Министерство образования и науки Российской Федерации

федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение

высшего профессионального образования

 «Тольяттинский государственный университет»

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

по учебному курсу «Общая и экспериментальная психология»

Тема:«Экспериментальное исследование образного мышления»

Вариант 17

Выполнил:

Студентка группы ППОбз-1501Д

Сафиюлина Татьяна Викторовна

Преподаватель:

Тольятти

2018

**Содержание**

[Введение 3](#_Toc517244929)

[ГЛАВА 1. Теоретические аспекты сущности, характеристики и механизмов образного 6](#_Toc517244930)

[мышления 6](#_Toc517244931)

[1.1 Понятие и суть образного мышления 6](#_Toc517244932)

[1.2. Целостный подход к анализу мышления в трудах М. Вертгеймера 11](#_Toc517244933)

[1.3. Дискурсивное измерение образного мышления 18](#_Toc517244934)

[1.4 Особенности формирования образного мышления дошкольника 4-5 лет 25](#_Toc517244935)

[ГЛАВА 2. Экспериментальное исследование и анализ сформированности уровня образного мышления дошкольников 4-5 лет 31](#_Toc517244936)

[2.1 Характеристика МАДОУ МО г.Нягань «Д/с №11 «Ёлочка» 31](#_Toc517244937)

[2.2. Констатирующий эксперимент 33](#_Toc517244938)

[2.3. Анализ результатов диагностирования, рекомендации 42](#_Toc517244939)

[педагогам 42](#_Toc517244940)

[заключение 46](#_Toc517244941)

[Список использованных источников 48](#_Toc517244942)

[Приложение А 51](#_Toc517244943)

[Приложение Б 53](#_Toc517244944)

[Приложение В 55](#_Toc517244945)

# Введение

Совсем недавно образовательная система ориентировала педагогов на то, чтобы ребенок овладел определенной суммой знаний. Еще Г.К. Лихтенберг писал: «Когда людей станут учить не тому, что они должны думать, а тому, как они должны думать, исчезнут всякие недоразумения». Развивать ребенка через изучаемый материал – вот цель. Развивать способность к анализу, синтезу, умению перекодировать информацию, работать с литературой, находить нестандартные решения, уметь общаться с людьми, формулировать вопросы, планировать свою деятельность, анализировать удачи и промахи, то есть научить работать осмысленно.

Кант сказал, что истина человеку недоступна. Это касалось логики. Но что нам может дать в этом вопросе образное мышление?

При изучении со всех сторон разные ученые по-разному трактуют термин «развитие мышления». Иногда этому термину придают весьма широкое значение, применяя его к развитию любой познавательной деятельности ребенка и даже к развитию любой формы поведения, поскольку в нем обнаруживается приспособление к новым обстоятельствам. Такое неправильное расширение термина особо часто встречается у американских авторов, трактующих развитие мышления как «образование новых связей» (Торндайк), «приобретение новых типов поведения» (Харриман).

Логика явилась революцией для человеческого сознания. Она подняла его на уровень сознательного человека и явилась катализатором дальнейшего развития личности и преобразования внешней природы. За логическим мышлением следует мышление образное. Оно уже постепенно проникает в сознание людей, но пока в очень незначительных размерах. Это сознание пробудилось благодаря системе общественного устройства, при которой человек предоставлен сам себе, а не находящийся под постоянным физическим или идеологическим гнетом других, – демократией. Раньше эти зачатки находились лишь у мыслителей, философов, художников и писателей, в большинстве своем имеющих титулованное происхождение (хотя, конечно, и не без исключений). Именно благодаря распространению образного мышления произошел технологический скачок вперед, произошли научно-техническая и информационная революции.

Исследованию образного мышления посвящены многочисленные работы представителей отечественных и зарубежных психологических школ. В период дошкольного детства происходят глубокие изменения в мышлении ребенка. Наблюдая доступные его пониманию простейшие явления природы и общественной жизни, определенным образом участвуя в жизни семьи и детского сада, играя и приучаясь к организованным занятиям в дошкольном учреждении, ребенок расширяет свой умственный кругозор, приобретает ряд новых знаний, которые должны составить основу его последующего умственного развития и обучения в условиях школы. Однако дело не ограничивается простым увеличением круга представлений, простым нарастанием количества знаний. Вместе с изменением содержания происходит перестройка характера умственной деятельности, возникают новые формы мышления. Дошкольник иначе относится к стоящей перед ним интеллектуальной задаче, пользуется другими способами для ее решения, иначе обобщает наблюдательные явления, чем, например, школьники. Таким образом, рассматривая развитие мышления дошкольника, следует учитывать две взаимосвязанные стороны этого процесса - изменение его содержания и возникновение новых форм интеллектуальной деятельности ребенка.

Образное мышление не есть данность от рождения. Как всякий психический процесс, оно нуждается в развитии и корректировке. Согласно психологическим исследованиям, структура образного мышления представляет собой пересечение пяти основных подструктур: топологической, проективной, порядковой, метрической, композиционной. Указанные подструктуры мышления существуют неавтономно, а пересекаются. Поэтому возникает заманчивая идея так развивать образное мышление детей, чтобы не «ломать» его структуру, а максимально использовать ее в процессе образования, сделав последнее гуманизированным.

Цель курсовой работы: выявить уровень развития образного мышления дошкольника среднего возраста.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

- анализ психолого-педагогической и психофизиологической литературы;

- анализ понятийно-терминологической системы по данной теме;

- подобрать методики для диагностики образного мышления;

- провести констатирующее диагностическое исследование;

-проанализировать результаты диагностики.

В качестве методов исследованиябыли использованы наблюдение и диагностические методики, ориентированные на средний дошкольный возраст.

Исследование проводилось на базе МАДОУ МО г.Нягань "Д/с №11 "Ёлочка" в средней группе дошкольников №4 «Звездочки» возраста 4 - 5 лет.

Структура работы состоит из введения, двух глав (теоретической и практической), заключения, библиографического списка.

## ГЛАВА 1. Теоретические аспекты сущности, характеристики и механизмов образного

## мыш­ления

## 1.1 Понятие и суть образного мышления

Мышление в образах входит как существенно- значимый компонент во все без исключения виды человеческой деятельности, какими бы развитыми и отвлеченными они ни были.

