактических материалов, которые отвечают возрастным и индивидуальным потребностям ребенка, внедрением в практику игровых ситуаций, занимательных заданий и упражнений, сменой видов деятельности. При подобной организации занятия представляется возможным предупредить у ребенка ощущение скуки, однообразия, способствовать возбуждению интеллектуальных эмоций: сомнения, удивления, достижения, новизны.

– принцип дифференцированного подхода предполагает работу с группами детей, уровень развития логического и критического мышления выступает сходным. Иными словами, в процессе реализации эмпирической части исследования предполагается проведение первичной диагностики, направленной на выявление уровня сформированности основ логического и критического мышления, последующее применение метода структурной группировки «разделение однородной совокупности на группы по тому или иному варьирующему группировочному признаку» [Васнев, с. 17]. Как метод аналитической статистики группировка позволяет сравнивать, анализировать причины различий между группами, изучать взаимосвязи между признаками, формирует основу для последующей сводки и анализа данных. В рамках данного исследования метод структурной группировки позволяет осуществлять группировку детей в соответствии с уровнем сформированности различных аспектов логического и критического мышления с целью учета типологических

особенностей детей группы в процессе организации целенаправленного психолого – педагогического воздействия на личность ребенка;

– принцип поэтапного формирования умственных действий по П.Я. Гальперину предполагает реализацию психолого – педагогического воздействия в определенной последовательности: предварительная ориентировка в задании, выполнение действия во внешнем плане посредством привлечения вспомогательных средств (схем, символов), выполнения действия в плане громкой речи (опора на проговаривание), перенос действия в умственный план (выполнение действия молча), автоматизация умственных действий при помощи многочисленных упражнений [Гальперин, с. 336];

– принцип индивидуализации обучения предполагает, что основой обучения выступает индивидуальность ученика, понимаемая во всей своей многогранности как система, его практическая реализация подразумевает отбор содержания образования, направленного на репродуктивную, продуктивную, творческую деятельность, развитие дискурсивных умений, максимально полный учет индивидуальных особенностей мыслительной деятельности, восприятия, памяти и мышления обучающихся.

Важно добавить, что данная система принципов является открытой и может быть дополнена другими принципами [Панова, Харитоновна, с. 18].

Таким образом, в процессе разработки педагогической технологии, направленной на развитие логического и критического мышления дошкольника, обоснования ее содержательного и процессуального компонентов должны быть в полной мере учтены общедидактические и психологические принципы.

1.3.3 ОСОБЕННОСТИ КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКОМ, РОДИТЕЛЯМИ, СПЕЦИАЛИСТАМИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Развитие мышления у дошкольника, как отдельного (обособленного) психического процесса не существует. Это естественный процесс формирования личности ребенка, его взросления, поэтому психологическое консультирование непосредственно ребенка, его родителей и педагогов имеет общую цель – создать максимально комфортные и благоприятные условия развития ребенка, наладить психолого – педагогический процесс таким образом, чтобы ребенок развивался с учетом своих индивидуальных способностей, а также, с учетом его возраста. Поэтому психолого – педагогический процесс должен организовываться не по принципу целенаправленного развития мышления, а на общее знакомство ребенка с внешним миром. Важно понимать, что развитие мышления напрямую зависит от той среды, в которой ребенок растет, как и посредством чего он узнает мир и как он реагирует на получаемую информацию.

Учитывая современный ритм жизни и занятость большинства родителей, основной воспитательный процесс ложится на плечи воспитателей и психологов. К тому же, не все родители обладают достаточными психологическими и педагогическими знаниями, чтобы их использовать в процессе воспитания ребенка. Зачастую родители не уделяют должного внимания психологической составляющей в развитии личности ребенка, не принимая в расчет тот факт, что психологическое и психическое здоровье ребенка взаимосвязаны и являются сложнейшим процессом развития, который формирует не только мыслительную деятельность ребенка, но и его социализацию, контактность с внешним миром, а также его духовность, как высшее проявление рефлексии.

Среди ближайшего окружения ребенка нередко распространены искаженные представления о воспитательном процессе. Например, завышенные ожидания к ребенку, которые не соответствуют его возрасту и уровню развития

в конкретном временном отрезке его личностного становления, авторитарная форма общения и требование беспрекословного согласия со взрослым, недооцененность или полное игнорирование игровых процессов для стимуляции естественной мыслительной деятельности, как неразрывной части его личностного формирования в соответствии с его индивидуальными особенностями, желание «ускорить» процесс его взросления различными ограничениями, запретами. Все это можно свести к низкой компетентности в вопросах особенностей развития детей дошкольного возраста.

А.Л. Венгер подчеркивал, что «в дошкольном возрасте преодоление неблагоприятных психологических синдромов достигается главным образом благодаря перестройке взаимоотношений ребенка с родителями и воспитателями» [Венгер, с. 160].

Основная особенность психологического консультирования в детском саду заключается в том, что психолог работает параллельно как с родителями, так и с воспитателями. Специфика детского консультирования заключается в том, что объектом консультирования может выступать родитель или воспитатель. То есть, это еще раз доказывает, что к детскому психологу предъявляются высокие требования уровня его профессионализма и компетентности не только в вопросах психологии развития ребенка. Любая форма психологического консультирования детского психолога направлена, прежде всего, в сторону самого ребенка и косвенно (через окружение) или напрямую (непосредственно с ребенком) нацелена на благополучное психологическое развитие самого ребенка. Работа со взрослыми (родителями, воспитателями) не выступает в роли самостоятельного консультирования, а затрагивает только развитие ребенка и рассматривается в контексте его трудностей в процессе естественного взросления с данным окружением, которое оказывает на него непосредственное влияние.

Т. Д. Марцинковская выделила консультирование в условиях детского сада, как «систему коммуникативного взаимодействия психолога с лицами,

нуждающимися в психологической помощи рекомендательного характера» [Марцинковская, с. 255].

Как правило, работа детского психолога сконцентрирована на том, чтобы вместе со всеми взрослыми, которые осуществляют образовательно – воспитательный процесс (родители, воспитатели) добиваться следующего:

- вовремя выявлять и диагностировать признаки неблагополучного развития ребенка;
- при диагностике таковых своевременно сообщать об этом ближайшему окружению и по возможности (при содействии родителей) устранять их;
- оказывать содействие родителям и воспитателям в предотвращении возникновения трудностей, тормозящих психологическое развитие ребенка.

В условиях дошкольного образовательного учреждения можно выделить следующие виды консультирования:

- индивидуальное консультирование;
- групповое консультирование;
- однократное консультирование;
- повторное консультирование;
- по личному обращению;
- в результате вызова психолога;
- проведение групповой диагностики;
- с использованием методов коррекции или без таковых;
- консультации изолированные или комбинированные и т. д.

Как правило групповое консультирование родителей организуется по инициативе воспитателей на предмет возрастных особенностей дошкольников, готовность к школе, организационные моменты адаптации детей в группе сверстников, готовность к школе, объяснения и разъяснения целесообразности проведения какого – либо коррекционного мероприятия, рекомендаций по факультативным занятиям при подготовке к школе и т.д.

Групповая консультационная работа с детьми осуществляется в форме игровых занятий с использованием развивающих программ, нацеленных на социализацию ребенка, стимуляцию его мыслительной деятельности и развитие коммуникативных навыков.

Индивидуальная консультация с ребенком осуществляется по запросу воспитателя или по согласованию с родителями и направлена на выявление трудностей в развитии, его социализации, поведения, коммуникативных навыков. По итогам консультации принимается решение продолжать ли дальнейшую работу непосредственно с ребенком или подключить к работе взрослых.

Результатом любого вида консультирования является удовлетворение реальных ожиданий обратившихся, а именно ближайшего окружения ребенка. Достаточно часто родители не уделяют должного внимания психологическому аспекту взросления ребенка, не осознают весь уровень своей ответственности в вопросе развития мыслительной деятельности ребенка и его личности в целом. В таких случаях зачастую родители обращаются за помощью к детскому психологу с вопросом заторможенности в развитии ребенка, но в процессе беседы может выясниться, что причиной “плохого” поведения ребенка могут быть конфликты между родителями или родственниками, если ребенок живет не только с мамой и папой.

В любом случае, каждая ситуация рассматривается психологом индивидуально и, если взрослый не видит причину эмоциональной отстраненности ребенка, агрессивности или любого другого нетипичного поведения в себе, то задача психолога этот неочевидный вопрос для родителя сделать очевидным в восприятии взрослого. Дать соответствующие рекомендации по устранению данного вопроса.

Подводя итоги, следует еще раз отметить, что способность ребенка удерживать предмет мышления в процессе беседы – это результат сложнейшего процесса, который происходит неразрывно с его психологическим развитием и

формированием его личности. Детский психолог для максимально благоприятного развития ребенка обязан действовать всегда только в интересах ребенка при консультировании его родителей и воспитателей.

Особенностью консультирования детского психолога является то, что объектом консультации может являться не сам ребенок, а взрослый, который имеет непосредственное влияние на ребенка. Из этого следует, что детский психолог обязан обладать высоким уровнем профессиональной подготовки и уметь проводить диагностирование и/или коррекционную работу не только с детьми, но и со взрослыми.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В соответствии с поставленными задачами были проанализированы современные теоретические подходы к изучению целеустремленности мышления как качества, свойства, характеристики мышления, которая позволяет личности сосредотачиваться на реализации той или иной мыслительной операции, удерживании внимания на предмете беседы. На основе проведенного самостоятельного анализа и анализа профессиональной литературы было выявлено следующее:

1) Низкий уровень сформированности целеустремленности мышления приводит к снижению эффективности коммуникации, делает речь продуцента невнятной, непонятной, путанной или насыщенной ненужными, маловажными деталями.

2) Несмотря на признание высокой актуальности, значимости развития целеустремленности мышления, на сегодняшний день единство в понимании возможностей развития указанного качества в дошкольном возрасте отсутствует, разработанные и апробированные технологии, системы развития указанного качества находятся на этапе своего обоснования и развития.

3) На следующем этапе исследования были проанализированы особенности логического, критического мышления, их механизмы, особенности развития в дошкольном возрасте, что позволяет сделать вывод, что в этом возрасте навыки логического и критического мышления сформированы на недостаточном уровне, что можно говорить о формировании основ исследуемых видов мышления: наглядно – действенное, наглядно – образное и словесно – логическое, основ критического мышления (проявления детской любознательности, умений аргументировано отстаивать собственную точку зрения и т. д.).

В процессе разработки педагогических технологий должны быть в полной мере учтены возрастные особенности дошкольника: низкий уровень сформированности произвольности мыслительных процессов, отсутствие рефлексии, саморефлексии, особенности игровой деятельности как ведущего вида деятельности дошкольника. Помимо учета возрастных особенностей, в процессе разработки педагогической технологии развития основ логического, критического мышления дошкольника должны быть учтены общедидактические, психологические принципы.

4) В процессе консультирования на предмет развития мышления ребенка следует разделять субъекты работы (непосредственно ребенок, его родители (опекуны), педагоги, что позволяет максимально корректно составлять дальнейший план работы с учетом особенностей семьи, в которой ребенок развивается.

В эмпирической части исследования предполагается разработка и практическое внедрение педагогической технологии, основанной на основных положениях личностно – ориентированного подхода, рассматривающего мышление как особую форму деятельности человека. Целью разработанной технологии выступает развитие основ логического, критического мышления.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СПОСОБНОСТИ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ

2.1. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В данной главе описаны организация исследования и методы, которые были использованы для выявления у детей старшего дошкольного возраста способностей удерживать предмет мышления в процессе беседы. На основании выявленных результатов исследования, разработана и описана психологическая программа, направленная на развитие способности удерживать предмет мышления в процессе беседы. Описаны результаты исследования, которые были проведены после проведения программы.

Организация исследования.

Исследование было проведено в группе ДОУ «Мега Детки» г. Тюмень. Выборка исследования состояла из 20 детей в возрасте 5–6 лет (10 мальчиков и 10 девочек).

Методики исследования:

1. Методика «Нелепицы» – Немов Р.С. Данная методика выбрана с той целью, чтобы исследовать предмет мышления в процессе беседы [Нижегородцева, Шадриков, с. 356].

2. Методика «Кубики Коса» – методика исследования невербального интеллекта, входящая в батарею субтестов для измерения интеллекта Д. Векслера [Венгер, с. 160].

Обоснование выбора методик:

Абстракция – один из основных процессов умственной деятельности человека, позволяющий мысленно вычленить и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные свойства.

Обобщение – продукт мыслительной деятельности, форма отражения общих признаков и качеств явлений действительности.

Эти операции возникают из мыслительных действий. Как и действия, изначально операции связаны с конкретным содержанием, однако по мере совершенствования они «освобождаются от этой связанности», начинают использоваться личностью для познания новых объектов, превращаются в своеобразные готовые стратегии изучения новых объектов и процессов.

Первая сторона – предмет мышления в процессе беседы может быть самим предметом беседы – тем, о чем идет речь (тогда факт удержания предмета мышления фиксируется вербальными средствами самой беседы – по теме ли говорит), в этом случае предмет беседы удерживается собеседниками. Для исследования этого аспекта способности удерживать предмет мышления в процессе беседы избрана методика «Нелепицы» - Немов Р.С. [Нижегородцева, Шадриков, с. 356].

Вторая сторона – предмет мышления в процессе беседы может быть предметом мышления субъекта, но не предметом беседы (например, когда субъект думает о своем во время беседы), в этом случае беседа выступает в роли помехи, а предмет мышления удерживается в сознании субъекта. Способность удерживать предмет мышления здесь может фиксироваться невербальными средствами. Для исследования этого аспекта способности удерживать предмет мышления в процессе беседы избрана методика «Кубики Коса» (методика исследования невербального интеллекта, входящая в батарею субтестов для измерения интеллекта Д. Векслера [Венгер, с. 160]).

Выбранные методики позволяют решить следующие задачи:

– проанализировать проблемы развития мыслительных и коммуникативных способностей детей дошкольного возраста с целью определения исходных условий для развития способности удерживать предмет мышления в процессе беседы;

– выявить уровень развития, сформированности умений сосредотачиваться на предмете беседы по итогам проведенной

экспериментальной работы, оценить эффективность реализации формирующего эксперимента;

– предложить разработанные и уточненные по результатам исследования рекомендации в форме программы консультативного сопровождения старшего дошкольника и его ближайшего окружения, направленной на развитие умений дошкольника сосредотачиваться на предмете беседы, доступной для использования психологами дошкольных образовательных учреждений.

Организация исследования. Перед началом проведения исследования воспитатель провел беседу с родителями детей. В процессе беседы он объяснил родителям, для чего будет проводиться исследование: для выявления способности удерживать предмет мышления в процессе беседы. Данное исследование необходимо для дальнейшего построения процесса обучения в старшей дошкольной группе. Результаты диагностики «на входе» необходимы для научно-обоснованного планирования развивающей работы с детьми. В результате, все родители дали свое согласие на исследование детей.

Первый этап – констатирующий, который предусматривал выявление уровня развития исследуемых качеств: мышление, память, интеллект согласно методикам «Нелепицы». Результаты исследования констатирующего эксперимента приведены в разделе 2.3.

Второй этап – формирующий. На данном этапе была реализована программа, направленная на развитие способности удерживать предмет мышления в процессе беседы детей старшего дошкольного возраста. Результаты формирующего этапа представлены в разделе 2.4.

Третий этап – контрольный. На данном этапе проводилось вторичное исследование детей по тем же методикам. Эти методики, в случае повторного применения на определенной группе, позволяют вывить способности удерживать предмет мышления в процессе беседы после того, как должна быть проведена программа. Эта программа была разработана на формирующем этапе.

Нами были предложены рекомендации родителям и воспитателю по улучшению и коррекции способности удерживать предмет мышления в процессе беседы. Результаты формирующего этапа представлены в разделе 2.5

После проведения исследования по данным методикам, были сделаны выводы.

2.2. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СПОСОБНОСТИ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ

В исследовании были использованы методики, которые позволяют оценить различные способы понимания «предмета мышления в процессе беседы»:

- метод исследования способности во время беседы удерживать предмет мышления, совпадающий с предметом беседы;
- метод исследования способности во время беседы удержать предмет мышления, отличающийся от предмета беседы.

Рассмотрим их более подробно.

Первая методика – направлена на исследование способности во время беседы удерживать предмет мышления, совпадающий с предметом беседы. Данная методика выбрана с целью исследовать способность удерживать предмет мышления, совпадающий с предметом беседы. С помощью этой же методики определяли умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

Для проведения методики я выбрала первую половину дня, так как дети больше сконцентрированы, расположены на обучение. Перед проведением методики я усаживала 20 детей перед собой, и рассказывала историю для того, чтобы заинтересовать детей «Рассказ кошка Мурка и собачка Шарик – помощники» [Нижегородцева, Шадриков, с. 356].

«Как–то раз хлопотала бабушка по дому. Полы перемыла, тесто замесила, курочек покормила и к соседке пошла. А напоследок Мурочке и Шарикун говорит: «Эх, никто–то мне старой не поможет. Все самой, да самой делать приходится». Жалко стало Мурке и Шарикуну бабушку и решили они хозяйством заняться. Для начала на тесто посмотрели. А оно–то уж из кастрюли вылезает. Запустила кошка в тесто лапы и давай вымешивать, а Шарик ей помогать. Потом Мурочка и Шарик за пол принялись. Заодно и помыться решили. Залезли в ведро с водой (а котики, они страсть, как воду не любят, как и собачки) и стали мокрой шерсткой по полу валяться–кататься. Все тесто с себя по полу развезли. Дальше пошли Мурка и Шарик в курятник. Прямо за дверью ведро с зерном стояло. Подтянулись они лапками к щеколде, открыли курятник, внутрь забежали и давай курам корм таскать. И с полмиски не натаскали, как глядь – куры–то по двору разбежались. Стала она за ними гоняться. Да куда там! Они вон какие прыткие. А тут и бабушка воротилась. Руками всплеснула. Ох и досталось же Мурке и Шарикуну тогда. Вот и делай потом добро людям».

После рассказа я задавала вопросы для того, чтобы сделать вывод, как внимательно дети слушали рассказ:

Скажите, как Мурка и Шарик помогали бабушке?

Что они делали неправильно?

После рассказа истории каждый ребенок отдельно подходил ко мне, и я давала каждому ребенку картинку, на которой изображена комната, собачка и кошечка. Ситуация в комнате изображена нелепая. Во время рассматривания картинки ребенком, мною задавались вопросы: «Внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что – нибудь тебе покажется не так, не на месте или неправильно нарисовано, то укажи на это и объясни, почему это не так. Далее ты должен сказать, как на самом деле должно быть».