Наше познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия и переходит к мышлению. Функция мышления – расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление позволяет с помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии.

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

Образное мышление не есть данность от рождения. Как всякий психический процесс, оно нуждается в развитии и корректировке. Согласно психологическим исследованиям, структура образного мышления представляет собой пересечение пяти основных подструктур: топологической, проективной, порядковой, метрической, композиционной. Указанные подструктуры мышления существуют неавтономно, а пересекаются.

Умственный образ по своей природе имеет двойной источник детерминации. С одной стороны, он вбирает в себя чувственный опыт, и в этом смысле образ индивидуален, чувственно-эмоционально окрашен, личностно значим. С другой стороны, включает результаты теоретического осмысления действительности через овладение историческим опытом, представленным в системе понятий, и в этом смысле выступает в обезличенном виде.

Нет прямого пути усвоения понятий. Их усвоение всегда опосредуется умственными образами. И образ, и понятие дают обобщенные знания о действительности, выражающиеся словом.

В реальном процессе мышления (усвоения знаний) одновременно присутствуют как «образная», так и «понятийная» логика, причем это не две самостоятельные логики, а единая логика протекания мыслительного процесса. Сам умственный образ, оперируемый мышлением, по своей природе гибок, подвижен, отражает в виде пространственной картины кусочек реальности.

Различны способы создания предметных образов по чертежам, схемам. Одни опираются на наглядность, ищут в ней своеобразную сенсорную опору. Другие легко и свободно действуют в уме. Некоторые быстро создают образы на основе наглядности, долго сохраняют их в памяти, но теряются, когда требуется видоизменить образ, так как в этих условиях образ у них как бы расширяется, исчезает. Другие хорошо оперируют образами [14, с.572].

Обнаружена следующая закономерность: там, где первоначально созданные образы менее наглядны, ярки и устойчивы, их преобразование, оперирование ими идет более успешно. В тех же случаях, когда образ опредмечен, отягощен различными деталями, манипулирование им идет с затруднениями.

Основная функция образного мышления - создание образов и оперирование ими в процессе решения задач. Реализация этой функции обеспечивается специальным механизмом представления, направленным на видоизменение, преобразование уже имеющихся образов и создание новых образов, отличных от исходных.

Создание образа по представлению осуществляется при отсутствии объекта восприятия и обеспечивается его мысленным видоизменением. В результате создается образ, отличный от того наглядного материала, на котором он первоначально возник. Таким образом, деятельность представления, на каком бы уровне она ни осуществлялась, обеспечивает создание нового по отношению к исходному, то есть является продуктивной. Поэтому деление образов на репродуктивные и творческие (продуктивные) не корректно.

Образное мышление оперирует не словами, а образами. Это не означает, что здесь не используются словесные знания в виде определений, суждений и умозаключений. Но в отличие от словесно-дискурсивного мышления, где словесные знания являются основным его содержанием, в образном мышлении слова используются лишь как средство выражения, интерпретации уже выполненных преобразований образов.

Понятия и образы, которыми оперирует мышление, составляют две стороны единого процесса. Будучи более тесно связанными с отражением реальной действительности, образ дает знание не об отдельных изолированных сторонах этой действительности, а представляет собой целостную мысленную картину отдельного участка действительности.

Анализируя психолого- педагогическую литературу, обнаружила, что есть прослойка наших соотечественников, понимающих конкретно и предметно смысл образного мышления. Это – педагоги, связанные с альтернативной и экспериментальной системой образования. Например, учителя вальфдорских школ или ноосферного образования. У них есть такое понятие как «мышление методом озарения». Это очень важный ключ, потому что он представляет собой конкретизированную формулировку образного мышления, то есть образное мышление раскрыто у того человека, у которого есть склонность воспринимать цельную информацию методом озарения.

Озарение происходит не само по себе. Еще не так давно господствующим суждением было то, что озарение – категория сугубо религиозная и Богословская. Но постепенно парапсихологи посредством многочисленных экспериментов с использованием современных технических измерительных возможностей смогли прийти к иному выводу – озарение можно вызвать искусственным путём, то есть организационно[2]. Точнее оно появляется само, достаточно лишь создать для этого наиболее оптимальные условия.

Какая же связь между образным мышлением и озарением? Образное мышление – это и есть механизм, конечной целью работы которого является озарение. Рассмотрим подробнее, что же последний собой представляет. Озарение – это готовый чувственный или мысленный образ, который «выстреливает» из подсознания как ответ на запрос со стороны сознания человека и представляет собой не что иное, как переход количественных изменений в качественные. А запуском этого механизма является погружение в изучаемый вопрос. Здесь уже прослеживается определенная схема, рождающая более глубокое понимание образного мышления. Её можно упорядочить с целью более чёткого представления ее работы. Сначала происходит погружение в вопрос, в ходе этого погружения человек меняет свое состояние, и в какой-то момент выстреливает озарение, где простая информация из отдельных разрозненных кусочков складывается в цельную картину.

Последовательность механизма под названием «Образное мышление»:

1. Запрос – постановка вопроса или обозначение того, что нужно получить, настрой на получение ответа;

2. Начало погружения – человек начинает чувствовать сам вопрос или то направление, где следует искать ответ;

3. Начинается более глубокое погружение, вследствие чего меняется интенсивность работы мозга, и человек входит в предтрансовое состояние;

4. Выстреливает готовый мыслеобраз ответа. Причем ответ может прийти и через чувственный (по-научному – эмпатийный), и через визуальный образ, в зависимости от индивидуальных особенностей человека.

Процесс образного мышления привлекает исследователей и ученых долгие года. Мышление анализируется с точки зрения определенных психологических подходов (Л.Б. Ительсон, Н.В. Маслова, Н.В. Рождественская. И.С. Якиманская). Анализ литературы позволяет прийти к заключению, что важным аспектом мышления является его связь с эмоциональной сферой, чувствами человека, создающими благоприятные условия для развития образного мышления. Анализ механизмов функционирования образного мышления показывает, что умение работать с образами (создавать их, оперировать ими) придает всему процессу усвоения знаний личностно значимый характер. Постоянная опора на образ делает усваиваемые знания эмоционально насыщенными, активизирует творческие стороны личности, воображение. Образное восприятие мира отличается подвижностью, динамичностью, ассоциативностью. Чем больше каналов восприятия задействовано, чем больше связей и отношений включено в содержание образа, тем полнее образ, тем больше возможностей его использования. В психологии мало изучены разновидности образного мышления, формирующиеся под влиянием разных систем знаний, методов познания, условия развития образного мышления, роль образного мышления в формировании понятий.