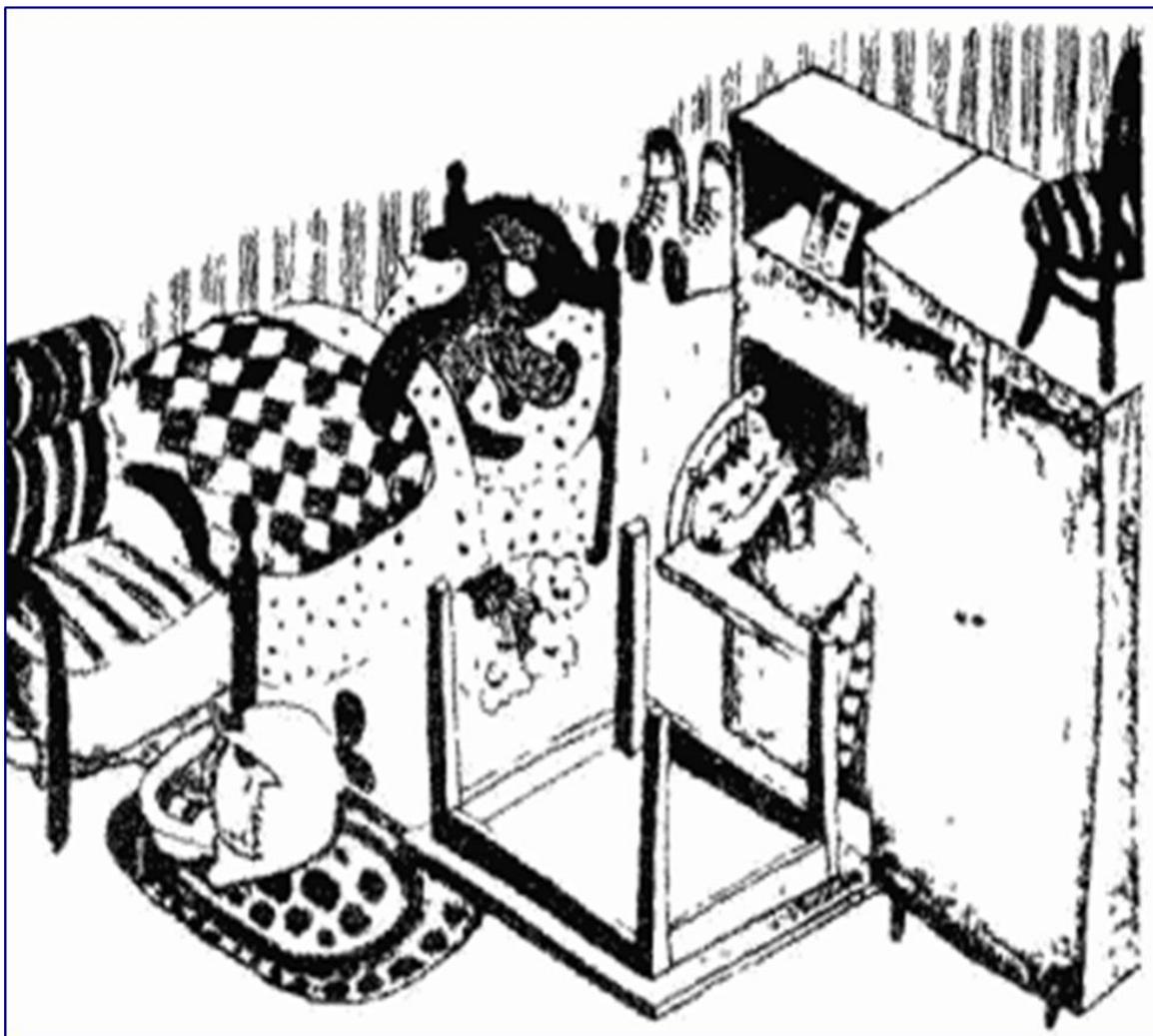


Рисунок 2.1. Картинка «Комната»

Задания выполнялись последовательно. Группа детей была переключена на рисование для того, чтобы появилась возможность проработать с каждым ребенком отдельно.

«Сначала каждый ребенок просто называл все нелепицы и указывал их на картинке, а затем объяснял, как на самом деле должно быть. Время экспозиции картинки и выполнения задания было ограничено тремя минутами. Время контролировалось при помощи песочных часов. За это время ребенок должен был заметить, как можно больше нелепых ситуаций и объяснить, что не так, почему не так и, как на самом деле должно быть» [Нижегородцева, Шадриков, с. 356].

Если ребенок затруднялся ответить, то я помогала. Исходя из того, как ребенок сам себя вел и какие у него затруднения, я выбирала для себя направления помощи:

Стимулирующее – помогала начать отвечать ребенку, когда ребенок не уверен. Подбадривала, хвалила его, когда он правильно начинал отвечать, задавала вопросы «Понравилась ли тебе картинка?» «Что понравилось?», «Хорошо, молодец, правильно думаешь».

Направляющее – задавала прямые вопросы ребенку «Смешная картинка?», «Что в ней смешного?».

Обучающее – вместе с ребенком рассматривала фрагмент картинки и вместе выявляли нелепость «Посмотри, что здесь нарисовано?», «А такое может быть в жизни?», «Тебе не кажется, что здесь что-то перепутано?», «А еще здесь есть что –нибудь необычное?».

После проведения методики, я выставляла оценки каждому ребенку, при этом я должна была учитывать:

- а) «включение ребенка в работу, сосредоточенность, отношение к ней, самостоятельность»;
- б) «понимание и оценка ситуации в целом»;
- с) «планомерность описания картинки».

Оценка результатов методики:

«3 балла - такая оценка ставится ребенку в том случае, если за отведенное время (3 мин) он заметил все 7 имеющихся на картинке нелепиц, успел удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того, сказать, как на самом деле должно быть».

«2 балла – заметил все имеющиеся нелепицы, но не успел за отведенное время до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть».

«1 балл – за отведенное время ребенок не успел заметить 1 – 4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц и до конца объяснения дело не дошло».

Следующая методика – направлена на исследование способности во время беседы удерживать предмет мышления, отличающийся от предмета беседы. При данном методе была проведена процедура использования методики «Кубики Коса» (с 5 лет) [Венгер, с. 160].

Кубики Коса – методика исследования невербального интеллекта, входящая в батарею субтестов для измерения интеллекта Д. Векслера [Венгер, с. 160]. Выполнение заданий теста требует проявления качеств восприятия, моторики, зрительно – моторной координации, пространственных представлений и эвристических способностей. Такая комплексная природа заданий позволяет оценить способность к выполнению основных мыслительных операций (сравнение, анализ, синтез), получить интегральную характеристику практического, наглядно – действенного мышления, выявить уровень развития невербального интеллекта.

Испытуемый начинает выполнение задания с анализа образца путём сопоставления фрагментов образца с гранями кубиков для исследования проявления качеств восприятия, моторики, зрительно–моторной координации, пространственных представлений и эвристических способностей. После этого происходит генерализация выделяемого признака. Вслед за этим осуществляется переход к синтезу — выявление соответствия между образцом и собранной испытуемым из кубиков фигурой. По мнению самого К. Коса, в ходе решения заданий задействуются все мыслительные процессы.

Ребенку давала кубики (рис.2.2.): некоторые стороны фигурок монохромные, остальные – двухцветные. То есть в наборе имеются кубики, каждая сторона которых окрашена следующим образом: белый, красный, бело – красный, синий, желтый, сине – желтый. [Венгер, с. 160].

Перед началом обследования было показано и объяснено испытуемому раскраску кубиков: «Перед тобой кубики. Они все одинаковые. Некоторые стороны у них — красные, некоторые — белые, некоторые — наполовину белые и наполовину красные» (рис. 2.3; рис. 2.4.).

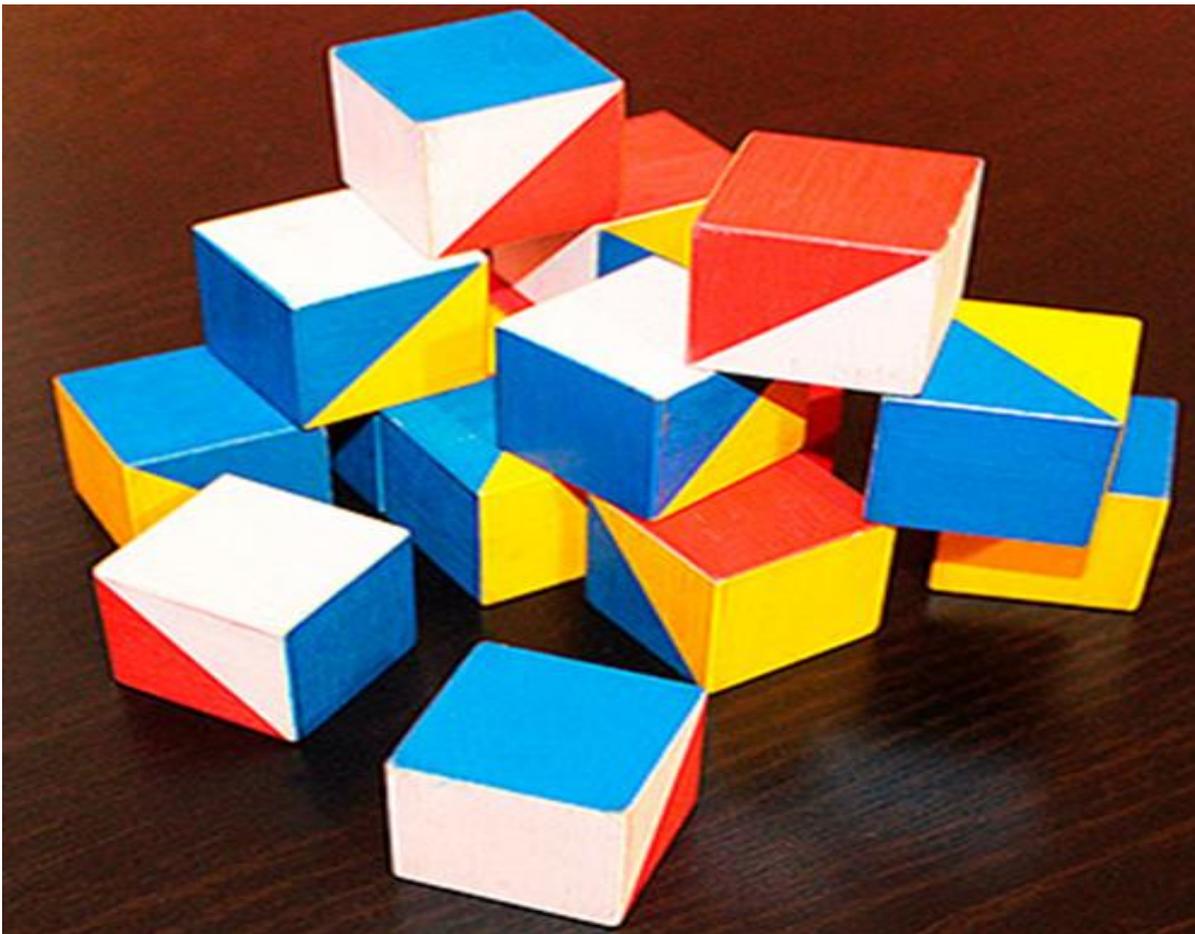


Рисунок 2.2. Кубики Коса

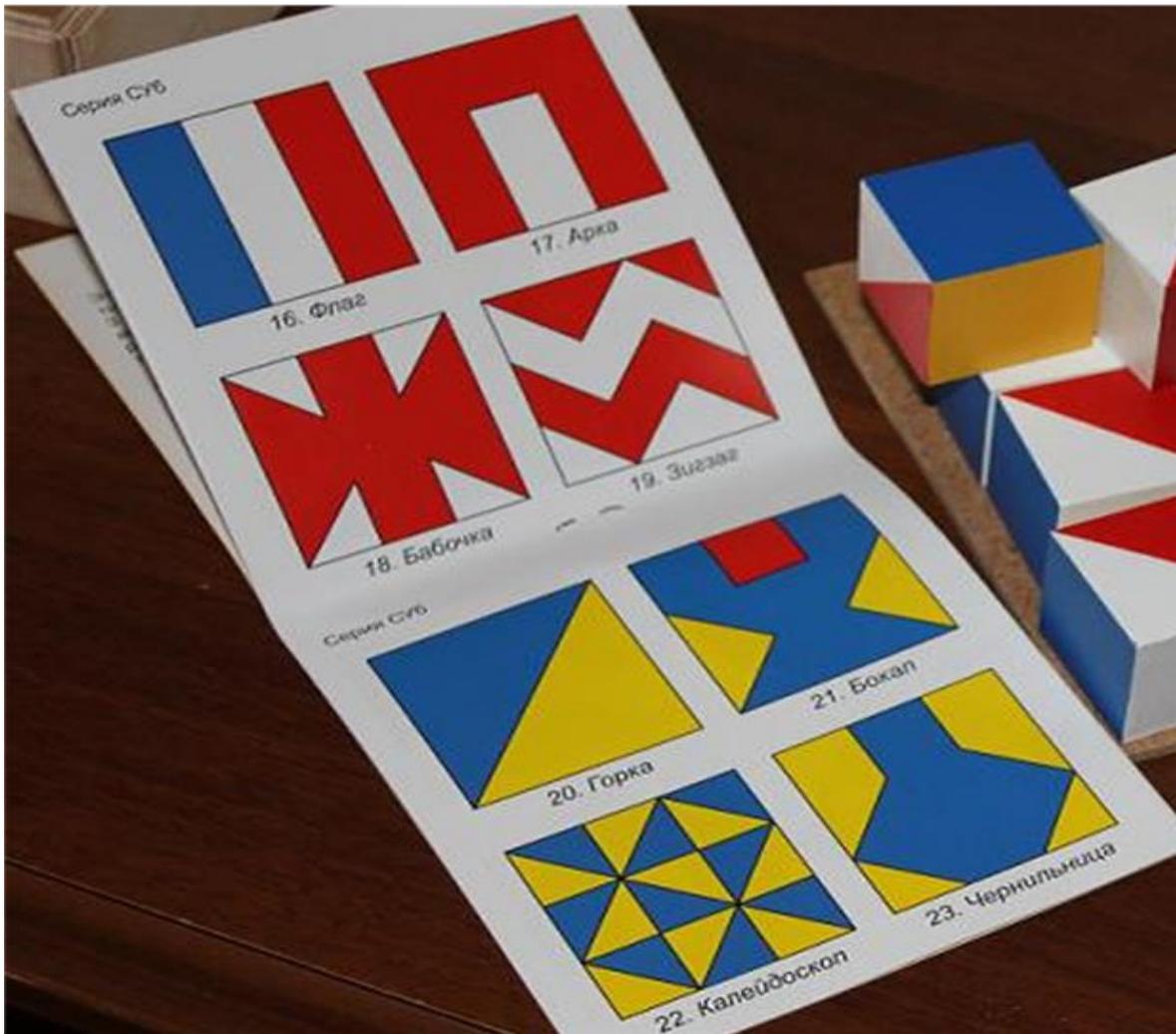


Рисунок 2.3. Образцы рисунков

Инструкция для обследуемых.

Фигура А

1. При испытываемом без предъявления карточки сложите из кубиков фигуру А и оставьте ее в качестве модели.
2. Предложите испытуемому сложить из 4-х других кубиков, расположенных между ним и моделью, точно такую же фигуру («Теперь сделай точно так же») и начните отсчет времени.
3. В случае неудачи еще раз продемонстрируйте правильное выполнение задания на кубиках испытуемого «Понаблюдай за мной». Затем перемешайте кубики и снова предложите ему собрать фигуру по модели.

4. Зафиксируйте время выполнения задания. Независимо от результата переходите к фигуре В.

Оценки: за выполнение задания с первой попытки — 2 балла, со второй — 1 балл.

Фигура В

1. За ширмой сложите фигуру В. Покажите ее испытуемому в готовом виде и оставьте в качестве модели.

2. Предложите испытуемому сложить из 4-х других кубиков, расположенных между ним и моделью, точно такую же фигуру («сделай точно так же») и начните отсчет времени.

3. В случае неудачи еще раз продемонстрируйте правильное выполнение задания на кубиках испытуемого («Понаблюдай за мной еще раз»). Затем перемешайте кубики и снова предложите собрать фигуру по модели.

4. Если задание В выполнено, зафиксируйте время работы и переходите к фигуре С.

Если задание не выполнено дважды, прекратите тестирование, при выполнении задания с первой попытки — 2 балла, со второй — 1 балл.

Фигура С

1. Положите перед обследуемым карточку С и скажите; «Сейчас я сложу из кубиков точно такую фигуру, как на этой картинке. Смотри...» Сложите из 4-х кубиков фигуру С.

2. Перемешайте кубики и предложите испытуемому собрать фигуру С по картинке самостоятельно. Начните отсчет времени,

3. В случае неудачи еще раз продемонстрируйте правильное сложение фигуры, затем перемешайте кубики и снова предложите испытуемому собрать фигуру по картинке самостоятельно.

4. Если задание С выполнено, зафиксируйте время работы и переходите к заданию №1.

Если задание не выполнено дважды, прекратите тестирование. Оценки: за выполнение задания с первой попытки — 2 балла, со второй — 1 балл.

Фигуры №№ 1-7

1. Положите перед испытуемым карточку №1 и предложите ему сложить фигуру по картинке из 4-х кубиков. Начните отсчет времени.
2. После выполнения задания или по истечении лимита времени переходите к следующей фигуре.
3. Для выполнения заданий №№ 5-7 добавьте испытуемому 5 кубиков, так как эти фигуры складываются из 9-ти кубиков: «Теперь сделай, как показано на картинке, используя все девять кубиков».
4. Тестирование прекращается после двух неудач подряд (начиная с задания №1).

Задания №№ 1 -7 оцениваются в соответствии с таблицей 1. Приложения 1.

В момент замены наборов кубиков, я беседовала с ребенком на тему, что он делает дома, как он проводит время и т.д., что было с моей стороны отвлекающим приемом с целью отвлечь ребенка от замены наборов кубиков, то есть это были отвлекающие помехи.

Максимальная оценка за выполнение теста — 55 баллов.

РЕЗУЛЬТАТЫ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ДАННЫХ

После исследования проводилась статистическая обработка данных по методу t – критерия Стьюдента, для определения статистической значимости различий между результатами исследования на констатирующем этапе и на контрольном этапе по методикам «Нелепицы» и «Кубики Коса». Применялись параметрические критерии значимости, которые разработаны для тех ситуаций, когда исследователь старается описать результаты наблюдения количественными методами и «на выходе» получает числовой массив тех или

иных доступных ему измерений – вариационный ряд. Для параметров исследования интеллекта использовался критерий Стьюдента. Критерий Стьюдента (t – критерий) – показатель, основанный на сравнении средних значений выборок, нами применялся для проверки гипотезы о равенстве генеральных средних двух независимых переменных (так называемый двухвыборочный t – критерий).

2.3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Представим результаты исследования методике «Нелепицы» – Немов Р.С. и по методике «Кубики Коса» (с 5 лет).

2.3.1 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ «НЕЛЕПИЦЫ» Р.С. НЕМОВА

По первой методике исследовались способности удерживать предмет мышления в процессе беседы по методике «Нелепицы» – Немов Р.С. и по методике «Кубики Коса» (с 5 лет).

Результаты исследования приведены в Таблице 2.1., Рисунок 2.4. (Приложение 2).