В рамках данной работы образное мышление понимается как процесс работы мысли с внешними и внутренними системами человека, оперирование мысленными, динамическими знаками, моделями, образами и создание новых (знаков, моделей, образов), адресованных самому себе и окружающим с целью взаимодействия и постепенного изменения внешнего мира, а также самоизменения человека.

Л.Б, Ительсон отмечает, что механизмы образного мышления имеют трехзвенный характер:

1) определенный стимул-раздражитель (внешний, внутренний, символический);

2) рединтеграция (активизация всей системы связанных с ним в прошлом возбуждений);

3) вычленение, дезинтеграция. Вся цепь возникающих ассоциативных образов подчиняется определенному принципу.

Один из главных механизмов в работе образного мышления - ассоциативная игра (Н.В. Рождественская). По мере обретения жизненного опыта у ребенка выстраивается своя система ассоциаций по сходству, по смежности, по контрасту. Чувства, знания, культура рождают определенную систему ассоциаций, где представления и понятия сплетены в сложную живую сеть, постоянно питающую творческую мысль [9, с.77].

Таким образом, образное мышление оперирует не словами, а образами. Это не означает, что здесь не используются словесные знания в виде определений, суждений и умозаключений. Но в отличие от словесно-дискурсивного мышления, где словесные знания являются основным его содержанием, в образном мышлении слова используются лишь как средство выражения, интерпретации уже выполненных преобразований образов.

## **1.2. Целостный подход к анализу мышления в трудах М. Вертгеймера**

В современных когнитивных исследованиях существует разнообразие подходов к изучению мышления, среди которых можно выделить два основных: классический философский и психологический. При описании мышления, как правило, используются оба подхода с той или иной степенью доминирования в рамках конкретной теоретической модели.

Согласно философской традиции мышление рассматривается с идеалистических позиций. Процесс мышления представляется как интуитивное постижение сути идеальных структур, совокупная деятельность души и ума, либо опосредованно – через дискурсивный процесс на основе опыта. При этом оперирование понятиями выдвигается в качестве ключевой характеристики мыслительного процесса, вследствие чего мышление в целом, по сути, отождествляется с понятийным мышлением и рассматривается в категориях логики.

Психологическая модель описывает мышление как решение задач в ситуации новизны по отношению к имеющемуся опыту, и понятийное мышление рассматривается здесь как одна из его форм наряду с наглядно-образным.

В отличие от психологической парадигмы, базирующейся в значительной степени на экспериментальных данных, философский взгляд на природу когнитивных процессов, основан на определенных социокультурных установках и четко разграничивает понятия идеального и материального мира. Базовая философская модель мышления, учитывающая целостность природы человека, воспринимается как атрибут философского взгляда на явления действительности и все активнее влияет на многие области знаний, в частности, на психологию.

Понятие целостности в психологии было предложено и разработано в рамках гештальтпсихологии (от нем.Gestalt – структура, форма) ее основоположником – выдающимся немецким психологом Максом Вертгеймером. Помимо гештальттеории целостный подход разрабатывался также в рамках других психологических направлений: в Лейпцигской школе (Ф. Крюгер, Г. Фолькельт, Ф. Зандер, О. Клемм, А. Веллек и др.), в культурно- исторической концепции Л.С. Выготского, теории деятельности , «описательной психологии» В. Дильтея, гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В.Франкл) и других.

В современной литературе существуют разные позиции в определении соотношения системного и целостного подходов в психологии, которые часто употребляются как синонимы. На наш взгляд, более обоснованным является понимание целостного подхода как составной части системного подхода, применяющегося для исследования широкого класса систем в процессе моделирования, проектирования и прогнозирования поведения данных систем в различных условиях.

В противоположность классическому ассоцианизму, создавшему целостную концепцию психики, понимаемую как систему механических связей (ассоциаций) между психическими элементами (ощущениями и представлениями), гештальтпсихология выдвинула принцип целостности в качестве ведущего принципа перцепции и других психических процессов, противопоставляя его ассоциативному принципу элементов.

Представители гештальтпсихологии рассматривали перцептивные процессы как врожденные, находящиеся в зависимости от структуры и особенностей функционирования коры головного мозга. М. Вертгеймер выдвинул предположение о целостной структуре нервных процессов, по его мнению, не рассматриваемые как сумма отдельных возбуждений, тем самым распространяя принципы гештальттеории на физиологию мозга[19]. Он выступал против предположения виталистов о существовании особых центральных процессов наряду с отдельными возбуждениями, считая, что любой процесс в мозге на уровне физиологических систем представляет собой нерасчлененную структурную целостность, не сводимую к простой сумме возбуждений отдельных центров. Таким образом, гештальттеория постулировала изоморфизм между мозговым (физиологическим), физическим и феноменологическими полями. Данный постулат гештальтпсихологии направлен на преодоление картезианского дуализма в целях создания общей картины мира, в которую бы вписывалась психологическая реальность.

Эта направленность учения гештальтпсихологов неоднократно подчеркивалась многими зарубежными когнитивными психологами (Ж. Пиаже, Дж. Брунером, Дж.Гибсоном), представителями отечественной психологии (Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном и др.). В тоже время гештальттеория подвергалась жесткой и часто справедливой критике в психологической литературе.

Как подчеркивает В.П. Зинченко, наибольшей критике гештальттеория подвергалась за антигенетизм, игнорирование развития психики или его формальную трактовку, недооценку прошлого опыта пли инкапсуляцию его в субъекте. Во вступительной статье к русскому изданию книги М. Вертхеймера «Продуктивное мышление» В.П. Зинченко отмечает: «Никакая методологическая концептуальная схема, будь то принцип целостности, структурности, системности, не может непосредственно накладываться на исследуемую реальность. Необходима серьезная теоретическая работа, связанная с осмыслением и конструированием предмета научного исследования. Этой-то необходимой работы представители гештальтпсихологии не проделали. Они понимали психику как данность сознанию. И не вышли при этом за пределы адаптационно-гомеостатического подхода, существовавшего в естественных науках» [1, с.9].

Действительно, представления об устойчивости, симметрии и равновесии, лежащие в основе гештальттеории, не давали возможности определить специфические особенности активной фазы психической деятельности, неизменно сдвигающей равновесное состояние устойчивых и завершенных структур. Существенные шаги в преодолении этого концептуального ограничения были предприняты М. Вергеймером в книге «Продуктивное мышление», изданной в 1945 г., где автор попытался выйти за границы гештальпсихологии и понять реальные механизмы продуктивного умственного процесса и творческой деятельности.

Материалы первых исследований мышления были опубликованы М. Верхеймером в работе «Über Schlussprozesse in produktiven Denken» в Берлине, в 1920г. [23].

Подходы к анализу мышления и их применение в педагогической науке и практике, развитые в ассоцианизме и бихевиоризме, не удовлетворяли М. Вертгеймера. Твердо и последовательно критикуя роль Вюрцбургской школы, он вместе с тем понимал необходимость учета роли задачи в качестве важного фактора, но считал его внешним. Много внимания в своих трудах, посвященных исследованию продуктивного мышления, Вертгеймер уделял философской и логической проблематике. Он положительно оценивал новые направления исследования в этих областях: диалектику, феноменологию, прагматизм и т.д., но четко акцентировал внимание на явной недостаточности анализа мышления с позиций формальной логики и ее последующих, более поздних вариантов.

Исследования процесса мышления, проводимые Вертгеймером, носили не только академический характер (изучение механизмов, операций мыслительного процесса, выявление факторов, препятствующих продуктивному мышлению), но ставили задачу реформирования школьного образования с целью усовершенствования процесса обучения. Его концептуальные построения были направлены на разработку методологии и системных основ развивающего обучения, полноценно учитывающего индивидуальные особенности учащихся, развитие их мышления. Проблемы в школьном образовании М. Вертгеймер связывал с механическим заучиванием, неосознанном оперировании элементами и частями без возможности видеть целое, необходимостью давать немедленные ответы без рефлексии в процессе обучения. Эти проблемы он объяснял ассоцианистской дидактикой и методикой обучения, в основу которых заложены постулаты ассоциативной психологии и формальная логика. В психологических исследованиях мышления М. Вертгеймер видел будущие основания для инновационной перестройки школьного обучения.
Продуктивное мышление, согласно Вертгеймеру, является умением видеть и иметь возможность описать конкретную ситуацию по-новому, рассмотреть ее в новой системе связей и смысловых контекстов. Эта мысль Вертгеймера нашла полное подтверждение при решении современных задач создания искусственного интеллекта. Основоположник гештальтпсихологии выделяет основополагающие процедуры мыслительного акта в соответствии с целостным подходом к анализу мышления, к их числу относятся: транспозиция структуры, перенос точки отсчета (центрирование), группировка и изоляция. Осознавая всю научную неопределенность предварительно введенных терминов, он предлагает рассматривать эти термины в качестве меток, маркирующих конкретные проблемы. При этом автор считал необходимым не отвергать, а учитывать в структурной ситуации мыслительного процесса логические операции мышления и некоторые принципы ассоцианистского подхода, которые целесообразно использовать в определенном объеме в соответствии со структурой ситуации в целом. М. Вертгеймер не отрицал роли ассоциаций и логики в процессе мышления; но подчеркивал ограниченность их роли и невозможность продуктивного мыслительного процесса лишь на их основе.

Критикуя ассоциативную психологию, Вертгеймер пишет, что «вся старая психология была психологией, построенной по принципу сложения через «и» (Und-Verbinduns)». Согласно ассоциативному принципу, подчеркивает он, механическая связь частей – ощущений, чувств, образов памяти, функционирует в рамках единого «психического целого»[4].

Такому подходу Вертгеймер противопоставляет свое понимание целостности, акцентируя внимание на структурной оформленности и нерасчлененности психических процессов. Гештальтпсихологи не отрицают того, что целое состоит из частей, но считают необходимым изучать структуру целого. Однако в таком походе нам видится определенная ограниченность в понимании целостного характера психического процесса и единства личности.

Отказ от анализа элементов целого, характерный для целостного подхода в гештальттеории, неизбежно ведет к отрыву восприятия и других высших психических процессов от чувственной основы ощущений, что подчеркивали И.П. Павлов, И.М. Сеченов, Ю.А. Самарин.

Как отмечает выдающийся отечественный психолог Б.М. Теплов, отказ от «тезиса мозаичности» и замещение его двумя новыми на первый взгляд могут казаться формально правильными. Он подчеркивает, что виднейшие представители традиционной идеалистической психологии (У. Джемс, В. Вундт, Г.Э. Мюллер) никогда не отвергали целостность психических процессов и прекрасно знали, что эти процессы не складываются механически из отдельных кусков, подобно мозаике. Однако, по мнению М. Вертхеймера, в конкретных работах представители традиционной психологии исходят именно из принципа мозаичности психического процесса.

Анализируя труды Вертхеймера, Б.М. Теплов приходит к заключению, что принципиальное признание им целостности, а не мозаичности психики, не является новацией, гораздо важнее направленность на поиск методов изучения психики на основе принципа целостности. Данную проблему Вертхеймер попытается развернуто решить в своих последующих работах. Путь научного поиска, предложенный теоретиком гештальтпсихологии М. Вертхеймером, предопределен его позицией, связанной с отказом от «тезиса ассоциации» с соответствующей мотивировкой. Он обращает внимание на случайный характер ассоциативных связей, их механистичность и автономность от контента объединяющихся элементов[17].

Б.М. Теплов уверен: сущность гештальттеории, концентрированно выраженная в этой мысли М. Вертгеймера, «не в целостности – только лица очень наивные в истории психологии могут думать, что Вертхеймер и Кёлер открыли целостность психических процессов, – а в дискредитации принципа ассоциации и роли «прошлого опыта» и в выдвижении на их место иных принципов».