Таблица 2.1

Результаты исследования способности удерживать предмет мышления в процессе беседы по методике Р.С. Немова «Нелепицы» на констатирующем этапе

Уровни способности удерживать предмет мышления в процессе беседы	Количество детей, чел.	Доля детей, %
--	------------------------	---------------

Продолжение таблицы 2.1

Низкий	8	40,0
Средний	8	40,0
Высокий	4	20,0
Итого	20	100,0

Отметим, что в данном варианте предмет мышления в процессе беседы рассматривается как сам предмет беседы, то есть то, о чем идет речь. Как мы видим, 40,0% детей имеют низкую способность удерживать предмет мышления в процессе беседы. Например, 8 детей за отведенное время не успели заметить 1–4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц и до конца объяснения дело не дошло. Они путались, много времени рассматривали картинку, нашли только две имеющихся на картинке нелепиц и не смогли до конца объяснить, где должна спать собачка, и кошка.

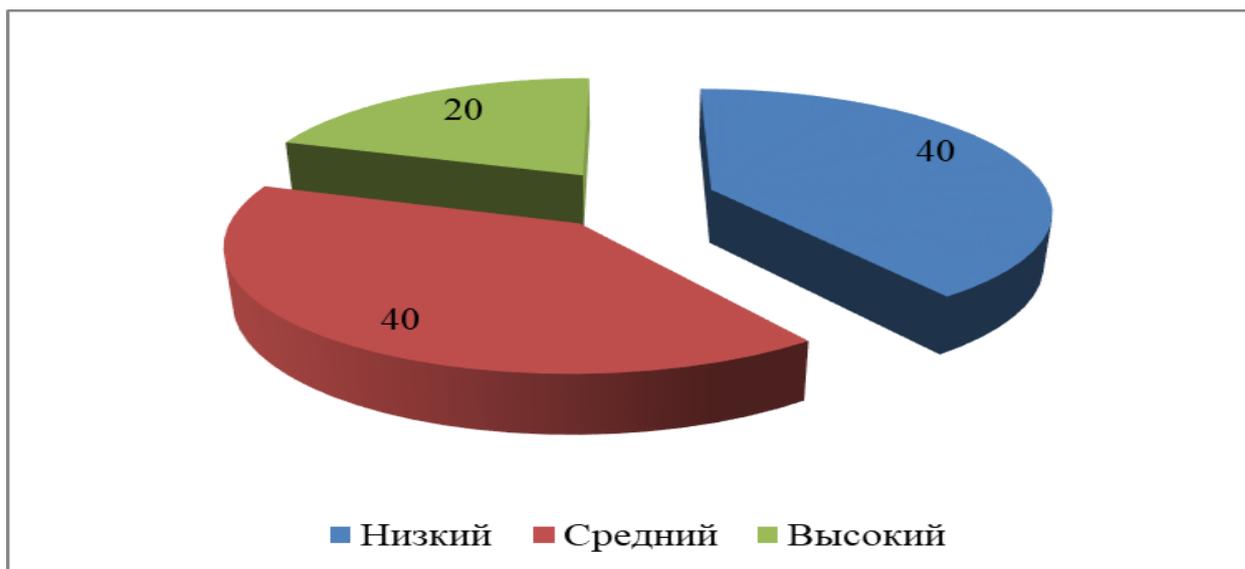


Рисунок 2.4. Результаты исследования способности удерживать предмет мышления в процессе беседы по методике Р.С. Немова «Нелепицы» на констатирующем этапе, %

Средний уровень способности удерживать предмет мышления в процессе беседы наблюдался у пяти мальчиков и четырех девочек. Дети заметили все имеющиеся нелепицы, но не успели за отведенное время до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть.

Высокий уровень способности удерживать предмет мышления в процессе беседы наблюдался у 3 девочек и 1 мальчика. Эти дети за отведенное время (3 мин) заметили все 7 имеющихся на картинке нелепиц они успели удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того, сказать, как на самом деле должно быть. Например, испытуемая с №2 сказала, что собачка спит не на своем месте, у нее место на полу на коврик; неправильно спит кошечка (она спит на полке шкафа), ее место на полу или в корзинке; неправильно стоит стул, его место на полу; неправильно лежит стол он, должен стоять на ножках на полу; неправильно стоят ботинки, они должны стоять на полу у порога; неправильно лежат цветы, они должны стоять в вазе на столе; неправильно лежит плед, он на коврик, его место на кресле. Другие дети, имеют высокий показатель, например, как и Оля С. Остальные дети также объяснили, где и чье место, где должна спать

кошечка, собачка, где должен стоять стул, стол, ботинки лежать плед. Их доля составляет 20,0% от общего количества детей. Дети говорили по теме, следовательно, ими, в этом случае, предмет беседы удерживался, что соответствовало данному возрасту, дети могли правильно выразить свою мысль.

2.3.2 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ КУБИКИ КОСА

По данной методике сначала дети составляли кубики только из одноцветных граней кубиков; на этапе составления кубиков из одноцветных граней ими добавлялись кубики с двухцветными гранями; после добавления кубиков с двухцветными гранями они убрали простые кубики и оставляли только двухцветные. В момент замены наборов кубиков, я беседовала с ребенком на тему, что он делает дома, как он проводит время и т.д. Это делалось для того, чтобы отвлечь испытуемого ребенка для того, чтобы он не заметил подмены кубиков во время испытания.

Исследование проходило в течение 15–20 минут, но могло завершиться после того, как ребенок неудачно выполнил уже пятое по счету задание. Результаты исследования представим в таблице 2.2., рисунок 2.5. (Приложение 3)

Таблица 2.2

Результаты исследования способности удерживать предмет мышления в процессе беседы по методике «Кубики Коса» на констатирующем этапе

Уровни способности удерживать предмет мышления в процессе беседы	Количество детей, чел.	Доля детей, %

Продолжение таблицы 2.2

Очень низкий	6	30,0
Низкий	7	35,0
Средний	6	30,0
Высокий	1	5,0
Итого	20	100,0

Результаты исследования показали, что максимальное число детей имеют низкую и очень низкую долю способности удерживать предмет мышления в процессе беседы (35,0% и 30,0% соответственно). Низкий процент имеют пять мальчиков и одна девочка. Дети не смогли за отведенное время построить кубики по образцам, они отвлекались на беседу, слушали, что я говорила. В итоге, можно сказать, что эти дети имеют низкий уровень мышления.

Очень низкий уровень способности удерживать предмет мышления в процессе беседы наблюдалось у трех девочек и трех мальчиков. Они за отведенное время (15–20 мин) построили только один кубик по образцам, постоянно подсматривали (2–3 раза), отвлекались на мою беседу. Следует отметить, что этим детям очень сложно делать два дела сразу, и строить кубики и слушать мою беседу, беседа для них выступает в роли трудно преодолимой помехи.

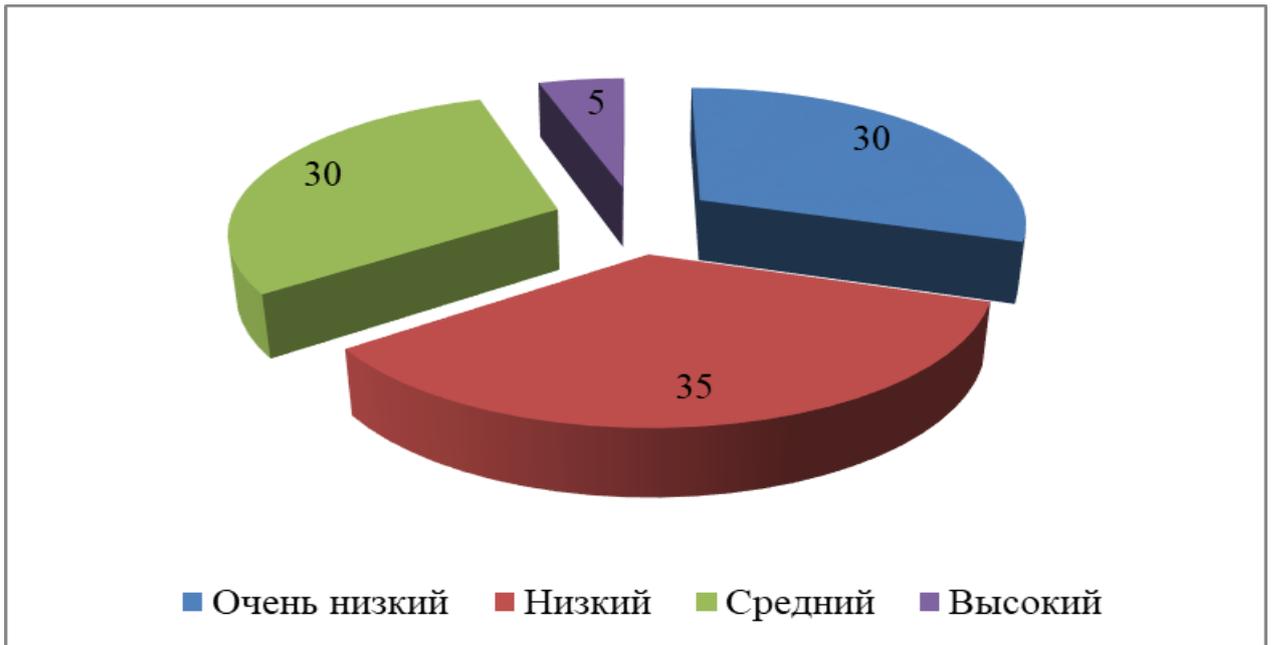


Рисунок 2.5. Результаты исследования способности удерживать предмет мышления в процессе беседы по методике «Кубики Коса» на констатирующем этапе, %

Средний уровень способности удерживать предмет мышления в процессе беседы наблюдался у 30,0% детей. Дети одновременно строили кубики и отвечали на мои вопросы, за отведенное время (15 – 20 мин) они построили часть кубиков по образцам правильно, но по 2 – 3 раза открывали образцы, мало отвлекались на мою беседу, вопросы.

Высокий уровень наблюдается только у одного ребенка (5,0%). Данный ребенок за отведенное время (15 – 20 мин) построила все кубики по данным чертежа правильно, не смотря на отвлекающие помехи. Мною задавались вопросы, она одновременно и отвечала и, строила. На некоторые вопросы этот ребенок не отвечал, она лишь молчала, но продолжала строить. В данном варианте, у ребенка под номером 18 хорошо проявляются качества восприятия, моторики, зрительно–моторной координации, пространственных представлений и эвристических способностей.

Таким образом, сделаем общий вывод по результатам исследования на констатирующем этапе. Результаты по методике Р.С. Немова «Нелепицы», следующие: исследовался предмет мышления способности во время беседы удерживать предмет мышления, отличающийся от предмета беседы.

В итоге у наибольшего количества детей наблюдалась низкий и средний уровень развития способности удерживать предмет мышления в процессе беседы (40,0%), средний уровень отмечался у 4,0% детей, и высокий уровень у 20,0% детей. Дети с высоким уровнем говорили по теме, ими в этом случае предмет беседы удерживался, у них хорошо развиты мыслительные процессы, они логически рассуждают, и грамматически правильно выражают свои мысли.

Для исследования способности во время беседы удерживать предмет мышления, отличающийся от предмета беседы, была использована методика «Кубики Коса». Данная методика проводилась индивидуально с каждым ребенком. По результатам исследования сделали следующий вывод, что большинство детей удерживают предмет мышления в процессе беседы на низком и очень низком уровне (35,0% и 30,0% соответственно). Дети не смогли за отведенное время построить кубики по образцам. В итоге, можно сказать, что эти дети не полностью смогли удерживать предмет мышления в процессе беседы. Очень низкий уровень наблюдался у 30,0% детей. Они за отведенное время (15 – 20 мин) построили только один кубик по образцам, они по 2 – 3 раза открывали образец, отвлекались на мою беседу. Средний уровень способности удерживать предмет мышления в процессе беседы наблюдался у 30,0% детей, они одновременно строили кубики и отвечали на мои вопросы, за отведенное время (15 – 20 мин) они построили часть кубиков по образцам правильно, но подглядывали образцы, мало отвлекались на мою беседу, вопросы. Высокий уровень наблюдается только у одного испытуемого, доля которого составила 5% от выборки. Дети за отведенное время (15 – 20 мин) построили все кубики по выданным экспериментатором чертежам правильно, не смотря на отвлекающие помехи.

В пункте 2.4. описан проект психологической программы направленной на развитие способности удерживать предмет мышления в процессе беседы, который направлен на усовершенствование мыслительных процессов, на создании психологических условий для развития способности удерживать предмет мышления в процессе беседы, важных для успешного освоения школьных образовательных программ.

2.4. ПРОЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ НАПРАВЛЕННОЙ НА РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ

Далее поэтапно разрабатывается проект программы способности удерживать предмет мышления в процессе беседы.

Проблема взаимосвязи речи и мышления по сей день остаётся одним из наиболее сложных и соответственно притягательных предметов изучения. Пожалуй, нет ни одного сколько-нибудь значительного труда в области психологии, лингвистики и философии, в котором в той или иной форме не обсуждался бы или, по крайней мере, не ставился бы этот вопрос. Сложность проблемы обусловлена, прежде всего, сложностью и противоречивостью природы мышления и речи.

Являясь необходимыми атрибутами человека, оба явления сочетают в себе социальное и биологическое (соответственно двойственной природе человека). С одной стороны, и речь, и мышление представляют собой порождение мозга человека, с другой стороны, речь и мышление являются социальными продуктами, поскольку сам человек – как личность, есть социальное явление.

В соответствии с тенденциями общественного развития, обусловившими возникновение современной образовательной ситуации, когда в массовую школу приходит всё больше детей с проблемами развития, в том числе, с речевыми

нарушениями, успешная деятельность образовательных учреждений становится немислимой без квалифицированной всесторонней помощи детям.

В связи с интенсификацией интеграционных процессов в специальном образовании приоритетное значение имеет проблема адаптации детей к условиям общеобразовательной школы. Возрастает значимость разработок особых методических систем, которые смогли бы наиболее полно учесть особенности детей в дошкольном возрасте.

Известно, что речь тесно взаимодействует со всеми психическими функциями, становясь постепенно базой для развития мышления, влияет на развитие личности в целом. Поэтому столь важно комплексное (прежде всего, психологическое) обследование речи учащихся массовой средней школы, среди которых значительное число детей с недостаточно сформированной речью.

Цель программы: создание психологических условий для развития способности удерживать предмет мышления в процессе беседы, важных для успешного освоения школьных образовательных программ.

Развивающая программа базируется на следующих теоретических посылах [Васнев, с. 17]:

- 1) на фундаментальных положениях о том, что деятельность ребенка – основное условие его психического развития.
- 2) на представлениях о развитии мышления в процессе беседы, как центральном звене психического развития ребенка 5 – 6 лет и о важном условии формирования его личности.

Задачи:

1. Сформировать и развивать познавательный потенциал ребенка.
2. Сформировать и развивать устойчивое стремление к деятельности, носящей характер умственного труда.
3. Содействовать выработке произвольности, навыков учебной деятельности.

ВЫЯВЛЕНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ИСПОЛНЕНИЯ ПРОГРАММЫ

Программа спроектирована с целью повышения способности удерживать предмет беседы, создания устойчивой познавательной мотивации в перспективе поступления в школу, способствовать развитию способности удерживать предмет мышления в процессе беседы, способствовать развитию познавательных интересов у детей.

ПРОГРАММА ПО УСТАНОВЛЕНИЮ СПОСОБНОСТИ УДЕРЖИВАТЬ ПРЕДМЕТ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ

Период обучения по каждому разделу – 28 недель по три урока в неделю.

Обучение проводит психолог и педагог.

Контроль результатов обучения проводится психологом.

Педагог работает по инструкции психолога.

Результаты беседы с воспитателями, родителями записываются в отдельную картотеку, которая ведется по каждому ребенку.

Таблица 2.3

Учебно–тематический план занятий на развитие способности удерживать
предмет беседы

№ п/п	Тема	Кол–во часов
-------	------	--------------

1	«Размышляй–ка»	4
2	«Чудо–кубики»	4
3	Выставка «Четыре времени года»	4
4	«Страна блоков»	4
5	«Волшебная дверь или что изменилось»	4
6	«Строим дом»	4
7	«Праздник в посудной лавке»	4
8	«Улица разноцветных палочек»	4
9	«Путешествие в мир логики»	4
	Всего:	36

Тема «Размышляйка».

Задачи.

Развитие комбинаторных способностей, сообразительности, творческого воображения.

Развитие пространственного воображения, сообразительности, смекалки.

Развитие аналитических способностей, умения определять результат деятельности.

Развитие речи, мышления.

Развитие наблюдательности, творческого воображения.

Развитие умения выявлять и абстрагировать свойства, следуя алгоритму.

Развитие пространственного воображения, сообразительности, смекалки.

Краткое содержание.

Разминка.

Словесно – логические игры и упражнения «Что объединяет?». основное содержание «Сложи узор» (кубики Никитина), «Коврик» (палочки Кюизенера). Игры на поиск недостающего элемента: «Чего не хватает?», «Что пропущено?»
Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Игры с блоками Дьенеша.

Игры – головоломки: «Танграм», «Колумбово яйцо» и др.

Словесно – логические игры и упражнения «Закончи предложение», «Дополни ряд». основное содержание.

Игры с «цветными числами» (палочки Кюизенера).

«Игры – головоломки», «Что изменилось?».

«Чудесный мешочек» «Что получится, если...» (упражнения со счётными палочками).

Словесно – логические игры и упражнения «Найди нужное слово», «Кто самый, самый?», «Лишнее слово».

Рисуем по клеточкам (по образцу).

Танграм (по образцу).

Игры – головоломки: «Танграм», «Колумбово яйцо» и др.

Словесно – логические игры и упражнения «Что объединяет?».

Тема «Чудо – кубик».

Задачи.

Развитие комбинаторных способностей, сообразительности, творческого воображения.

Развитие пространственного воображения, сообразительности, смекалки.

Развитие аналитических способностей, умения определять результат деятельности.

Развитие речи, мышления.

Развитие комбинаторных способностей путём комбинирования цвета и формы.

Развитие наблюдательности, творческого воображения.

Развитие умения выявлять и абстрагировать свойства, следуя алгоритму.

Краткое содержание.

Рисуем по клеточкам (по образцу).

Кубики Никитина.

Игры на поиск недостающего элемента: «Чего не хватает?», «Что пропущено?».

Рисуем по клеточкам (по образцу).

Логические задачи.

Кубики Никитина.

Игра «Сложи узор».

Упражнения с массажными шариками.

Основное содержание.

Планы – схемы: «Куда села муха?», «Где спрятался Мишка?» и т.д.

Словесно – логические игры и упражнения «Почему один лишний?».

Тема: Выставка «Четыре времени года».

Задачи.

Развитие конструктивных способностей, зрительного внимания, умения мыслить образами.

Развитие у детей представления о числе на основе счёта и измерения.

Развитие умения содержательно общаться, работать в команде: распределять работу, договариваться.

Краткое содержание.

Игра «Четыре времени года» – осень.

Физминутка. Упражнение «Подвижная минутка».

Основное содержание.

Игра «Четыре времени года» – лето.

Физминутка. Упражнение «Подвижная минутка».

Тема «Страна блоков».

Задачи.

Развитие познавательных процессов; овладение мыслительными операциями и действиями: выявление свойств, их абстрагирование, сравнение, классификация, обобщение; формирование элементарной алгоритмической культуры мышления.