Вертгеймер отвергает образующиеся в процессе мышления связи между элементами психики в их пространственно-временном соприкосновении, так как считает, что получаемые ассоциации случайны и не играют роли в раскрытии содержания связываемых элементов. По мнению Б.М. Теплова, в этом – главная и фатальная ошибка М. Вертгеймера. Он справедливо отмечает, что в реальной действительности ассоциативные связи не случайны и не бессмысленны, и образуются именно потому, что конкретные реальные вещи всегда находятся в пространственно-временном взаимодействии. Доля случайных связей мала и психические связи по сути являются отражением между вещами. Б.М. Теплов также замечает, что ранних трудах эта мысль не отвергалась М. Вертгеймером, но к 1921 г. она забыта окончательно, и тем самым утрачена основа, без которой невозможно научное понимание психических процессов.

Таким образом, в рамках ассоциативной психологии и целостного подхода в гештальттеории невозможно раскрыть сущность мышления и объяснить единство умственной деятельности.

На мой взгляд, правильная постановка данных вопросов возможна в рамках диалектического подхода, снимающего противопоставление целого и элементов при рассмотрении проблемы взаимодействия частей и целого. При анализе психической деятельности необходимо найти правильное соотношение между количественным накоплением и тем качественным скачком, который существенно меняет сам характер протекания психических процессов, что неоднократно подчеркивает в своих трудах отечественный психолог Ю.А. Самарин.

Корректное решение проблемы единства и многообразия психической деятельности необходимо для правильной постановки основных задач при изучении умственной деятельности человека. Пути решения проблемы целостности и составляющих ее элементов в умственной деятельности не ограничиваются психологией, они лежат на стыке философских и естественнонаучных вопросов. В сферу действия принципа целостности входят многие факторы, в том числе биологические, биохимические, информационные. В комплексе современных научных дисциплин, вовлеченных в исследование психики и умственной деятельности, существенное значение для понимания природы психической деятельности имеет рефлекторно-ассоциативное учение И.М. Сеченова, на базе которого получили развитие крупнейшие научные школы в области изучения психики (В.М. Бехтерев, И.П. Павлов).

Проблема целостности и составляющих ее элементов в умственной деятельности успешно решается в рамках диалектического понимания соотношения целого и составляющих его элементов в деятельности мозга, характерного для отечественной научной школы.

## 1.3. Дискурсивное измерение образного мышления

Если говорить о мышлении вообще, то следует отметить, что в современной справочной психологической литературе представлен значительный перечень разновидностей мышления: образное, визуальное, дискурсивное, дооперациональное, интуитивное, комплексное, наглядно-действующее, наглядно-образное, практическое, пралогическое, словесно-логическое, творческое, теоретическое и другие.  Несмотря на это, приведенный перечень вряд ли может считаться таким, который дает полное представление о разнообразии трактовок понятия мышления, его вряд ли можно считать исчерпывающим, поскольку в нем не усматриваются признаки какой-либо систематизации или классификации.

Заметим, что ранее психологи склонялись к тому, что следует различать «словесно-логическое, наглядно-образное, наглядно-действенное» мышление, а также выделять «теоретическое и практическое, теоретическое и эмпирическое, логическое (аналитическое) и интуитивное, реалистическое и аутистическое (связанное с отходом от действительности во внутренние переживание), продуктивное и репродуктивное, непроизвольное и произвольное» мышление.

Обобщая сказанное, обратим внимание на то, что выделяется кроме наглядно-образного также конкретно-образное мышление как отдельная разновидность мышления, в основу которой положено апеллирование к тем или иным реальным образам, которыми способен оперировать субъект обучения.

Психологам и педагогам известно, что конкретно-образное мышление начинает проявляться вслед за конкретно-действенным мышлением у детей уже в дошкольном возрасте и со временем постепенно «замещается» другими видами мышления. В частности, в подростковом возрасте происходит развитие словесно-логического и элементов абстрактного мышления, считающегося наивысшей ступенью мыслительной деятельности[11].

Учитывая это, попробуем с позиций дискурсивного анализа мыследеятельностных процессов, ориентированных на восприятие, осознание и оперирование информацией в терминах той или иной «образной» информационной модели, детализировать те их особенности, учет которых может упростить проектирование и разработку технологий обучения дисциплинам в образовательном процессе.

Для начала определимся с толкованием некоторых понятий, важных для дальнейшего понимания смысла нашего экскурса.

Традиционно в психологии образом считался «субъективный феномен, возникающий в результате предметно-практической, сенсорно-перцептивной, мыслительной деятельности, представляющий собой целостное интегральное отражение действительности, в котором одновременно представлены основные перцептивные категории (пространство, движение, цвет, форма, фактура)».

В контексте дальнейших соображений частично согласимся с данным толкованием, учитывая то, что образ не обязательно должен представлять собой «целостное интегральное отображение действительности», поскольку подобное искусственное сужение понятийного смысла ведет к игнорированию практически всех образов высших уровней абстракции, которые не имеют аналогов в окружающей реальности, но благополучно существуют в представлении человека в виде виртуальных «субъективных феноменов».

Исходя из сказанного выше, логично предположить, что «образное» мышление личности проходит несколько степеней в развитии, каждая из которых определяется в зависимости от уровня представления и интерпретации той семантической информации, которая определяется содержанием и понятийно-смысловым контекстом избранной «образной» модели. Поскольку в основу ряда моделей могут быть положены различаемые по способу возникновения и формирования образы  (конкретные, наглядные, ассоциативные, абстрактные), то есть смысл говорить о различных «видах» образного мышления.

Для образовательной среды образное мышление в разнообразных своих проявлениях служит основой для овладения понятиями, фактами, зависимостями и прочими единицами знаний. Дело в том, что у детей образное мышление опирается на первую сигнальную систему, являющаяся основой для непосредственной перцепции действительности в форме ощущений и восприятий. Вторая сигнальная система, обеспечивающая восприятие действительности с помощью обобщающих, абстрагирующих понятий благодаря языковой деятельности, мышлению и тем мысленным образам, которые содержат семантическую (смысловую) информацию, находится в процессе формирования. Поэтому в мыслительной деятельности преобладает опора на первую сигнальную систему.

По данным Л. Сильверман, для запоминания правил и решения задач около 30% учащихся 4-6 классов используют информационные источники, обеспечивающиеся первой сигнальной системой, 25% учеников преимущественно пользуются информационными источниками второй сигнальной системы, а 45% учеников пользуются обеими «видами» информационных источников [24].

Не имея целью обсуждение особенностей мыслительных процессов, связанных со второй сигнальной системой индивида, ограничимся лишь выяснением информационных характеристик образов, служащих основой для обеспечения перцепции средствами первой сигнальной системы. От природы этих образов и их качеств прямо зависят не только возможности мысленного оперирования ими, но и овладение учениками теми мыследеятельностными процедурами, которые выводят их на путь виртуального оперирования абстрактными объектами.

1. Конкретно-образное мышление, иногда называемое художественным, считается характерным не только для детей дошкольного возраста, но и для писателей, художников и людей других творческих профессий, среди которых наиболее часто встречаются личности с ярко выраженным художественным мышлением, которые отвлеченные мысли и обобщения воплощают в конкретные образы.

Образы, предлагаемые ими в своих произведениях, открывают, как правило, непривычные презентационные ракурсы и отдельные стороны содержания, что причисляет то или иное произведение к категории признанных образцов искусства.

Очевидно, в обучении развитие конкретно-образного мышления происходит в процессе учебного исследования литературных произведений, изучения исторического материала и др., то есть мысленного оперирования гуманитарно-ориентированной информацией в ракурсе ее сюрреалистического или гиперболизированного восприятия.

2. Наглядно-образное мышление традиционно трактуется как совокупность способов и процедур решения задач, предусматривающих оперирование зрительными образами тех предметов (объектов), которые являются характерными для рассматриваемой ситуации, без выполнения реальных практических действий с ними.

Считается, что наглядно-образное мышление позволяет наиболее полно отражать все разнообразие фактических информационных характеристик предмета. Впрочем, вряд или можно утверждать это наверняка, поскольку среди характеристик предмета могут найтись и такие, которые с помощью органов чувств «не обнаруживаются».

Говоря о наглядно-образном мышлении, невозможно обойти вниманием вопрос интерпретации понятия «наглядности», являющийся основополагающим для этого типа мышления. В практике общеобразовательной школы (и особенно ее младшего звена) наглядность понимается учителями довольно примитивно – как картинка, рисунок или предмет для демонстрации.

Тот факт, что любая математическая формула представляет собой специфическую наглядность, мало кого из учителей начальных классов приводит к мысли о необходимости поиска средств ее визуализации.

3. Ассоциативно-образное мышление может трактоваться как совокупность способов и процедур оперирования образами предметов (объектов), отдельные свойства которых осознаются через информационные ассоциации с известными и уже исследованными предметами (объектами).

Видимо не будет преувеличением считать, что ассоциативно-образное мышление достаточно широко используется в мыследеятельности и информационном обмене в учебном процессе и межличностных отношениях.

В частности, характеризуя какой-либо малоизвестный предмет, которого перед нами нет, как нет и его изображения, мы, как правило, прибегаем к сравнению его с каким-то известным нашему собеседнику предметом.

4. Абстрактно-образное мышление может считаться еще одним инструментом познания действительности. Оно может мыслиться как совокупность способов и процедур оперирования образами абстрактных, идеальных понятий при исследовании (характеристике) реальной ситуации, процесса, явления.

Если исходить из того, что образы могут иметь в своем генезисе не только реальные предметы (объекты), процессы или явления, но и идеальные, абстрактные понятия, которые также могут включаться в мыслительную деятельность, то становится понятной целесообразность выделения еще одного разновидности образного мышления.

Элементы абстрактно-образного мышления начинают формироваться уже в дошкольном возрасте через введение у мировосприятие ребенка таких персонажей сказок, как «Змей Горыныч», «Кащей Бессмертный» и других, не имеющих прототипов в жизни и являющихся сугубо абстрактными понятиями, не вызывают никаких ассоциаций с реально существующими предметами (объектами).

 Позже, в общеобразовательной школе, в обращение вводятся такие абстрактные понятия, как «число», «точка» (математика), «равномерное движение», «средняя скорость», «идеальный газ» (физика), «информация» (информатика) и прочие, оперирования которыми является необходимым не только для овладения содержанием ряда учебных предметов, но и в повседневной жизни человека в современном обществе.

Каждое из этих абстрактных понятий, образы которых давно и благополучно существуют в нашем воображении, вводятся в обращение в определенном возрасте, который не обязательно должен приходиться на школьный период. Иначе говоря, абстрактные, идеальные понятия появляются в интеллектуальном инструментарии человека практически в течение всей его жизни в зависимости от тех задач, которые приходится ему решать.

Подытоживая изложенное, отметим, что представленные в этом обзоре «разновидности» образного мышления логически обусловлены различной природой прототипов образов, берущихся за основу в мыслительной деятельности субъекта. Очевидно, потенциальное существование в воображении субъекта подобных образов отнюдь не свидетельствует о его мыследеятельности, поскольку последняя требует владения мыслительными процедурами аналитического плана, с помощью которых этот субъект получает возможность информационного исследования именно тех образов, которые возникают или существуют в его сознании.

Мысля рассмотренные «разновидности» образного мышления в единстве взаимосвязей (взаимодействий), можем условно представить их совокупность в виде «объемных» вершин некоего тетраэдра (рис. 1), ребра которого схематически обозначают возможные взаимовлияния и доминирования «образной основы» (конкретной, наглядной, ассоциативной, абстрактной) в структуре образного мышления.

|  |
| --- |
| **Нажмите, чтобы увеличить.** |

Рис. 1. Информационная модель структуры
образного мышления

С каждой «объемной» вершиной тетраэдра может соотносится определенный «вес», служащий количественной характеристикой развитости у субъекта той или иной «разновидности» образного мышления.

В частности, если у субъекта процесса обучения преобладает наглядно-образное и (в большей или меньшей степени) проявляются ассоциативно-образное и конкретно-образное «разновидности» мышления, но у него практически отсутствует абстрактно-образное мышление, то модельная интерпретация личностных показателей развитости образных мыслительных процессов у такого субъекта может быть представлена следующим образом (рис. 2).

|  |
| --- |
| **Нажмите, чтобы увеличить.** |

 Рис. 2. Модельная интерпретация индивидуальных особенностей развития  образного мышления субъекта обучения

Если предположить, что «механизм» нахождения количественных характеристик развитости у субъекта той или иной «разновидности» образного мышления разработан, то с каждой вершиной тетраэдра может соотноситься определенный «вес» и подобная модельная интерпретация обретает исчерпывающую информативность.