Развитие способности действовать в уме, осваивать представления о геометрических фигурах, пространственную ориентировку.

Развитие умения кодировать практические действия числами.

Развитие умения осуществлять зрительно – мысленный анализ.

Развитие умения ориентироваться в пространстве в соответствии с планом.

Краткое содержание.

Разминка.

Упражнение «Чудесный мешочек».

Основное содержание.

Игра «Познакомимся».

Игра «Кондитерская фабрика».

Игра «Составляем «паспорт» блоков».

Игра «Шерлок Холмс ищет преступника».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Упражнение «Чудесный мешочек».

Основное содержание.

Игра «Логическое решето».

Игра «Расскажи о своём блоке».

Игра «Логическое решето».

Игра «Расскажи о своём блоке».

Игра «Выкладываем дорожки».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Тема «Волшебная дверь или что изменилось».

Задачи.

Развитие аналитической деятельности, умения классифицировать объекты.

Освоение приёмов конструирования геометрических фигур (алгоритм действий).

Развитие умения осуществлять зрительно – мысленный анализ.

Развитие комбинаторных способностей.

Формирование умения кодировать и декодировать информацию о свойствах объектов.

Развитие умения рассуждать, делать умозаключения.

Краткое содержание.

Разминка.

Упражнение «Чудесный мешочек».

Основное содержание.

Игра «Я работаю волшебником».

Игра «По – моему, хотению, по – моему велению».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Упражнение «Чудесный мешочек».

Основное содержание.

Игра «Олимпийские игры или кто лишний».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Игра «Я работаю волшебником».

Игра «По – моему хотению, по–моему велению».

Игра «Олимпийские игры или кто лишний».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Тема «Строим дом».

Задачи.

Развитие комбинаторных способностей, сообразительности, творческого воображения,

Развитие пространственного воображения, сообразительности, смекалки.

Развитие аналитических способностей, умения определять результат деятельности, планировать свою деятельность, выбирать необходимые средства.

Развитие коммуникативных качества: умения договариваться с партнерами, менять в случае необходимости свою позицию, то есть учитывать интересы других.

Краткое содержание.

Игра «Строим дом».

Пальчиковая игра «На горе мы видим дом».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Основное содержание.

Игра «Строим дом».

Пальчиковая игра «На горе мы видим дом».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Игры с блоками Дьенеша: «Праздник в стране Блоков» — альбом с заданиями.

Словесно – логические игры и упражнения «Так можно, а так нельзя сравнивать», «Чем похожи, а чем отличаются».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Игры с блоками Дьенеша: «Праздник в стране Блоков» — альбом с заданиями.

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Тема «Праздник в посудной лавке».

Задачи.

Развитие комбинаторных способностей путём комбинирования цвета и формы.

Развитие наблюдательности, творческого воображения.

Развитие умения выявлять и абстрагировать свойства, следуя алгоритму.

Развитие пространственного воображения, сообразительности, смекалки.

Краткое содержание.

Игра «Изготавливаем сервиз».

Игра «Четвертый лишний».

Пластические этюды (сердитый чайник, болтливая кастрюля и т. д.).

Игра «На полке стоит...».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Игра «Изготавливаем сервиз».

Игра «Четвертый лишний».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Игра «Изготавливаем сервиз».

Пластические этюды (сердитый чайник, болтливая кастрюля и т. д.).

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Игра «Изготавливаем сервиз».

Игра «Четвертый лишний».

Пластические этюды (сердитый чайник, болтливая кастрюля и т. д.).

Игра «На полке стоит...».

Тема «Сказочный город».

Задачи.

Развитие комбинаторных способностей путём комбинирования цвета и формы.

Развитие наблюдательности, творческого воображения.

Развитие умения выявлять и абстрагировать свойства, следуя алгоритму.

Развитие пространственного воображения, сообразительности, смекалки.

Формирование навыков связной речи.

Краткое содержание.

Игра «Изготавливаем сервиз».

Игра «Четвертый лишний».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Игра «Сказочный город».

«Логическое домино».

Графический диктант.

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Игра «Для Вас, девочки!».

Игра «Это Вам, мальчишки».

Игра «Для Вас, девочки!».

Игра «Это Вам, мальчишки».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Игра «Сказочный город».

Дидактическая игра «Логические таблицы».

Графический диктант.

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Тема «Путешествие в мир логики».

Задачи.

Развитие умения следовать определённому алгоритму при выполнении цепочки действий.

Развитие умения анализировать группы объектов, устанавливать закономерность в наборе признаков.

Развитие умения классифицировать, используя при этом кодовые карточки.

Развитие умения быстро подбирать нужное слово.

Краткое содержание.

Упражнения с массажными шариками.

Основное содержание.

Планы – схемы: «Куда села муха?» и т.д.

Словесно – логические игры и упражнения «Назови, одним словом».

Игра «Сложи узор».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Упражнения с массажными шариками.

Планы – схемы: «Куда села муха?», «Где спрятался Мишка?» и т.д.

Словесно – логические игры и упражнения «Назови, одним словом».

Игра «Сложи узор».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Упражнения с массажными шариками.

Словесно – логические игры и упражнения: «Логические цепочки».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

Упражнения с массажными шариками.

Игры с блоками Дьенеша по альбомам с заданиями: «Поиск затонувшего клада», «Праздник в стране Блоков», «Давайте поиграем».

Физминутка.

Упражнение «Подвижная минутка».

«Логические блоки Дьенеша (ЛБД) — это набор фигур, отличающихся друг от друга цветом, формой, размером, толщиной. В процессе разнообразных действий с логическими блоками (разбиение, выкладывание по определенным правилам, перестроение и др.) дети овладевают различными мыслительными умениями, важными как в плане предматематической подготовки, так и с точки зрения общего интеллектуального развития. К их числу относится следующее: анализ, абстрагирование, сравнение, классификация, обобщение, кодирование–декодирование, а также логические операции «не», «и», «или». В специально разработанных играх и упражнениях с блоками у детей развиваются элементарные навыки алгоритмической культуры мышления, способность производить действия в уме. С помощью логических блоков дети тренируют внимание, память, восприятие».

«Палочки Х. Кюизенера. С помощью цветных палочек Х. Кюизенера развивается активность и самостоятельность в поиске способов действия с материалом, путей решения мыслительных задач. Основные особенности этого дидактического материала — абстрактность, универсальность, высокая эффективность. Работа с палочками позволяет перевести практические, внешние действия во внутренний план, создать полное, отчетливое и в то же время достаточно обобщенное представление о понятии».

«Игры Никитина. В развивающих творческих играх Никитина – в этом и заключается их главная особенность – удалось объединить один из основных принципов обучения «от простого к сложному» с очень важным принципом творческой деятельности – «самостоятельно по способностям». Этот союз позволил разрешить в игре сразу несколько проблем, связанных с развитием и удержания предмета мышления: игры Никитина могут стимулировать развитие

творческих способностей; задания – ступеньки игр Никитина всегда создают условия, опережающие развитие способностей; ребенок развивается наиболее успешно, если он каждый раз самостоятельно пытается решить максимально сложные для него задачи; игры Никитина могут быть очень разнообразны по своему содержанию и, кроме того, как и любые игры, они не терпят принуждения и создают атмосферу свободного и радостного творчества. К развивающим играм Никитина относятся игра «Уникуб», «Сложи квадрат», «Дробь», «Кубики для всех», «Сложи узор».

Картотека игр представлена в Приложении 6.

Рекомендации педагогам и родителям [Нижегородцева, Шадриков, с. 356].

1. «Развивать слуховое внимание с помощью дидактических игр».
2. Пять раз в год менять формы деятельности.
3. «Использовать на занятиях элементы игры».
4. Пять раз в год наблюдать и обсуждать с детьми услышанное и увиденное.

Для развития внимания использовать игры с правилами и игры – драматизации, которые [Нижегородцева, Шадриков, с. 356].

1. Развивают умение произвольно вызывать необходимые воспоминания.
2. Обучают культуре запоминания.
3. Учат вспоминать последовательность событий.
4. Учат использовать при запоминании мнемотехнические приемы.
5. Учат использовать образ как средство развития произвольной памяти.
6. Учат повторять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания, использовать связи при припоминании.
7. Способствуют овладению умением использовать для запоминания вспомогательные средства.
8. Учат детей различать предметы на ощупь.

9. Формируют умение выделять признаки в предмете.
 10. Учат соотносить предметы по величине.
 11. Учат способам распознающего наблюдения.
 12. Развивают наблюдательность; учат внимательно и последовательно рассматривать предмет или явление.
 13. Помогают осмысливать связь между объектами и воспринимать изображение в целом.
 14. Формируют умение составлять из частей целое.
 15. Учат выбирать предметы и соотносить их величину по словесному описанию, действовать в соответствии со словесной инструкцией.
 16. Учат ориентироваться в пространстве с помощью плана – схемы.
 17. Учат закреплять пространственные представления по картинке: слева, справа, вверху, внизу, перед, за, между, рядом.
 18. Способствуют развитию умения анализировать предмет, выделять в нем мелкие детали.
 19. Развивают умственные способности через овладение действиями замещения и наглядного моделирования в различных видах деятельности.
 20. Развивают быстроту мышления через дидактические игры.
- Психомышечная тренировка (комплекс упражнений) [Васнев, с.17].
1. «Давай понюхаем цветок. Покажи, как ты нюхаешь цветы. Раз – поднеси обе руки к носу, представляя, что в них цветы, вдохни их аромат, улыбнись, задержав дыхание. Два – опусти руки, делая выдох (3 – 4 раза)».
 2. «Давай попьем колодезную водичку. Раз – набери воду из колодца. Два – поднеси ладошки с водой ко рту. Смотри, не расплескай воду. Три – попей, сделай вдох. Четыре – стряхни воду с рук и сделай выдох (3 – 4 раза)».
 3. «Я вижу впереди яблоньки с яблоками! Ты хочешь попробовать эти яблочки? Тогда давай пойдем быстрее (Ребенок встает). Раз – подними правую ногу, поддержи ее в таком положении, удержи дыхание. Два – опусти ногу, сделай выдох. Три – подними левую ногу, сделай вдох, поддержи ногу в таком

положении, задержи дыхание. Четыре – опусти левую ногу, сделай выдох (3 – 4 раза)».

4. «Ложись на пол (на ковер). Поплывем на другой берег реки. (Ребенок ложится на живот, руки вдоль туловища.) Раз – руки вперед со вдохом, задержи дыхание. Два – руки вдоль туловища. Выдох (2 – 3 раза). Теперь перевернись на спину, руки вдоль туловища. Раз – руки вверх со вдохом, задержи дыхание. Два – руки вдоль туловища. Выдох (2 – 3 раза)».

5. «Смотри, на нашей дорожке появился медведь! Да-вай испугаемся и сожмемся в комочек. (Ребенок ложится на пол, на ковер.) Раз – повернись на правый бок и свернись в клубок, делая вдох. Прислушайся, затаив дыхание. Два – выпрямись, делая выдох. Три – повернись на левый бок и свернись в клубок, делая вдох. Четыре – выпрямись, делая выдох (3 – 4 раза)».

6. «Давай попробуем разглядеть все, что нас ждет в конце пути. Раз – поверни голову направо, делая вдох. Приглядись, задержи дыхание. Два – поверни голову вперед, делая выдох. Три – поверни голову налево, делая вдох. Еще раз приглядись, задержи дыхание. Четыре – поверни голову вперед, делая выдох (3 – 4 раза)».

Данная программа будет способствовать удерживать предмет мышления в процессе беседы. В нее включены задания, упражнения, игры, обучающие занятия. Результаты исследования после проведения программы представим в разделе 2.5.

2.5. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОСЛЕ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОГРАММЫ

В данном параграфе проводится исследование по тем же методикам, что и на констатирующем этапе, но уже после формирующего этапа. Это контрольный этап.

2.5.1 РЕЗУЛЬТАТЫ ПО МЕТОДИКЕ «НЕЛЕПИЦЫ» - НЕМОВ Р.С.

Перед проведением методики я усаживаю всех детей перед собой, и даю другую картинку (Рисунок 2.6), отличную от той, которая использовалась на первичной диагностике [Нижегородцева, Шадриков, с. 356].

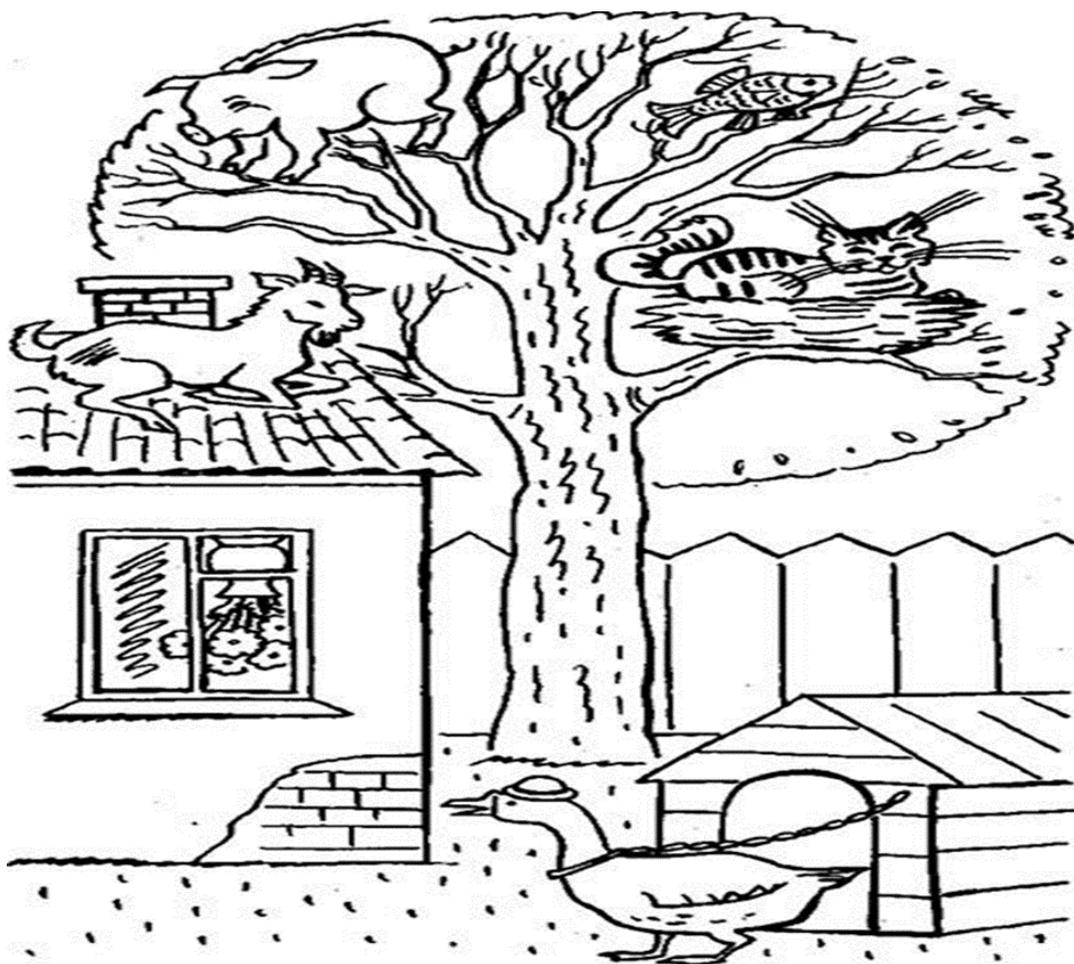


Рисунок 2.6. по методике «Нелепицы» - Немов Р.С.

Задания выполняются также последовательно.

Если ребенок затрудняется ответить, то я помогаю, так же, как и в первый раз на констатирующем этапе. После проведения методики, я выставляю оценки каждому ребенку.

Исследовался также первый способ способности удерживать предмет мышления в процессе беседы по методике «Нелепицы» – Немов Р.С.

1. Результаты исследования приведены в таблице 2.4., Рисунок 2.7. (Приложение 4).

Таблица 2.4

Результаты исследования способности удерживать предмет мышления в процессе беседы по методике Р.С. Немова «Нелепицы» на контрольном этапе

Уровни способности удерживать предмет мышления в процессе беседы	Количество детей, чел.	Доля детей, %
Низкий	2	10,0
Средний	10	50,0
Высокий	8	40,0
Итого	20	100,0

Как мы видим, после формирующего этапа 10,0% детей имеют низкую способность удерживать предмет мышления в процессе беседы. Например, у двух мальчиков за отведенное время не успели заметить 1 – 4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц, они стали более внимательно разглядывать картинку, поэтому им не хватило времени, чтобы объяснить, что неправильно на картинке.

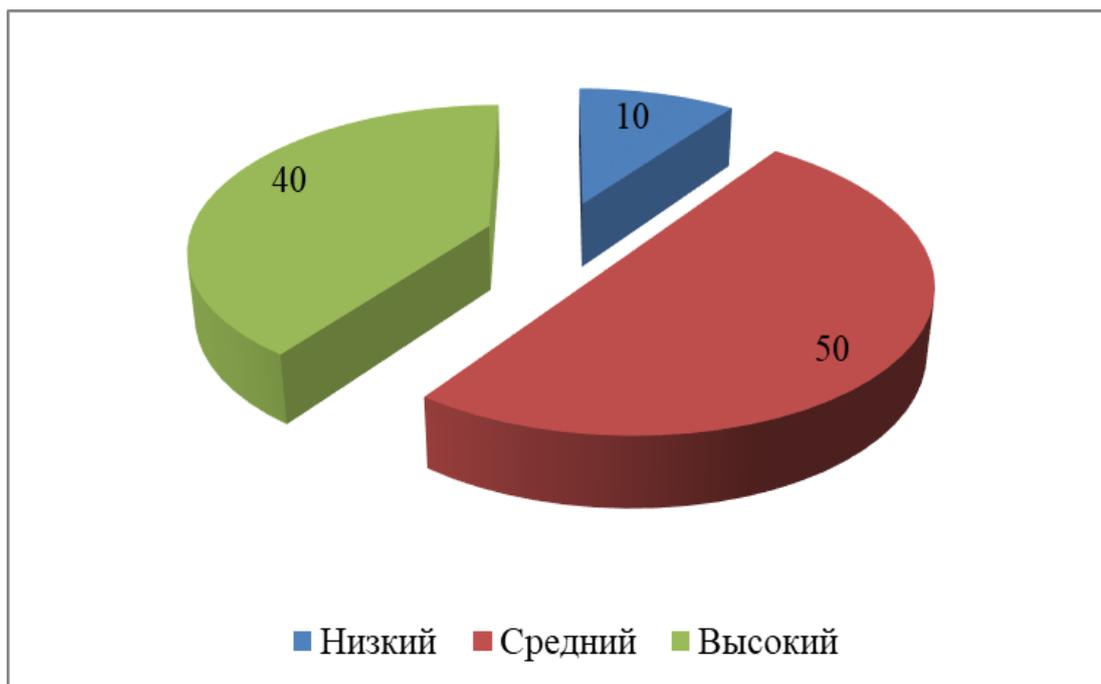


Рисунок 2.7. Результаты исследования способности удерживать предмет мышления в процессе беседы по методике Р.С. Немова «Нелепицы» на контрольном этапе, %

Средний уровень способности удерживать предмет мышления в процессе беседы после формирующего этапа наблюдался у шести мальчиков и четырех девочек. Все дети заметили имеющиеся нелепицы, но не все успели за отведенное время до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть. Их доля составляет 50,0%.