 Проектируя изложенные выше дискурсивные построения, отметим, что их результаты для образовательной среды дают возможность осуществления технологического проектирования учебного процесса в расчете на комплексное применение различных «типов» образного мышления учащихся в зависимости от «природы» тех прообразов, которые обеспечивают информационное сопровождение процесса решения конкретных дидактических (методических) задач.

## 1.4 Особенности формирования образного мышления дошкольника 4-5 лет

Для каждого возраста характерна своя собственная специфика восприятия окружающего мира. Дошкольный возраст сензитивен для развития мышления. В первые годы жизни ребенок отличается большой любознательностью. В этот период у детей преобладает 3 типа мышления:

1. Наглядно-действенное. Появляется в 3-4 года. Для детей в этом возрасте практическая деятельность будет предшествовать теоретической. Сначала малыш видит результат того или иного действия и только затем выводит правило (чтобы смотреть мультфильмы, надо нажать определенную кнопку на телевизионном пульте).

2. Образное. Это вид мышления появляется в 4-5 лет. В этот период малыш сначала думает, а только потом действует. В четырехлетнем возрасте детям уже не нужно ощупывать или пробовать на вкус незнакомый предмет. Связь мышления с практическими действиями постепенно ослабевает.

3. Логическое. Развитие дошкольников достигает своего пика в возрасте 5-7 лет. Логическое мышление представляет собой установление четких связей между теоретическим и практическим действием.

Справиться с незнакомой ситуацией дошкольник способен логическим путем. В 5-7 лет у детей должно быть хорошо развито образное мышление. Дошкольник может говорить о предмете без его непосредственного присутствия.

 У дошкольника можно обнаружить и другие формы мышления. Если родители уделяли достаточное количество времени развитию мышления дошкольника, использовали обучающие и развивающие игры, ребенок может опережать в развитии своих сверстников. Виды мышления, нехарактерные для младшего дошкольного возраста:

- эмпирическое- высокое интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста позволяет ребенку классифицировать предметы, выявлять сходства и различия между ними. Считается, что эмпирическое мышление ребенка в возрасте 5-7 лет вполне естественно. Однако его наличие наблюдается не у всех.

- аналитическое- аналитические способности становятся следствием развития логического мышления у детей дошкольного возраста. Происходит формирование не только восприятия события и реагирования на него по шаблону. Появляются способности анализировать, вникать в суть явления.

- интуитивное- умственное развитие дошкольника с хорошей интуицией помогает ему находить ответы на некоторые вопросы без помощи знания, полученного опытным путем.

Существует несколько универсальных мыслительных операций, умение выполнять которые свойственно каждому психически здоровому человеку. Умственное воспитание детей дошкольного возраста должно быть направлено на то, чтобы ребенок смог овладеть всеми перечисленными операциями:

- Классификация. Мыслительная деятельность должна быть направлена на поиск сходств и различий окружающих предметов. При этом мышление у детей дошкольного возраста должно быть направлено на осознание того факта, что некоторые предметы могут совпадать по одному признаку и отличаться по другому (стол и карандаш деревянные, но стол большой, а карандаш маленький).

- Синтез. Мысленное действие направлено на то, чтобы соединить полученные знания в единую систему. Цель умственного воспитания дошкольников заключается в том, чтобы подготовить ребенка к школе, где ему придется соединять никак не связанные между собой знания. Примером успешного освоения синтеза является умение читать (складывать слова из букв).

- Анализ. Развитие интеллекта у детей дошкольного возраста должно включать освоение этой операции. Если синтез требует умения соединять, то анализ формирует способность «расчленять». Познавательное развитие учит видеть мир не только как единое целое, но и как совокупность отдельных фрагментов (цветок — не единое целое, он состоит из стебля, листьев, лепестков).

- Обобщение и сравнение. Некоторые исследователи считают обобщение и сравнение частными случаями классификации. Правильное обучение и умственное воспитание школьников вырабатывают умение обобщать группу предметов по определенному признаку. Даже в возрасте 3-4 лет ребенок понимает, что такое ложка, вилка, чашка и для чего они используются. Однако назвать все эти предметы посудой он еще не способен. Будущему школьнику также необходимо умение сравнивать объекты по основным признакам.

У детей дошкольного возраста образное мышление является доминирующим среди остальных видов мышления. От того, на каком уровне развития находится именно образное мышление, будет зависеть готовность ребенка к учебе в школе и освоению школьной программы.

Образ, по мнению Ожегова, это облик, а также вид и результат отображения явлений и предметов реального мира в сознании человека, то есть то, как он наглядно его представляет.

Образное мышление — это некий процесс отображения реальности в образах, которые могут носить разный характер, начиная от зрительного и заканчивая осязательными и звуковыми. Если сравнивать образное мышление с логическим, в ходе которого реальность отображается в виде каких-то понятий, или с наглядно-действенным, когда с предметами осуществляются какие-то практические действия, то оно имеет существенные отличия.

Дело в том, что в процессе «игры» с образами предметов ребенок получает возможность понять задачу ввиду ее наглядного представления и найти для нее правильное решение за оптимально короткое время.

У детей дошкольного возраста образное мышление позволяет выработать отзывчивое отношение ко всему хорошему и прекрасному, что есть в жизни. Без образного мышления не существовало бы креативных специалистов высокого класса, например дизайнеров, конструкторов, писателей, да и просто творческих, инициативных, уверенных в себе и всесторонне развитых личностей.

В процессе представления образа в сознании воспроизводятся пережитые ранее восприятия. Когда же речь идет о пространственном представлении, то подразумевается способность человека, в данном случае дошкольника, видеть мир в трехмерном изображении, красочным, способным меняться в пространстве.

Малыш может себе нарисовать образ реального предмета или явления, или того, что в действительно не существует, как, например, это происходит в воображении художников или скульпторов. Прежде чем их произведения появляются на свет, образы возникают в сознании создателей.

Развитие образного мышления в детском возрасте — важный процесс, пренебрегать которым нельзя по нескольким причинам:

Чтобы найти решения для каких-либо задач, дошкольнику важно научиться оперировать образами, уметь наглядно представлять себе ситуации.