Высокий уровень способности удерживать предмет мышления в процессе беседы после формирующего этапа наблюдался у пяти девочек и трех мальчиков. Эти дети за отведенное время заметили все 7 имеющихся на картинке нелепиц, они успели удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того, сказать, как на самом деле должно быть. Их доля составляет 40,0%.

Например, испытуемый под номером 19 сказал, что гусь не может сидеть на цепи, на цепи должна сидеть собачка; рыбка не может жить на дереве, она живет в воде; свинка не может ходить по дереву, она ходит по земле; кошка не

может сидеть в гнезде, в гнезде живут птички; козлик не может сидеть на крыше дома, он ходит по земле, а не лазает по крыше; ваза с цветком не может стоять вверх дном, она должна стоять на подоконнике; гусь не может носить шляпку. Остальные дети также объяснили, где и чье место, что не может делать то или иное животное, где должны стоять те или иные предметы, чего не должно быть, а как правильно. Дети говорили по теме, в этом случае предмет беседы удерживался.

Далее рассчитаем t–критерий Стьюдента, для определения статистической значимости различий между результатами исследования на констатирующем этапе и на контрольном этапе по методике Р.С. Немова «Нелепицы» (Таблица 2.5) [Нижегородцева, Шадриков, с. 356].

Таблица 2.5

Статистическая значимость результатов исследования по методике
Р.С. Немова «Нелепицы»

№	Результаты исследования по методике Р.С. Немова «Нелепицы» на констатирующем этапе	Результаты исследования по методике Р.С. Немова «Нелепицы» на контрольном этапе	Показатель сдвига	Показатель статистической значимости сдвига t–критерий	
				$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
Ребенок 1	2	2	0	0,2	–0,3
Ребенок 2	3	3	0	1,2	0,7
Ребенок 3	2	3	1	0,2	0,7
Ребенок 4	1	2	1	–0,8	–0,3
Ребенок 5	1	2	1	–0,8	–0,3
Ребенок 6	2	2	0	0,2	–0,3
Ребенок 7	2	2	0	0,2	–0,3

Ребенок 8	3	3	0	1,2	0,7
Ребенок 9	3	3	0	1,2	0,7
Ребенок 10	1	2	1	-0,8	-0,3
Ребенок 11	1	1	0	-0,8	-1,3
Ребенок 12	2	3	1	0,2	0,7
Ребенок 13	1	2	1	-0,8	-0,3
Ребенок 14	2	2	0	0,2	-0,3
Ребенок 15	1	1	0	-0,8	-1,3
Ребенок 16	1	2	1	-0,8	-0,3
Ребенок 17	2	2	0	0,2	-0,3
Ребенок 18	3	3	0	1,2	0,7
Ребенок 19	1	3	2	-0,8	0,7
Ребенок 20	2	3	1	0,2	0,7
Результат: t Эмп = 2.3	36	46	10	2,02	2,71

Так как рассчитанное значение критерия (2,02) больше критического, делаем вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы (уровень значимости $p < 0,05$). Таким образом, произошло улучшение мыслительных процессов, дети стали логически рассуждать, грамматически правильно

выражать свои мысли, только 3 ребенка из 20 все еще делали ошибки при выполнении заданий по методике Р.С. Немова «Нелепицы».

2.5.2 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ «КУБИКИ КОСА»

Исследование проходило в течение 15–20 минут, но могло завершиться после того, как ребенок неудачно выполнил уже пятое по счету задание. Результаты исследования представим в таблице 2.5., рисунок 2.8. (Приложение 5)

Таблица 2.5

Результаты исследования способности удерживать предмет мышления в процессе беседы по методике «Кубики Коса» на контрольном этапе

Уровни способности удерживать предмет мышления в процессе беседы	Количество детей, чел.	Доля детей, %
Очень низкий	0	0,0
Низкий	4	20,0
Средний	9	45,0
Высокий	7	35,0
Итого	20	100,0

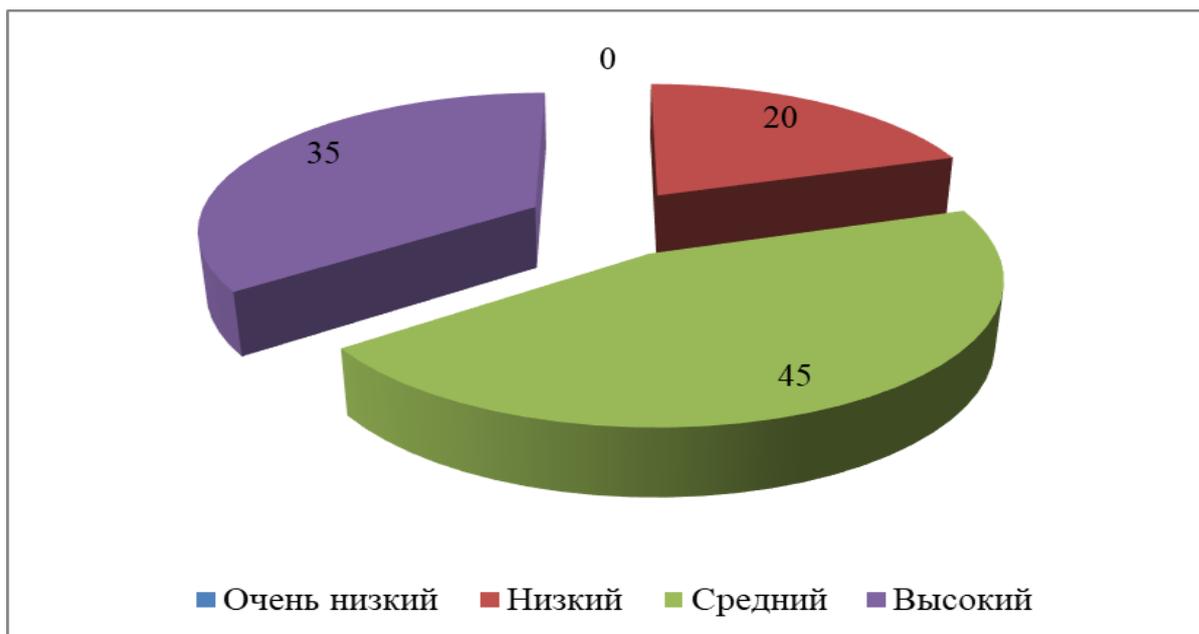


Рисунок 2.8. Результаты исследования способности удерживать предмет мышления в процессе беседы по методике «Кубики Коса» на контрольном этапе, %

По результатам исследования сделали следующий вывод, что большинство детей после формирующего этапа имеют средний уровень (45,0%). Средний уровень способности удерживать предмет мышления в процессе беседы наблюдался у семи мальчиков и двух девочек. Дети одновременно строили кубики и слушали мою историю, за отведенное время, они построили часть кубиков по образцам правильно, но порой подглядывали образцы, не отвлекались во время моего рассказа.

Высокий уровень после проведенной программы наблюдается у пяти девочек и двух мальчиков. Они за отведенное время (15 – 20 мин) построили все кубики по данным чертежам правильно, не смотря на мой отвлекающий рассказ. Мною также задавались вопросы, но дети старались одновременно отвечать и, строить. Наглядно было заметно, что у детей улучшились качества восприятия, моторики, зрительно – моторной координации, пространственных представлений.

Низкий уровень после формирующего этапа наблюдался у двух девочек и двух мальчиков. Дети не смогли за отведенное время построить кубики по образцам, они по 2 – 3 раза отвлекались на беседу, слушали, что я говорила.

Далее рассчитаем t – критерий Стьюдента, для определения статистической значимости различий между результатами исследования на констатирующем этапе и на контрольном этапе по методике «Кубики Коса» (Таблица 2.6) [Венгер, с. 160].

Таблица 2.6

Статистическая значимость результатов исследования по методике
«Кубики Коса»

№	Результаты исследования по методике «Кубики Коса» на констатирующем этапе	Результаты исследования по методике «Кубики Коса» на контрольном этапе	Показатель сдвига	Показатель статистической значимости сдвига t -критерий	
				$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
Ребенок 1	2	3	1	-0,1	-0,15
Ребенок 2	3	4	1	0,9	0,85
Ребенок 3	3	4	1	0,9	0,85
Ребенок 4	2	3	1	-0,1	-0,15
Ребенок 5	2	3	1	-0,1	-0,15
Ребенок 6	1	2	1	-1,1	-1,15
Ребенок 7	1	2	1	-1,1	-1,15
Ребенок 8	3	4	1	0,9	0,85
Ребенок 9	3	4	1	0,9	0,85
Ребенок 10	1	3	2	-1,1	-0,15
Ребенок 11	1	3	2	-1,1	-0,15
Ребенок 12	3	4	1	0,9	0,85
Ребенок 13	1	2	1	-1,1	-1,15
Ребенок 14	3	4	1	0,9	0,85

Продолжение таблицы 2.6

Ребенок 15	1	2	1	-1,1	-1,15
Ребенок 16	2	3	1	-0,1	-0,15
Ребенок 17	2	3	1	-0,1	-0,15
Ребенок 18	4	4	0	1,9	0,85
Ребенок 19	2	3	1	-0,1	-0,15
Ребенок 20	2	3	1	-0,1	-0,15
Результат : t Эмп = 4	42	63	21	2,02	2,71

Так как рассчитанное значение критерия больше критического ($2,02 > 0,05$), нулевая гипотеза отвергается на выбранном уровне значимости, делаем вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы (уровень значимости $p < 0,05$). Таким образом, произошло улучшение мыслительных процессов, дети стали логически рассуждать, грамматически правильно выражать свои мысли, только 4 ребенка из 20 все еще делали ошибки они не улучшили навыки удерживать предмет мышления в процессе беседы, с ними в дальнейшем предстоит больше работать. Очень низкого уровня не наблюдалось. Таким образом, сделаем общий вывод по результатам исследования на контрольном этапе. Результаты по методике Р.С. Немова «Нелепицы» после проведения программы, следующие: после формирующего этапа 10,0% детей имеют низкую способность удерживать предмет мышления в процессе беседы, они стали более внимательно разглядывать картинку, поэтому им не хватило времени, чтобы объяснить, что неправильно на картинке. Средний уровень способности удерживать предмет мышления в процессе беседы после формирующего этапа наблюдался у 50,0% детей, они стали лучше воспроизводить ситуацию на картинке, нашли все нелепицы, но времени все объяснить им не хватило. Высокий уровень способности удерживать предмет

мышления в процессе беседы после формирующего этапа наблюдался у 40,0% детей, после формирующего этапа у них улучшилось мышление, они стали лучше рассуждать, объяснять почему на рисунке неправильно.

После формирующего этапа по методике «Кубики Коса» было проведено исследование, целью которого являлось определение уровня удерживать предмет мышления в процессе беседы связанного с деятельностью.

Большинство детей после формирующего этапа имеют средний уровень (45,0%) удерживать предмет мышления в процессе беседы. Дети одновременно строили кубики и слушали мою историю, за отведенное время, они построили часть кубиков по образцам правильно, но по 2 – 3 раза подглядывали образцы, также, 2 – 3 раза отвлекались на мой рассказ. Высокий уровень удерживать предмет мышления в процессе беседы после проведенной программы наблюдается у 35,0% детей, они за отведенное время построила все кубики по образцам правильно, не смотря на мой отвлекающий рассказ. У детей после проведения программы мною было проведено исследование, в результате я сделал заключение, что у детей улучшились качества восприятия, моторики, зрительно – моторной координации, пространственных представлений. Низкий уровень после формирующего этапа наблюдался у 20,0% детей, они продолжали отвлекаться на беседу, слушали, что я говорила, они не улучшили навыки удерживать предмет мышления в процессе беседы, с ними в дальнейшем предстоит больше работать.

Таким образом, на основании полученных результатов можно сделать вывод, что предложенный проект психологической программы направленной на развитие способности удерживать предмет мышления в процессе беседы позволяет развить у детей способности удерживать предмет мышления в процессе беседы, улучшить их мыслительные процессы, усилить умение думать, объяснять, рассуждать.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Результаты по методике Р.С. Немова «Нелепицы»: исследовался предмет мышления в процессе беседы, в итоге у наибольшего количества детей наблюдалась низкий и средний уровни удерживать предмет мышления в процессе беседы. Дети с высоким уровнем говорили по теме, ими в этом случае предмет беседы удерживался, у них хорошо развиты мыслительные процессы, они логически рассуждают, и грамматически правильно выражают свои мысли. По результатам исследования сделали следующий вывод, что высокий уровень наблюдается только у одного испытуемого, доля которого составила 5% от выборки.

2. Основными результатами осуществления мероприятий программы стали: по методике Р.С. Немова «Нелепицы» зафиксирован средний уровень способности удерживать предмет мышления в процессе беседы, дети стали лучше воспроизводить ситуацию на картинке, нашли все нелепицы, у них улучшилось мышление, они стали лучше рассуждать, объяснять почему на рисунке неправильно.

В процессе беседы после формирующего этапа был исследован по методике «Кубики Коса». Больше всего наблюдался средний уровень (45,0%). Дети за отведенное время построили все кубики по образцам правильно. Отметим, что обоснованно создан проект программы, которая помогает детям удерживать предмет мышления в процессе беседы. Полученные результаты показали, что после проведения предложенной программы у детей зафиксированы способности удерживать предмет мышления в процессе беседы, у них улучшились мыслительные процессы, они стали логически рассуждать, думать, объяснять. Проверку эффективности программы следует выполнить в отдельном исследовании на нескольких группах детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с поставленными задачами были проанализированы современные теоретические подходы к изучению целеустремленности мышления как качества, свойства, характеристики мышления, которая позволяет личности сосредотачиваться на реализации той или иной мыслительной операции, удерживании внимания на предмете беседы. На основе проведенного самостоятельного анализа и анализа профессиональной литературы было выявлено следующее:

Низкий уровень сформированности целеустремленности мышления приводит к снижению эффективности коммуникации, делает речь человека невнятной, непонятной, путанной или насыщенной ненужными, маловажными деталями.

Несмотря на признание высокой актуальности, значимости развития целеустремленности внимания, на сегодняшний день единство в понимании возможностей развития указанного качества в дошкольном возрасте отсутствует, разработанные и апробированные технологии, системы развития указанного качества находятся на этапе своего обоснования и развития.

В процессе разработки педагогических технологий должны быть в полной мере учтены возрастные особенности дошкольника: низкий уровень сформированности произвольности мыслительных процессов, отсутствие рефлексии, саморефлексии, особенности игровой деятельности как ведущего вида деятельности дошкольника. Помимо учета возрастных особенностей, в процессе разработки педагогической технологии развития основ логического, критического мышления дошкольника должны быть учтены общедидактические, психологические принципы.

Исследование было проведено в группе ДОУ «Мега Детки» г. Тюмень. Выборка исследования состояла из 20 детей в возрасте 5–6 лет.

Проведенное исследование выявило следующие результаты: с высоким уровнем говорили по теме, ими в этом случае предмет беседы удерживался, у них хорошо развиты мыслительные процессы, они логически рассуждают, и грамматически правильно выражают свои мысли. Результаты исследования после проведения программы были следующие: дети стали удерживать предмет мышления в процессе беседы, они начали лучше воспроизводить ситуацию на картинке, нашли все нелепицы, у них улучшилось мышление, они стали лучше рассуждать, объяснять почему на рисунке неправильно.

Обоснованно создан проект программы, которая помогает детям удерживать предмет мышления в процессе беседы, она нашла свое отражение тем результатам, полученным благодаря этому эксперименту, в результате у детей наблюдаются способности удерживать предмет мышления в процессе беседы, у них улучшились мыслительные процессы, они стали логически рассуждать, думать, объяснять. Проверку эффективности программы следует выполнить в отдельном исследовании на нескольких группах детей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва, 2009. 448 с.
2. Акулова Е. Познаем логические отношения: дидактические игры для старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 2008. № 8. С. 65–69.
3. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: ВЛАДОС, 2000. 256 с.
4. Анищенко Э.А., Белокопытова С.А., Ковалева И.В. Развитие аналитического мышления у детей старшего дошкольного возраста. Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2019, с. 321-323
5. Афонькина Ю., Белотелова Т., Борисова О.: Учим детей правильно мыслить и говорить // Дошкольное воспитание. 2016. № 1. С. 44–46.
6. Березина, Т.Н. Развитие способностей как гуманистическая составляющая образования // Alma Mater : Вестник высшей школы. 2009. № 7. С. 19–25.
7. Богданова Т.Г. Сравнительное исследование интеллектуального развития старшеклассников с сохранным и нарушенным слухом // Специальное образование. 2013. № 1. С. 15–23.
8. Богданова Т.Г. Исследование мышления лиц с нарушениями слуха : проблемы и перспективы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 1(35). С. 167–171.
9. Болотина Л.Р., Комарова, С.П. Баранов Теоретические основы дошкольного образования : учеб. пособие для СПО 2–е изд., перераб. и доп. Москва : Юрайт, 2018. 218 с.
10. Быков А.В., Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в онтогенезе: Учебное пособие. Москва: Изд–во УРАО, 1999. 168 с.

11. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно–психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. Москва: МГУ. Год: 1990. С. 134
12. Васильева М.А., Гербова В.В., Комарова Т.С. Программа воспитания и обучения в детском саду. Москва : Мозаика-Синтез, 2010, с. 266
13. Вахрушева, Л.Н. Развитие мыслительной деятельности детей дошкольного возраста : Учебное пособие / Москва : Форум, 2016. 96 с.
14. Венгер А.Л., Психологическое консультирование и диагностика : практическое руководство. Часть 1,2 / Москва : Генезис, 2001. 160 с.
15. Вышинская Е.Г. Психодиагностика Новополюк: Изд-во «Полоцкий государственный университет», 2014. 247 с.
16. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии, 1966. № 6. С. 62–68.
17. Выготский Л.С., А.Р. Лурии, М.Г. Ярошевский. Исторический смысл психологического кризиса // Собрание сочинений: В 6 т. Т 1. Вопросы теории и истории психологии / Москва : Педагогика, 1982. С. 291–436
18. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Москва : Национальное образование, 2016. 368 с.
19. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Москва : 1956. С. 257.
20. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. 2–е изд. Москва: Университет, 2000. 336 с.
21. Григорян Э.Г. Психолого–педагогические особенности внимания детей дошкольного возраста. Москва: Сфера, 2020. 112 с.
22. Гудкова Т.В. Кондратьева Т.Н. Особенности эмоционального интеллекта у студентов, обучающихся в медицинском и педагогическом вузах // Journal of Siberian Medical Sciences. 2015. № 5. URL: <http://docplayer.ru/34830635–Osobennosti–emocionalnogo–intellekta–u–studentov–obuchayushchihsya–v–medicinskom–i–pedagogicheskom–vuzah.html>

23. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 464 с.
24. Дубровина И.В. Младший школьник: развитие познавательных способностей, Пособие для учителей. Москва : Просвещение, 2007, 180 с.
25. Журавлёва М.О. Развитие эмоционального интеллекта у будущих психологов: программа и результаты тренинга // Вестник Московского университета. Серия 14. 2013. № 3. С. 73–82.
26. Зак А.З. Как развить логическое мышление у детей 6–15 лет / М. Аркти, 2003, с. 179.
27. Земцова О.Н. Грамотейка. Интеллектуальное развитие детей 5–6 лет. Умные книжки. Москва: Махаон, 2017. 320 с.
28. Красильникова Л.В. Развитие речевой активности детей 6-7 лет. М.: Сфера, 2011. 199 с.
29. Киселева Н.М., Разливинских И.Н. Развитие критического мышления у младших школьников как психолого–педагогический феномен // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2017. № 1 (33). С. 141–146.
30. Кукушкина Ю.А., Спиридонов В.Ф. Критическое мышление как фактор профессиональной компетентности программистов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 1 С. 165–174.
31. Крупник И.В. Влияние свойств внимания на успеваемость младших школьников // Концепт. 2015. Спецвыпуск № 01. С. 171–175.
32. Лебедева, С.А. Развитие логического мышления у детей / Москва : Илекса, 2009. 244 с.
33. Лебедева Л.М. Повышение результативности профессиональной деятельности педагогов на основе использования современных образовательных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. №2. 65-67 с

34. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры. Москва : Наука, 2012. 450 с.

35. Логинова, Е.А. Основные принципы и задачи логопедического воздействия по устранению нарушений письма у школьников // Специальное образование. 2014. Т. 1. Вып. X. С. 132–136.

36. Лопата К.М. Педагогические условия формирования дискурсивной компетентности у студентов медицинского университета (на примере изучения иностранного языка): Дисс. канд. пед. наук. Курск, 2014. 222 с.

37. Люблинская А.А. Детская психология. Москва: Просвещение, 2007. 327 с.

38. Лыкова, И. Осенние аранжировки: для работы со старшими дошкольниками // Дошкольное воспитание. 2007. № 10. С. 58–62.

39. Матасова И.Л. Математические игры как средство развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста : авторефер. дис. канд. психол. наук. Самара, 2003. 21 с.

40. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология: учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. Москва: Гардарики, 2000. 255 с.

41. Мещеряков, С.Ю. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет НПО «МОДЭК», 2001. 240 с.

42. Михайленко Н.Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры // Дошкольное воспитание. 1989. № 4, с.101

43. Михнина Н.В. Педагогические возможности образовательного процесса колледжа по развитию внимания студентов : Автореф. дис. канд. пед. наук. Тюмень, 2008. 22 с.

44. Мухина, В.С. Возрастная психология / 9 – е изд. Москва : Академия, 2004. С. 453.

45. Немов Р.С. Основы психологического консультирования : Учебник для студентов педвузов Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 394 с.
46. Немов Р.С. Психология. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами психологической статистики / Р.С. Немов. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. Кн. 3 : Психодиагностика. 640 с.
47. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого–педагогическая готовность ребенка к школе. Москва : ВЛАДОС, 2001. 356 с.
48. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013.
49. Новоселова, С.Л. Развивающая предметная среда [Текст] : метод. реком. / Москва : Центр инноваций в педагогике, 2013. 120 с.
50. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. Москва : Изд–во Ин-ститута Психотерапии, 2003. С. 55.
51. Омельченко Н.С., Казаков И.С. Развитие логического мышления у старших дошкольников // Молодой ученый. 2016. №9.3. С. 20–22.
52. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург : Питер Ком, 2008. 688 с.
53. Открытия. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс] / под ред. Е.Г. Юдиной. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/20i4/02/Programma_Otkritie_2.pdf.
54. Панова Л.В., Харитонов О.В. Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического дискурса преподавателя русиста // «Мир науки». 2016. Т.4. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf>
55. Педагогика: слов. системы основ. понятий. Москва: ИЭТ, 2013. 268 с.
56. Перевозчикова В.В. Развитие логического мышления младших школьников в процессе изучения темы «предложение»: Автореф. дис. канд. пед. наук. Киров, 2009. 24 с.

57. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Санкт-Петербург, 2007. 256 с.
58. Плаус С. Психология оценки и принятия решений / Перевод с англ. Москва : Информационно–издательский дом «Филинь», 1998. 368 с.
59. Поль Р.У. Критическое мышление : что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире / Перевод с англ. 1990. 575 с.
60. Попов, В.Ф. Второй дошкольный период развития детей // Практическая психология и логопедия. 2008. № 5. С. 14–19.
61. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2–е издание, исправленное и дополненное Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
62. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва : Просвещение, 1989. 720 с.
63. Свалова Е.В. Особенности обучения иностранному языку учащихся младших классов средней общеобразовательной школы // Педагогическое образование в России. 2014. №6. С. 159–162.
64. Столяренко Л.Д. Идеи гуманистической педагогики // Учебное пособие. Проспект, 2015, с. 57-60
65. Сидорчук Т.А., Синдяева О.Н. Обучение старших дошкольников составлению связных текстов // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2007. № 6. С. 97–107.
66. Сухомлинский В.А. 100 советов учителю. Киев. 1984. 254 с.
67. Тихоненко А.В., Трофименко Ю.В. Реализация развития критического мышления младших школьников на уроках математики // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2012. № 1. С. 82–91.
68. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 3. П / В.И. Даль. Москва : Русский язык, 2004. 928 с.
69. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7–е изд., перераб. и доп. Москва : Республика, 2001. 719 с.
70. Философский энциклопедический словарь. Москва, 1989. 836 с.

71. Халперн Д. Психология критического мышления. Москва : Трикола, 2010. 219 с.

72. Шамис В.А. Развитие критического мышления младших школьников : на материале сравнения традиционной и развивающей технологий обучения : автореф. дис. канд. психол. наук. Казань, 2005. 22 с.

73. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). Москва : Гардарики, 2005. 349 с.

74. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для СПО / И.В. Шаповаленко. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Юрайт, 2019. 575 с.

75. Шинкарёва Н.А., Дробязгина Т.В. Педагогические условия и особенности развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований : педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 91–95.

76. Шостром Э., Браммер Л. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии. Москва : Изд-во Эксмо, 2002. 624

77. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва. «Педагогика», 1989. 367 с.

78. Эльконин Д.Б. Психология игры. Москва : ВЛАДОС, 1999. 360 с.

79. Arbuckle B.S. A conceptual model of the determinants of children's academic achievement / B.S. Arbuckle, C.E. MacKinnon // Child Study Journal. 2009. N 18, с. 75

80. Erikson E.N. Identity and the Life Cycle / E.N. Erikson. New York : International, 1959.

81. Cohen D.L. Parent involvement drops off after early grades / D.L. Cohen // Education week. 2016. September, 7.

82. Cook A.M., Liu K. M., Hoseit, P. Robotic Arm Use by Very Young Children, Assistive Technology / A.M. Cook, K.M. Liu, P. Hoseit. 2 (2) : 2002. p. 41–57.

83. Davis K., Christodoulou J.A., Seider S., Gardner H. The Theory of Multiple Intelligences // Sternberg RJ, Kaufman SB Cambridge Handbook of Intelligence. New York : Cambridge University Press; 2011. P. 485–503.

84. Fatemeh B. Interpersonal and intrapersonal intelligences : Do they really work in foreign–language learning? // Social and Behavioral Sciences. 2012. № 32. P. 351–355.

85. Gipps C. Effort, ability and the teacher : Young children's explanations for success and failure / C. Gipps, P. Tunstall // Oxford Review of Education. 2010. N 24(2). P. 149–163.

86. Hodges B.H. On Making Social Psychology More Ecological and Ecological Psychology More Social / B.H. Hodges, R.M. Baron // Ecological Psychology. 2007. Vol. 19 (2). P. 79–84.

87. Homans G.C. Social Behavior. Its elementary forms / G.C. Homans // Harcourt. Brace a. World. New York, 2011.

88. Kim J.W. An analysis of variables affecting teacher sensitivity of infant classes in childcare centers : focus of emotional stability, interpersonal relationship stress and work environment variables / J.W. Kim // Korean Journal of child studies. 2017. Vol. 38. Issui 2. P. 205–218.

89. Mayer J.D. Personal intelligence // Imagination, Cognition, and Personality. 2008. №27. P. 209–232.

90. Mayer J.D., Roberts R.D., Barsade S.G. Human abilities : emotional intelligence. J.D. Mayer, R.D. Roberts, S.G. Barsade // The Annual Review of Psychology. 2008. P. 507–536

91. NardiD. Multiple Intelligences and Personality Type : Tools and Strategies for Developing Human Potential (Understanding yourself and others series). Telos Publications, 2009. 128 p.

92. Piaget, J. The Theory of Stages in Cognitive Development / J. Piaget // Measurement and Piaget / ed. by D.R. Green. New York : McGraw–Hill, 1971.

93. Sarason, S.B. *You Are Thinking of Teaching? Opportunities, Problems, Realities*. San Francisco, CA : Jossey–Bass, 1993
94. Sarason, S.B. Aspects of a community program for the retarded child. *Training School Bulletin*, 48, 201–207. 1952
95. Vygotsky L. *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1978
96. Vygotsky L.S. *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA : MIT Press, 1986
97. Wood C. *Developmental psychology in action* / C. Wood, K. Littleton, K. Sheehy. New York : Blackwell Publishing, 2006.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Методика «Кубики Коса» с 5 лет

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Таблицы

Таблица 1

Оценки заданий по тесту «Кубики Коса» для детей
в зависимости от времени их выполнения

№ задания	Баллы							
	0	1	2	3	4	5	6	7
A	>45"	1-45"	1-45"					
B	>45"	1-45"	1-45"					
C	>45"	1-45"	1-45"					
1	>75"				21-75"	16-20"	11-15"	1-10"
2	>75"				21-75"	16-20"	11-15"	1-10"
3	>75"				26-75"	21-25"	16-20"	1-15"
4	>75"				21-75"	16-20"	11-15"	1-10"
5	>150"				66-150"	46-65"	36-45"	1-35"
6	>150"				81-150"	66-80"	56-65"	1-55"
7	>150"				91-150"	66-90"	56-65"	1-55"

Таблица 2

Перевод сырых баллов в стандартные оценки
по тесту «Кубики Коса» для детей

Оценка (стан)	Количество баллов для возраста (лет)										
	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	0	0	0	0	0-1	0-1	0-2	0-2	0-3	0-5	0-5
2	0	0	1	1	2-3	2-4	3-5	3-6	4-7	6-9	6-11
3	1	1	2	2-3	4-6	5-8	6-10	7-12	8-14	10-18	12-20
4	2	2	3-4	4-6	7-9	9-13	11-16	13-20	15-23	19-28	21-29
5	3-4	3-4	5-6	7-8	10-13	14-19	17-22	21-27	24-29	29-34	30-35
6	5	5	7-10	9-11	14-17	20-24	23-28	28-33	30-35	35-40	36-40
7	6-8	6-9	11-15	12-19	18-25	25-28	29-37	34-40	36-42	41-45	41-47
8	9-12	10-16	16-24	20-30	26-35	29-35	38-45	41-49	43-49	46-51	48-51
9	13-18	17-24	25-30	31-36	36-42	36-43	46-49	50-53	50-53	52-53	52-54
10	>18	>24	>30	>36	>42	>43	>49	>53	>53	>53	55

Таблица 3

Оценка уровня развития невербального интеллекта у детей по тесту «Кубики Коса»

Процентильные границы интервалов	Доля ответов в вы- борке (%)	Оценка уровня интеллектуального развития	Количество баллов для возраста (лет)										
			5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
P_2	2.2	Очень низкий	0	0	0	0	0-1	0-1	0-2	0-2	0-2	0-4	0-5
P_2 - P_9	6.7	Низкий	1	1	1	1-2	2-3	2-5	3-6	3-8	3-9	5-11	6-13
P_9 - P_{25}	16.1	Ниже среднего	2	2	2-3	3-5	4-8	6-11	7-14	9-17	10-20	12-25	14-26
P_{25} - P_{75}	50.0	Средний	3-6	3-6	4-11	6-12	9-18	12-26	15-30	18-36	21-37	26-42	27-42
P_{75} - P_{91}	16.1	Выше среднего	7-11	7-12	12-21	13-27	19-31	27-31	31-42	37-46	38-46	43-49	43-50
P_{91} - P_{98}	6.7	Высокий	12-19	13-24	22-31	28-37	32-43	32-47	43-51	47-52	47-52	50-54	51-54
P_{98}	2.2	Очень вы- сокий	20-55	25-55	32-55	38-55	44-55	48-55	52-55	53-55	53-55	55	55

Таблица 4

Оценка заданий по тесту «Кубики Коса» для взрослых
в зависимости от времени их выполнения

№ задания		Баллы							
		0	1	2	3	4	5	6	
1	Время выполнения	>60"		1-60"		1-60"			
2		>60"		1-60"		1-60"			
3		>60"				1-60"			
4		>60"				1-60"			
5		>60"				1-60"			
6		>60"				1-60"			
7		>120"					41-120"	31-40"	1-30"
8		>120"					71-120"	46-70"	1-45"
9		>120"					81-120"	61-80"	1-60"
10		>120"					81-120"	61-80"	1-60"

Таблица 5

Перевод сырых баллов в стандартные оценки
по тесту «Кубики Коса» для взрослых

Оценка (стан)	Количество баллов для возраста (лет)						
	16-34	35-44	45-54	55-64	65-69	70-74	>74
1	0-5	0-5	0-4	0-4	0-3	0-3	0-3
2	6-10	6-10	5-9	5-8	4-7	4-7	4-7
3	11-13	11-17	10-17	9-15	8-14	8-13	8-12
4	19-23	18-22	17-21	16-20	15-19	14-18	13-17
5	24-26	23-25	22-24	21-23	20-22	19-21	18-20
6	27-30	26-29	25-28	24-27	23-26	22-25	21-24
7	31-37	30-36	29-35	28-34	27-33	26-32	25-31
8	38-43	37-42	36-41	35-40	34-39	33-37	32-36
9	44-47	43-46	42-44	41-43	40-42	38-40	37-39
10	48	47-48	45-48	44-48	43-48	41-48	40-48

Таблица

Оценка уровней развития невербального интеллекта у взрослых по тесту «Кубики Коса»

Процентильные границы интел- лекта	Доля ответов з вы- борке (%)	Оценка уровня интеллектуального развития	Количество баллов для возраста (лет)						
			16-34	35-44	45-54	55-64	65-69	70-74	>74
P_2	2.2	Очень низкий	0-5	0-5	0-4	0-4	0-3	0-3	0-3
P_2-P_9	6.7	Низкий	6-13	6-12	5-11	5-10	4-9	4-8	4-7
P_9-P_{25}	16.1	Ниже среднего	14-22	13-21	12-20	11-19	10-18	9-17	8-16
$P_{25}-P_{75}$	50.0	Средний	23-32	22-31	21-29	20-28	19-27	18-25	17-24
$P_{75}-P_{91}$	16.1	Выше среднего	33-42	32-41	30-39	29-38	28-37	26-35	25-34
$P_{91}-P_{98}$	6.7	Высокий	43-47	42-46	40-44	39-43	38-42	36-40	35-39
P_{98}	2.2	Очень высокий	48	47-48	45-48	44-48	43-48	41-48	40-48

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты исследования способности удерживать предмет мышления в
процессе беседы на констатирующем этапе

Номер испытуемого	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Миша К.		2	
Оля С.			3
Света Р.		2	
Никита П.	1		
Саша П.	1		
Мила Р.		2	
Костя В.		2	
Олег Ш.			3
Дина В.			3
Юля Ф.	1		
Андрей К.	1		

Продолжение таблицы приложения 2

Наташа Л.		2	
Кристина М.	1		
Дима П.		2	
Рома Т.	1		
Юля В.	1		
Коля Д.		2	
Настя О.			3
Алеша И.	1		
Женя С.		2	
Итого, детей	8	8	4
Сумма баллов	8	16	12

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Результаты исследования способности удерживать предмет мышления в процессе беседы по методике «Кубики Коса» на констатирующем этапе

Номер испытуемого	Очень низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Миша К.		2		
Оля С.			3	
Света Р.			3	
Никита П.		2		
Саша П.		2		
Мила Р.	1			
Костя В.	1			
Олег Ш.			3	
Дина В.			3	

Продолжение приложения таблицы 3

Юля Ф.	1			
Андрей К.	1			
Натasha Л.			3	
Кристина М.	1			
Дима П.			3	
Рома Т.	1			
Юля В.		2		
Коля Д.		2		
Настя О.				4
Алеша И.		2		
Женя С.		2		
Итого, детей	6	7	6	1

Продолжение приложения таблицы 3

Сумма баллов	6	14	18	4
--------------	---	----	----	---

Результаты исследования способности удерживать предмет мышления в процессе беседы на констатирующем этапе

Номер испытуемого	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Миша К.		2	
Оля С.			3
Света Р.			3
Никита П.		2	
Саша П.		2	
Мила Р.		2	
Костя В.		2	
Олег Ш.			3
Дина В.			3
Юля Ф.		2	
Андрей К.	1		

Продолжение приложения таблицы 4

Наташа Л.			3
Кристина М.		2	
Дима П.		2	
Рома Т.	1		
Юля В.		2	
Коля Д.		2	
Настя О.			3
Алеша И.			3
Женя С.			3
Итого, детей	2	10	8
Сумма баллов	2	20	24

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Результаты исследования способности удерживать предмет мышления в процессе беседы по методике «Кубики Коса» на контрольном этапе

Номер испытуемого	Очень низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Миша К.			3	
Оля С.				4
Света Р.				4
Никита П.			3	
Саша П.			3	
Мила Р.		2		
Костя В.		2		
Олег Ш.				4
Дина В.				4
Юля Ф.			3	

Продолжение приложения таблицы 5

Андрей К.			3	
Наташа Л.				4
Кристина М.		2		
Дима П.				4
Рома Т.		2		
Юля В.			3	
Коля Д.			3	
Настя О.				4
Алеша И.			3	
Женя С.			3	
Итого, детей	0	4	9	7
Сумма баллов	0	8	27	28

Картотека игр на удержание предмета беседы

Игры и упражнения с логическими блоками Дьенеша для детей 5–7 лет.

1. С одной стороны, выкладывается 3 блока, с другой 4.

Вопрос: где блоков больше и как их уравнять?

2. Выкладываем в ряд 5–6 любых фигур. Нужно построить нижний ряд фигур так, чтобы под каждой фигурой верхнего ряда оказалась фигура другой формы (цвета, размера).

3. Предлагаем таблицу из девяти клеток с выставленными в ней фигурами. Дети должны подобрать недостающие блоки.

4. Детям предлагается выложить блоки по начерченной схеме–картинке, например, нарисован красный большой круг, за ним синий маленький треугольник и т.д.

5. Из блоков можно составлять плоскостные изображения предметов: машинка, паровоз, дом, башня.

6. Один ребенок убирает в коробку только прямоугольные блоки, а второй все красные, затем первый убирает только тонкие фигуры, а второй – большие и т.д.

7. Распределить между двумя детьми за столом фигуры таким образом, чтобы одному достались все круглые, а второму все желтые блоки.

8. Блоки складываются в два или три обруча. На пересечении двух кругов будут находиться блоки с пересекающимися свойствами. Например, сложите в первый обруч треугольные блоки, во второй – красные, в третий – квадратные. Дети убеждаются, что красные треугольные блоки нужно расположить на пересечении первого и второго обруча.

9. Подобрать блоки по карточкам, где изображены их свойства:

- цвет обозначается пятном;
- величина – силуэт домика (большой, маленький);

- форма – контур фигур (круглый, квадратный, прямоугольный, треугольный);
- толщина – условное изображение человеческой фигуры (толстый и тонкий).

10. Показать карточку с изображенным на ней одним свойством или несколькими. Например, если показывается синее пятно, то нужно отложить все синие фигуры; синее пятно и двухэтажный домик – откладываем все синие и большие фигуры; синее пятно, двухэтажный домик и силуэт круга – это синие круги – толстые и тонкие и т.д.

Игра «Найди клад»

Выкладываются 8 блоков, под одним из них ведущий (один из детей) прячет «клад» (монетку). Дети задают наводящие вопросы, а ведущий может отвечать только «да» или «нет»: «Клад под синим блоком?» – «нет», «Под красным?» – «нет» (дети делают вывод, что клад под желтым блоком, и расспрашивают дальше про размер, форму и толщину). По аналогии с предыдущей игрой можно спрятать в коробочку одну из фигур, а ребенок будет задавать наводящие вопросы, чтобы узнать, что за блок лежит в коробочке.

Игра «Сколько?»

Материал: логические фигуры.

Цель игры: развивать умение задавать вопросы и развивать умение выделять свойства.

Описание игры: Дети делятся на две команды. Воспитатель раскладывает логические фигуры в любом порядке и предлагает детям придумать вопросы, начинающиеся со слов «Сколько...». За каждый правильный вопрос – фишка. Выигрывает команда, набравшая большее количество фишек. Варианты вопросов: «Сколько больших фигур?» «Сколько красных фигур в первом ряду?» (по горизонтали), «Сколько кругов?» и т. д.

Игра «Найди пару»

Материал: 2 комплекта карточек с символами свойств (без отрицания) 22 шт.

Цель: Ознакомление с символами свойств, развитие зрительной памяти.

Описание игры: Карточки перемешиваются и раскладываются «рубашкой» вверх по 6 карточек в ряду, в последнем ряду 4 карточки.

Правила: Первый игрок переворачивает две любые карточки, если карточки одинаковые, берет их себе и делает еще один ход. Если разные – показывает всем и кладет на свои места «рубашками» вверх стараясь запомнить, что изображено на карточках. Все дети внимательно следят за ходом игры, так как всем важно помнить, где лежит та или иная карточка. Затем второй игрок по одной берет две карточки... и делает дальше, как первый. Выигрывает игрок, набравший больше, чем остальные парных карточек.

Игра «Садовники»

Блоки Дьенеша – прекрасный материал для замещения любых предметов. Пусть, например, мы решили поиграть в «садовников» и посадить красивые цветы на клумбах. Каждый «садовник» выбирает себе клумбу большой цветной круг и по очереди подбрасывает логические кубики. На клумбе у него будут расти: 3 больших, красных, не треугольных цветка. Возможно, клумба будет выглядеть так: большой красный круг, большой красный квадрат, большой красный прямоугольник. А затем наши цветы могут познакомиться, рассказать о себе, какие они (по цвету, форме, толщине), как они попали на клумбу, свои цветочные истории... Не обязательно подбрасывать все кубики, то есть выбирать блоки по 4-ем признакам и в определенном количестве. Сколько кубиков подбрасывать и какие, договариваемся с детьми заранее. В игре используются логические фигуры (3 свойства) и логические блоки (4 свойства).

Игра «Угощение для медвежат»

Материал: 9 изображений медвежат, карточки со знаками символами свойств, логические фигуры или блоки Дьенеша.

Цель игры:

развитие умения сравнивать предметы по одному – четырем свойствам

понимание слов: «разные», «одинаковые»

подведение к пониманию отрицания свойств.

Описание игры:

1 вариант: в гости к детям пришли медвежата. Чем же будем гостей угощать? Наши медвежата – сладкожки и очень любят печенье, причем разного цвета,

разной формы. Какой материал нам удобно «превратить» в печенье. Конечно, блоки или логические фигуры. Давайте угостим медвежат. Угощают девочки. Печенье в левой и правой лапах должны отличаться только формой. Если в левой лапе у медвежонка круглое «печенье», в правой может быть или квадратное, или прямоугольное, или треугольное (не круглое). А сейчас угощают мальчики. Печенье в лапах медвежат отличается только цветом. В дальнейшем условие игры – отличие печенья по двум признакам – цвету и форме, цвету и размеру, форме и размеру и т. д. В работе с детьми старшего возраста возможно отличие «печенья» по 3–4 свойствам. В этом случае используются блоки Дьенеша. Во всех вариантах ребенок выбирает любой блок «печенье» в одну лапу, а во вторую подбирает по правилу, предложенному воспитателем.

2 вариант с использованием карточек с символами свойств. Последовательность действий (алгоритм) игры.

Карточки с символами свойств кладут стопкой «рубашками» вверх.

Ребенок вынимает из стопки любую карточку.

Находит «печенье» с таким же свойством.

Ищет еще одно печенье, отличающееся только этим свойством.

Угощает мишку.

«Записывает», как угощал мишку. Ребенок выбрал. Например: выбрана карточка «большой» ребёнок выбрал логическую фигуру: большой, красный треугольник; второе печенье: маленький красный треугольник. Печенье отличается по размеру. Усложнение: отличие не только по одному, а по двум, трем и четырем свойствам.

В играх с нахождением отличия по 4 свойствам используются блоки Дьенеша.

В играх можно использовать логические кубики, кроме цифровых.

В играх могут быть элементы соревнований, чья команда быстрее угостит мишек.

Игра «Художники»

Материал: «Эскизы картин» – листы большого цветного картона; дополнительные детали из картона для составления композиции картины; набор блоков.

Цель игры: развитие умения анализировать форму предметов; развитие умения сравнивать по их свойствам; развитие художественных способностей (выбор цвета, фона, расположения, композиции).

Описание игры: Детям предлагается «написать картины» по эскизам. Одну картину могут «писать» сразу несколько человек. Дети выбирают «эскиз» картины, бумагу для фона, детали к будущей картине, необходимые блоки. Если на эскизе деталь только обведена (контур детали) – выбирается тонкий блок, если деталь окрашена – толстый блок. Так, например, к эскизу картины со слонами ребенок возьмет дополнительные детали: 2 головы слоников, солнышко, озеро, верхушку пальмы, кактус, животное и блоки. В конце работы художники придумывают название к своим картинам, устраивают выставку картин, а экскурсовод рассказывает посетителям выставки, что изображено на картине.

Игра «Этажи»

Выкладываем в ряд несколько фигур – 4–5 шт. Это жители первого этажа. Теперь строим второй этаж дома так, чтобы под каждой фигурой предыдущего ряда оказалась деталь другого цвета (или размера, формы).

Вариант 2: деталь такой же формы, но другого размера (или цвета).

Вариант 3: строим дом с другими деталями по цвету и размеру.

Игра «Домино»

В эту игру можно играть нескольким участникам одновременно (но не более 4х). Блоки делим поровну между игроками. Каждый делает ход по очереди. Если фигуры нет, нужно пропустить ход. Побеждает тот, кто первым выложит все фигуры.

Как ходить?

Фигурами другого размера (цвета, формы).

Фигурами того же цвета, но другого размера или такого же размера, но другой формы.

Фигурами другого размера и формы (цвета и размера).

Такими же фигурами по цвету и форме, но другого размера.

Ходим фигурами другого цвета, формы, размера, толщины.

Игра «Делимся»

Возьмите несколько игрушек ребенка. Пусть блоки у вас будут угощением. Предложите ребенку раздать фигуры гостям так, чтобы у куклы оказались только круглые фигуры (она любит кушать блины). Можно угощать игрушки по-разному: чтобы заяц получил все большие «морковки», обезьянке все желтые «бананы». Усложняем игру – нужно разделить фигуры так, чтобы у кошечки были все синие детали, а у мышки – все треугольные.

Игра «Обобщенная цепочка». На листе бумаги нарисовано несколько кругов, соединенных линиями. Требуется в каждый круг положить по фигурке из набора так, чтобы в кругах, соединенных линией, лежали фигуры, отличающиеся в точности одним признаком (а в кругах, не соединенных линией, неважно).

Игра «Засели домики»

Цель: развивать классификационные умения.

Материал: Наборы логических фигур и карточки с изображением домиков.

Содержание: перед детьми карточки с домиками. Это новые дома в городе логических фигур. Но жители города – фигуры – никак не могут расселиться в домиках так, как приказал мэр. Мэр города велел заселить дома так, чтобы в маленьком домике поселились маленькие: жёлтые и синие фигуры, треугольные, квадратные, и круглые, а в большом – большие: красные и синие, жёлтые, толстые и круглые, прямоугольные, квадратные и треугольные.

Игра «Автотрасса»

Цель: развивать умение выделять свойства предметов, абстрагировать их от других, следовать определённым правилам при решении практических задач, самостоятельно составлять алгоритм действий.

Материал: Таблицы с правилами построения дорог, логические блоки.

Содержание: Город логических фигур, готовится к автомобильным соревнованиям – гонкам. Надо построить гоночную трассу. Дети строят дорожки (цепочки) по правилам, которые требуют учёта трёх свойств (цвет, размер, форма).

Игра «Магазин»

Материал: Товар (карточки с изображением предметов) Логические фигуры.

Цель игры: развитие умения выявлять и абстрагировать свойства; развитие умения рассуждать, аргументировать свой выбор.

Описание игры:

Дети приходят в магазин, где представлен большой выбор игрушек. У каждого ребенка 3 логические фигуры «денежки». На одну «денежку» можно купить только одну игрушку. Правила покупки: купить можно только такую игрушку, в которой есть хотя бы одно свойство логической фигуры. Правило можно усложнить выбор игрушки по двум свойствам (например, большой квадрат, синий квадрат и т. д.).

Игра с одним обручем

На полу лежит обруч. У каждого ребенка в руке один блок. Дети по очереди располагают блоки в соответствии с заданием ведущего. Например, внутри обруча – все красные блоки, а вне обруча – все остальные. Детям задают вопросы:

Какие блоки лежат внутри обруча? (Красные).

Какие блоки оказались вне обруча? (Не красные). Верен именно такой ответ, т.к. важно лишь то, что внутри обруча лежат все красные блоки и никаких других там нет, а свойство блоков вне обруча определяется через свойство тех, которые лежат внутри.

При повторении игры дети могут сами выбирать, какие блоки положить внутри, вне, а потом другу друга определяют, одним словом, фигуры вне обруча.

Игра с двумя обручами

На полу два разноцветных обруча (синий и красный), обручи пересекаются, поэтому имеют общую часть. Ведущий предлагает кому-нибудь встать:

- внутри синего обруча,
- внутри красного обруча,
- внутри обоих обручей,
- вне красного обруча,

- внутри синего, но вне красного,
- внутри красного, но вне синего,
- вне синего и красного обручей.

Затем дети располагают блоки так, чтобы внутри синего обруча оказались все круглые блоки, а внутри красного обруча – все красные. На первых порах вызывает затруднение проблема, куда положить красные и круглые блоки. Их место в общей части двух обручей.

После выполнения практической задачи по расположению блоков дети отвечают на четыре вопроса:

- Какие блоки лежат внутри обоих обручей?
- Внутри синего, но вне красного обруча?
- Внутри красного, но вне синего?
- Вне обоих обручей?

Следует подчеркнуть, что блоки надо назвать здесь с помощью двух свойств – формы и цвета.

Игра с тремя обручами

В процессе игры с тремя обручами решается более сложная, чем в игре с двумя обручами, задача классификации блоков по трем свойствам.

Ведущий кладет на пол три разноцветных (красный, синий, желтый) обруча так, как показано на рисунке, т.е. чтобы образовалось 8 областей.

После того как эти области соответствующим образом названы по отношению к обручам (внутри всех трех обручей, внутри красного и синего, но вне желтого и т.д.), предлагается расположить блоки, например, так, чтобы внутри красного обруча оказались все красные блоки, внутри синего – все квадратные, а внутри желтого – все большие.

После выполнения практической задачи дети отвечают на восемь (стандартных для любого варианта игры тремя обручами) вопросов. Какие блоки лежат:

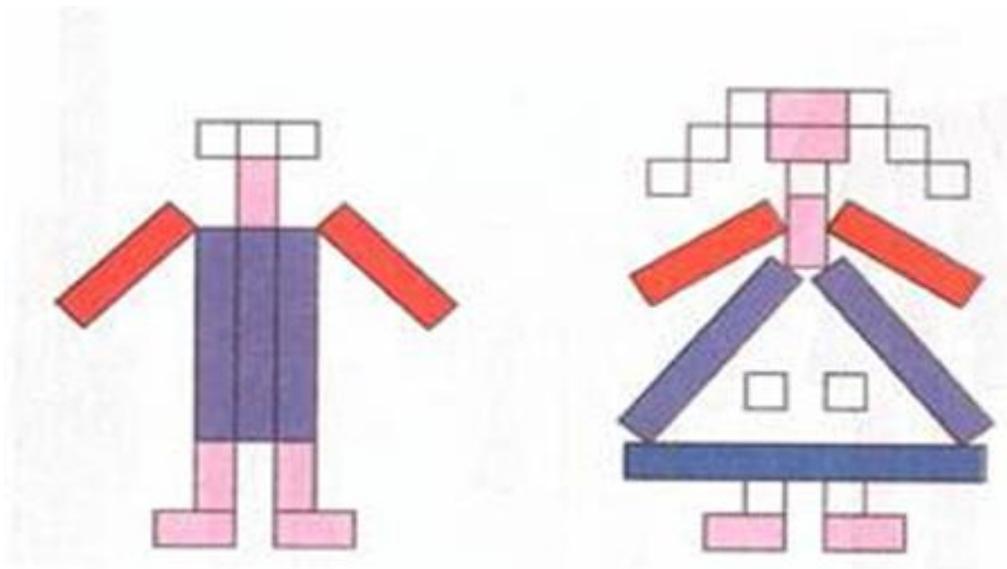
- 1) внутри всех трех обручей;
- 2) внутри красного и синего, но вне желтого обруча;
- 3) внутри синего и желтого, но вне красного обруча;
- 4) внутри красного и желтого, но вне синего обруча;
- 5) внутри красного, но вне синего и вне желтого обруча;

- 6) внутри синего, но вне желтого и красного обруча;
- 7) внутри желтого, но вне красного и вне синего обруча;
- 8) вне всех трех обручей?

В игре с тремя обручами моделируется разбиение множества на восемь классов (попарно непересекающихся подмножеств) с помощью трех свойств (быть красным, быть квадратным, быть большим).

Игры и упражнения с цветными палочками Кюизенера

1. Знакомимся с палочками. Вместе с ребенком рассмотрите, переберите, потрогайте все палочки, расскажите какого они цвета, длины.
2. Возьми в правую руку как можно больше палочек, а теперь в левую.
2. Можно выкладывать из палочек на плоскости дорожки, заборы, поезда, квадраты, прямоугольники, предметы мебели, разные домики, гаражи.
3. Выкладываем лесенку из 10 палочек от меньшей (белой) к большей (оранжевой) и наоборот. Пройдитесь пальчиками по ступенькам лесенки, можно посчитать вслух от 1 до 10 и обратно.
4. Выкладываем лесенку, пропуская по 1 палочке. Ребенку нужно найти место для остальных палочек.



5. Можно строить как из конструктора объемные постройки: колодцы, башенки, избушки и т.п.
6. Раскладываем палочки по цвету, длине.
7. Найди палочку того же цвета, что и у меня. Какого они цвета?
8. Положи столько же палочек, сколько и у меня.
9. Выложи чередующиеся палочки: красная, желтая, красная, желтая (в дальнейшем ритм усложняется).

10. Выложите несколько палочек, предложите ребенку их запомнить, а потом, пока ребенок не видит, спрячьте одну из палочек. Ребенку нужно догадаться, какая палочка исчезла.

11. Выложите несколько палочек и поменяйте их местами. Малышу надо вернуть все на место.

12. Выложите перед ребенком две палочки. Какая палочка длиннее? Какая короче? Наложите эти палочки друг на друга, подровняв концы, и проверьте.

13. Выложите перед ребенком несколько палочек и спросите: «Какая самая длинная? Какая самая короткая?»

14. Найди любую палочку, которая короче синей, длиннее красной.

15. Разложите палочки на 2 кучки: в одной 10 штук, а в другой 2. Спросите, где палочек больше.

16. Попросите показать вам красную палочку, синюю, желтую.

17. Покажи палочку, чтобы она была не желтой.

18. Попросите найти 2 абсолютно одинаковые палочки. Какие они по длине? Какого они цвета?

19. Постройте поезд из вагонов разной длины, начиная от самого короткого и заканчивая самым длинным. Спросите, какого цвета вагон стоит пятым, восьмым. Какой вагон справа от синего, слева от желтого. Какой вагон тут самый короткий, самый длинный? Какие вагоны длиннее желтого, короче синего.

20. Выложите несколько пар одинаковых палочек и попросите ребенка «поставить палочки парами».

21. Назовите число, а ребенку нужно будет найти соответствующую палочку (1 – белая, 2 – розовая и т.д.). И наоборот, вы показываете палочку, а ребенок называет нужное число. Тут же можно выкладывать карточки с изображенными на них точками или цифрами.

22. Из нескольких палочек нужно составить такую же по длине, как бордовая, оранжевая.

23. Из нескольких одинаковых палочек нужно составить такую же по длине, как оранжевая.

24. Сколько белых палочек уложится в синей палочке?

25. С помощью оранжевой палочки нужно измерить длину книги, карандаша и т.п.

26. Перечисли все цвета палочек, лежащих на столе.

27. Найди в наборе самую длинную и самую короткую палочку. Поставь их друг на друга; а теперь рядом друг с другом.

28. Выбери 2 палочки одного цвета. Какие они по длине? Теперь найди 2 палочки одной длины. Какого они цвета?

29. Возьми любые 2 палочки и положи их так, чтобы длинная оказалась внизу.
30. Положите параллельно друг другу три бордовые палочки, а справа четыре такого же цвета. Спросите, какая фигура шире, а какая уже.
31. Поставь палочки от самой низки к самой большой (параллельно друг другу). К этим палочкам пристрой сверху такой же ряд, только в обратном порядке. Получится плоскостной квадрат.
32. Положи синюю палочку между красной и желтой, а оранжевую слева от красной, розовую слева от синей.
33. С закрытыми глазами возьми любую палочку из коробки, посмотри на нее и назови ее цвет (позже можно определять цвет палочек даже с закрытыми глазами).
34. С закрытыми глазами найди в наборе 2 палочки одинаковой длины. Одна из палочек у тебя в руках синяя, а другая тогда какого цвета?
35. С закрытыми глазами найди 2 палочки разной длины. Если одна из палочек желтая, то можешь определить цвет другой палочки?
36. У меня в руках палочка чуть–чуть длиннее голубой, угадай ее цвет.
37. Назови все палочки длиннее красной, короче синей и т.д.
38. Найди две любые палочки, которые не будут равны этой палочке.
39. Строим из палочек пирамидку и определяем, какая палочка в самом низу, какая вверху, какая между голубой и желтой, под синей, над розовой, какая палочка ниже: бордовая или синяя.
40. Выложи из двух белых палочек одну, а рядом положи соответствующую их длине палочку (розовую). Теперь кладем три белых палочки – им соответствует голубая и т.д.
41. Возьми в руку палочки. Посчитай, сколько палочек у тебя в руке.
42. Из каких двух палочек можно составить красную? (состав чисел)
43. У нас лежит белая палочка. Какую палочку надо добавить, чтобы она стала по длине, как красная.
44. Из каких палочек можно составить число 5? (разные способы)
45. На сколько голубая палочка длиннее розовой?
46. Составь два поезда. Первый из розовой и фиолетовой, а второй из голубой и красной.
47. Один поезд состоит из голубой и красной палочки. Из белых палочек составь поезд длиннее имеющегося на 1 вагон.
48. Составь поезд из двух желтых палочек. Выстрой поезд такой же длины из белых палочек.
49. Сколько розовых палочек уместится в оранжевой?

50. Выложи четыре белые палочки, чтобы получился квадрат. На основе этого квадрата можно познакомить ребенка с долями и дробями. Покажи одну часть из четырех, две части из четырех. Что больше – $\frac{1}{4}$ или $\frac{2}{4}$?

51. Составь из палочек каждое из чисел от 11 до 20.

52. Выложите из палочек фигуру, и попросите ребенка сделать такую же (в дальнейшем свою фигуру можно прикрывать от ребенка листом бумаги).

53. Ребенок выкладывает палочки, следуя вашим инструкциям: положи красную палочку на стол, справа положи синюю, снизу желтую и т.д.

54. Нарисуйте на листе бумаги разные геометрические фигуры или буквы и попросите малыша положить красную палочку рядом с буквой, а или в квадрат.

55. Из палочек можно строить лабиринты, какие-то замысловатые узоры, коврики, фигурки.





ВЫСТАВКА ВРЕМЕНА ГОДА ВЕСНА

 1 МАЯ	 Подснежник	 Яблони в цвету
 Бумажный кораблик 2	 Скворечник	 Бумажный кораблик 2

SmartyToys
развивающие игрушки

Вербa

СТРОИМ ДОМ "КАТАЛОГ НЕДВИЖИМОСТИ"

ДОМ №1 	ДОМ №2 	ДОМ №3
ДОМ №4 	ДОМ №5 	ДОМ №6

SmartyToys
развивающие игрушки

11

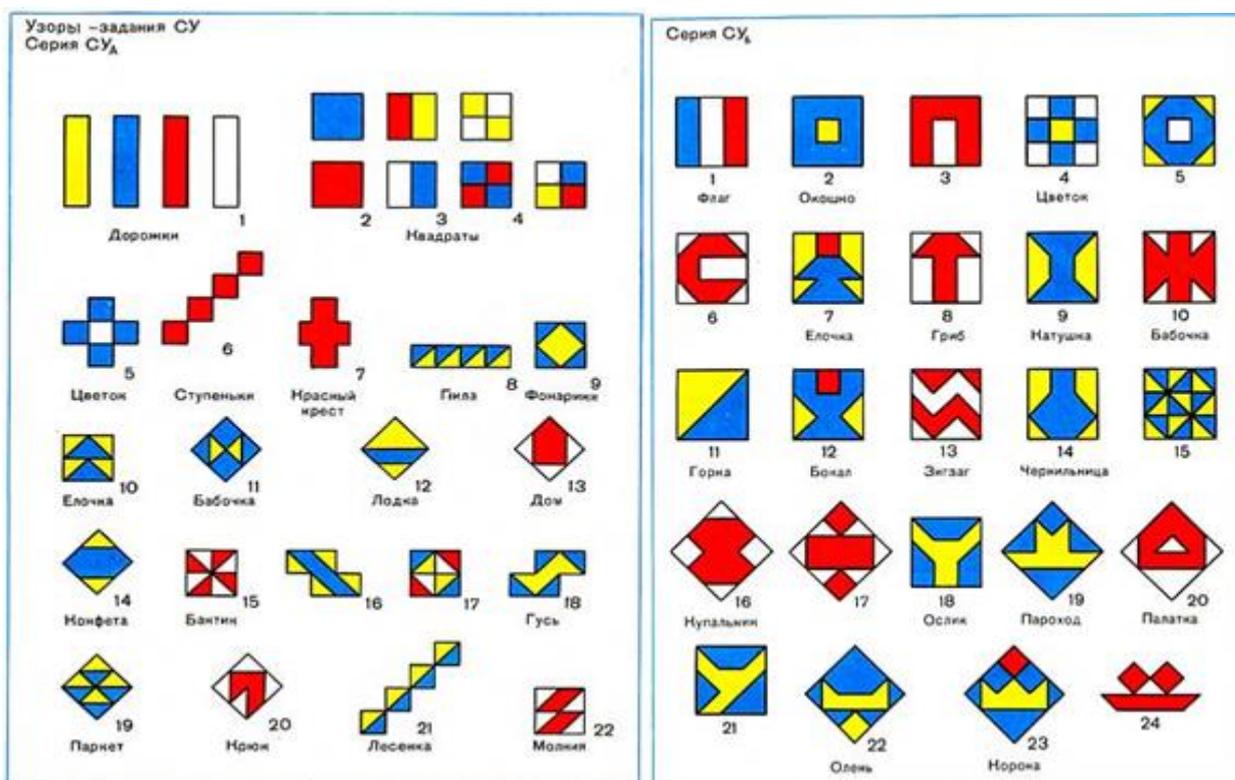
Сложи узор. Методика Никитина

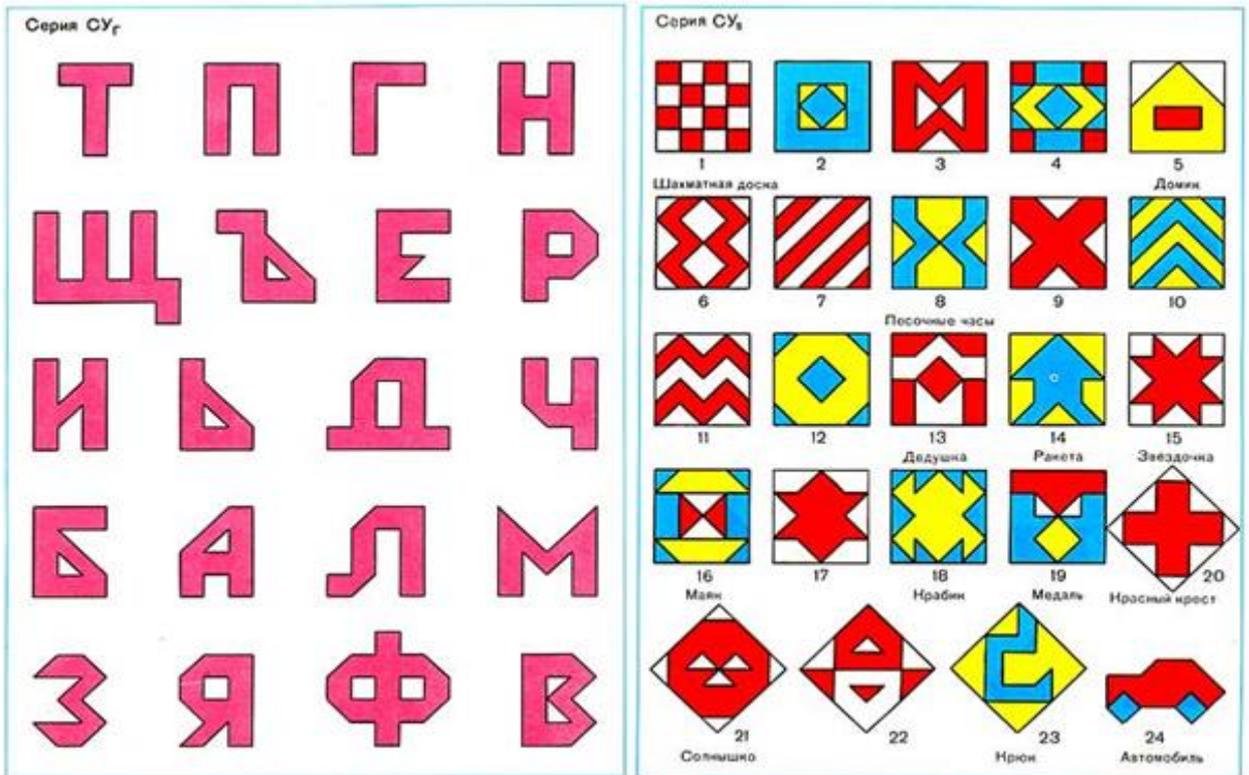
Самые простые узоры–задания серии А складываются из 4 кубиков. Усложнение узоров идет постепенно, но эта постепенность, конечно, относительна, и переход от одноцветных граней к двухцветным – резкий скачок в уровне сложности. Его можно сглаживать, включая задания других серий, но с одноцветными гранями, узоры из которых складывать проще.

На рисунках можно выбрать последовательность, зная возможности ребенка по предыдущим играм. На рисунках узоры–задания приведены в уменьшенном масштабе. На них можно отмечать те задания, с которыми ребенок уже справляется, и видеть те, что еще «не покорились» ему. На этих же рисунках даны некоторые названия узоров: «цветок», «пила», «лодка», но не обязательно сразу сообщать их ребенку. С целью развития воображения ребенка можно показать узор–задание, сложить узор из кубиков и предложить ребенку подумать, на что похож этот узор. Дети нередко предпочитают свои «имена».

Игры на развитие мышления

для детей 5–7 лет





1. Найди лишнее слово

Количество игроков: любое

Дополнительно: серии слов

Педагог читает серию слов. Предлагает детям определить, какое слово является «лишним». Примеры:

Старый, дряхлый, маленький, ветхий.

Храбрый, злой, смелый, отважный.

Яблоко, слива, огурец, груша.

Молоко, творог, сметана, хлеб.

Час, минута, лето, секунда.

Ложка, тарелка, кастрюля, сумка.

Платье, свитер, шапка, рубашка.

Мыло, метла, зубная паста, шампунь.

Береза, дуб, сосна, земляника.

Книга, телевизор, радио, магнитофон.

2. Угадай по описанию

Количество игроков: любое

Дополнительно: нет

Воспитатель предлагает угадать, о чем (о каком овоще, животном, игрушке) он говорит и дает описание этого предмета. Например: Это овощ. Он красный, круглый, сочный (помидор). Если ребенок затрудняется с ответом, перед ним выкладывают картинки с различными овощами, и он находит нужный.

3. Кто кем будет

Количество игроков: любое

Дополнительно: нет

Ведущий показывает или называет предметы и явления, а игрок должен ответить на вопрос, как они изменятся, кем будут. Кем (чем) будет: яйцо, цыпленок, желудь, семечко, гусеница, икринка, мука, деревянная доска, железо, кирпичи, ткань, кожа, день, ученик, больной, слабый, лето и т.д.

Может существовать несколько ответов на один вопрос. Необходимо поощрять ребенка за несколько ответов на вопрос.

4. Общие слова

Количество игроков: любое

Дополнительно: нет

Предложите детям назвать как можно больше слов, обозначающих какое-либо понятие.

- Назови слова, обозначающие деревья; кустарники; цветы; овощи; фрукты.
- Назови слова, относящиеся к спорту.
- Назови слова, обозначающие зверей; домашних животных; наземный транспорт; воздушный транспорт.

5. Отвечай быстро

Количество игроков: любое

Дополнительно: мяч

Взрослый, бросая ребенку мяч, называет цвет, ребенок, возвращая мяч, должен быстро назвать предмет этого цвета. Можно называть не только цвет, но любое и качество (вкус, форму) предмета.

6. Что бы это значило?

Количество игроков: любое

Дополнительно: нет

Ребенок должен объяснить смысл фразы. Для этого подходят разнообразные фразеологизмы, а также пословицы и поговорки, так как они содержат в себе, помимо основной идеи, яркую эмоциональную окраску (грусть, осуждение, поощрение, злость и т. д.). Следует попробовать вместе с ребенком понять, что могут значить такие выражения, как «повесить нос», «проще пареной репы», «бить баклуши» и пр.

7. Что внутри?

Количество игроков: любое

Дополнительно: нет

Ведущий называет предмет или место, а игроки в ответ называют что–то или кого–то, что может быть внутри названного предмета или места.

дом – стол,

шкаф – свитер,

холодильник – кефир,

тумбочка – книжка,

пузырек – лекарство,

кастрюля – суп,

дупло – белка,

8. Что можно сделать?

Количество игроков: любое

Дополнительно: нет

Что можно сделать, например, со стаканом. Из стакана можно пить, можно выдавливать из теста кружочки, можно мять картошку, ставить туда ручки и карандаши, устроить в нем маленький террариум, посадив внутрь жука или божью коровку. Каждый игрок предлагает свой вариант. Кто больше?

9. Я луна, а ты звезда

Количество игроков: двое или больше шести

Дополнительно: нет

Вариант для игры вдвоём: Один говорит, например: «Я – гроза!». Другой должен быстро ответить, что– либо подходящее, к примеру: «А я –дождь». Первый продолжает тему: «Я – большая туча!». Ему можно быстро ответить:

«Я – осень». И так далее...

Вариант для игры группой: В игре должно быть не меньше шести человек.

Все, кроме одного садятся на стулья в кружок. В середине стоят три стула, на одном из них сидит кто–то из детей. Он говорит, например:» Я – пожарная команда!». Кто–нибудь из детей, кому первому придет в голову что–нибудь подходящее, садится рядом на свободный стул и говорит: «Я – шланг». Другой спешит на второй стул и говорит: «А я – пожарник». Ребёнок – пожарная команда должен выбрать одного из двух, например: «Я беру шланг». Он обнимает «шланг», и они садятся на стулья к другим детям. Оставшийся один ребёнок должен придумать что–нибудь новое, например: «Я – швейная машина!» и игра продолжается...

10. Угадай предмет

Количество игроков: любое

Дополнительно: картонная коробка, любые предметы

В большую картонную коробку складываются разные предметы: кубики, карандаши, маленькие машинки, мозаика... Сверху коробка закрывается платком.

Ребенок берет на ощупь предмет и пытается угадать, что это такое.

11. Составление предложений

Количество игроков: любое

Дополнительно: нет

Берутся наугад три слова, не связанные по смыслу, например, «озеро», «карандаш» и «медведь». Надо составить как можно больше предложений, которые обязательно включали бы в себя эти три слова (можно менять их падеж и использовать другие слова).

Ответы могут быть банальными («Медведь упустил в озеро карандаш»), сложными, с выходом за пределы ситуации, обозначенной тремя словами, и введением новых объектов («Мальчик взял карандаш и нарисовал медведя, купающегося в озере»), и творческими, включающими эти предметы в нестандартные связи («Мальчик, тонкий, как карандаш, стоял возле озера, которое ревело, как медведь»).

12. Угадай–ка

Количество игроков: любое

Дополнительно: предметные картинки

Сначала пусть ведущим будет ребенок, он выбирает какую–нибудь картинку и прячет ее. Взрослый должен узнать, кто нарисован на картинке, задавая вопросы. Ведущий может отвечать на вопросы только словами «да» или «нет».

Например, если спрятана карточка с изображением какой–то птицы: – Это зверь? – Нет. – Птица? – Да. – Большая? – Нет. – Городская? – Да. – Воробей? – Да.

Когда правила игры станут ясны, угадывать и задавать вопросы сможет и ребенок. Для начала картинка выбирается из небольшого количества картинок (например, десяти).

13. Противоположности

Количество игроков: любое

Дополнительно: нет

Ищем слова противоположные по смыслу (и для прилагательных, и для существительных, и для глаголов). Трус–храбрец, шершавый–гладкий, бежать–стоять, мыться–сохнуть, земля–небо, терем–шалаш.

Также можно попробовать найти фразы–противоположности для предложений из известных детских стишков. Например: «В лесу родилась елочка – В поле сломали березку». «Мишка косолапый по лесу идет – Стройный олень стоит среди степи».

14. Золотая рыбка

Количество игроков: любое

Дополнительно: нет

Ребенок – золотая рыбка, которая предлагает рыбаку исполнить его желание. Вы придумывает что–то сверхъестественное, а он должен найти уважительную причину, по которой не может исполнить ваше желание.

Потом можно поменяться ролями.

15. Дерево — это...

Количество игроков: любое

Дополнительно: нет

Эта игра развивает мышление, актуализирует опыт ребят, их знания, позволяет взглянуть на один и тот же объект с разных точек зрения.

Ведущий предлагает детям определить, какое значение имеет то или иное дерево для жизни разных животных, людей и т.п. Например: «Для птицы дерево — это...» (варианты ответов ребят: столовая; место для постройки гнезда; место, где она может спрятаться, и т.п.). «Для жука наш дуб — это...» (его жилище; место, где он откладывает личинки, где может найти добычу). «Для художника дерево — это...» (объект для картины, источник вдохновения). «Для усталого путника раскидистое дерево — это...» (место, где в жаркий день можно укрыться от знойного солнца, отдохнуть...). «Дерево для мебельщика — это...» (древесина, из которой можно сделать много разных предметов). «Дерево для зайца — это...» (пища — кора зимой, укрытие). «Дерево для горожанина — это...» чистый воздух; прохлада в зной; «зонтик» от дождя; место для отдыха и т.п.).

Слово «дерево» можно заменять, другими словами.

16. Кто больше назовет предметов?

Количество игроков: любое

Дополнительно: нет

Все игроки делятся на две команды.

Ведущий ставит перед детьми задание назвать предметы:

- а) Определенной величины (высокие, низкие, широкие, узкие);
- б) Определенной формы (треугольные, круглые, прямоугольные);
- с) Изготовленные из определенного материала (стекла, дерева, металла).

За правильные ответы команды получают фишки.

17. Ассоциации

Количество игроков: любое

Дополнительно: нет

Эта игра развивает ассоциативное мышление у детей. Она очень интересна и, к тому же, поможет родителям (если они будут присутствовать) лучше узнать своего ребенка, его мысли, настроение. Она очень похожа на игру «Города», в которой ребята поочередно называют города, название которых начинается на последнюю букву предыдущих наименований.

Игра заключается в том, что все удобно рассаживаются, и им предлагается любое слово. Затем один из ребят говорит слово, первым пришедшее ему в голову после того, как он услышал предложенное. Следующий участник называет слово, которое у него ассоциируется с предыдущим. Ассоциации довольно забавны и нередко вызывают вопрос: «Почему?», на что участник может либо объяснить ход своих мыслей, либо отказаться это делать. Эта игра выявляет неизвестные ранее черты характера ребенка, поэтому присутствовать при ее проведении родителям очень и очень полезно.