Развитое образное мышление позволяет детям дошкольного возраста, а потом и взрослым учиться эмоционально реагировать на эстетические образы реального мира, развивая тягу к прекрасному.

Именно поэтому детей в дошкольном возрасте нужно приобщать к процессам, влияющим на развитие наглядности в обучении.

Развивать образное мышление у детей дошкольного возраста можно несколькими способами. Самые эффективные и доступные из них:

1. Наблюдение за красотами природы;

2. Экскурсии с изучением шедевров искусства, как современного, так и древнего;

3. Путешествия с изучением памятников природы;

4. Собирание пазлов разного уровня сложности;

5. Создание рисунков по памяти или с натуры.

6. Создание абстракций, например, изображения того, чего нельзя увидеть: музыки, звука, мысли, эмоции;

7. Творческая работа с пластилином, гипсом, глиной, лепка как с натуры, так и по воображению;

8. Работа над сравнительным анализом предметов по форме, длине, размерам, цвету и так далее;

9. Работа с цветным картоном, бумагой, природными материалами — аппликации;

10. Рисование с использованием обеих рук с уклоном на ту руку, которая не является ведущей.

Работать с дошкольником рекомендуется в благоприятной обстановке, мотивируя его на положительный результат, обязательно подбадривая и одобряя. Когда малыш освоит технику работы с разными видами материалов, нужно постараться его не захваливать, приучая оценивать собственные возможности и умения адекватно, без завышения самооценки.

Специалисты рекомендуют родителям не бояться работать с детьми над, казалось бы, очень сложными заданиями. Важно научить их верить в себя, убеждая в том, что любое задание может быть выполнено, если хорошо подумать, причем как самостоятельно, так и коллективно.

На каждом из этапов дошкольного возраста дошкольник принимает особое решение, работая над задачами на развитие наглядно-образного мышления. Дети используют метод проб и ошибок до тех пор, пока не найдут походящее решение для поставленной задачи. Найденный правильный вариант малыш запоминает и может повторно использовать при решении аналогичного задания.

В старшем дошкольном возрасте дети способны на обобщение практического опыта, решают задачи в уме, используя обобщенные образы, отображая лишь те особенности предмета, которые помогут найти правильное решение для задачи.

Во время игр, конструирования, рисования у детей развивается знаковая функция сознания, в процессе чего они учатся строить наглядно-пространственные модели, которые являются отображением реальных связей вне зависимости от намерений и желания дошкольников. В итоге дети, не создавая эти связи намеренно, используют их в процессе решений задач.

## ГЛАВА 2. Экспериментальное исследование и анализ сформированности уровня образного мышления дошкольников 4-5 лет

##  2.1 Характеристика МАДОУ МО г.Нягань «Д/с №11 «Ёлочка»

Исследовательская работа по выявлению уровня сформированности образного мышления, проводилась на базе МАДОУ МО г.Нягань «Д/с №11 «Ёлочка» в средней группе №4 «Звездочки» с дошкольниками 4-5 лет.

Полное наименование организации: Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение муниципального образования город Нягань «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному направлению развития детей №11 «Елочка».

Краткое наименование организации: МАДОУ МО г. Нягань «Д/с №11 «Елочка».

Дата создания организации: 11.03.1988 год.

Место нахождения образовательной организации: Российская Федерация, Уральский федеральный округ, Ханты-Мансийский - Югра АО, Нягань г., Мира ул., д.2а

Режим и график работы: 12 часовой рабочий день при пятидневной рабочей неделе с 7.00 до 19.00 суббота, воскресенье, праздничные дни – выходной.

В основу организации образовательного процесса определен комплексно-тематический принцип с ведущей игровой деятельностью, а решении программных задач осуществляется в разных формах совместной деятельности педагогов и воспитанников, а так же самостоятельной деятельности детей.

При организации образовательного процесса используются принципы интеграции разных образовательных областей с учетом приоритетного направления по социально личностному развитию детей через приобщение их к истокам русской народной культуры.

Образовательное учреждение активно занимается инновациями: созданием, внедрением и использованием новых эффективных технологий, таких как: интегрированный метод обучения дошкольников, проектно-исследовательская деятельность в детском саду, технического творчества и шахматного образования в ДОУ.

Деятельность детского сада направлена на создание благоприятных условий в процессе совместной деятельности с родителями для полноценного проживания ребёнком дошкольного детства, формирования основ базовой культуры личности, всестороннего развития психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовки к жизни в современном обществе, к обучению в школе.

Среднюю группу №4 «Звездочки», участвовавшую в исследовании, посещают 24 дошкольника, в том числе 18 мальчиков и 6 девочек.

В группе мальчиков больше чем девочек, в связи с этим используется гендерный подход. Есть дети с речевыми нарушениями. Дети в группе увлечены конструированием и разнообразной художественно-творческой деятельностью. На основе этого, и с учетом мнения родителей в формируемую часть учебного плана группы введена непосредственно- образовательная деятельность «Бумажное моделирование».

При организации воспитательно-образовательного процесса учтены принципы интеграции образовательных областей (Социально-коммуникативное развитие, Познавательное развитие, Речевое развитие, Художественно- эстетическое развитие, Физическое развитие) в соответствии с возрастными возможностями и индивидуальными особенностями воспитанников. Основу организации воспитательно-образовательного процесса составляет комплексно-тематический принцип с ведущей игровой деятельностью, решение программных задач осуществляется в разных формах совместной деятельности взрослых и детей, а также в самостоятельной деятельности детей.

## 2.2. Констатирующий эксперимент

Диагностирование является неотъемлемой частью педагогической деятельности, выступая непременным условием эффективности воспитательного процесса. На основании результатов диагностирования педагог выстраивает в правильном направлении коррекционную работу с ребенком, исправляя обнаруженные у него проблемы. С помощью своевременного диагностирования так же возможно выявление скрытых проблем в развитии ребенка, что благотворно влияет на дальнейшее обучение малыша и предотвращения серьезных проблем.

На основании многочисленных исследований (А. Валлон, Ж. Пиаже, ГШ. Блонский, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В Запорожец, А.Н. Леонтьев., B.C. Мухина, Н.Н. Поддъяков, Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова, Л.С. Сахарнов и др.) установлено, что наиболее сензитивным в отношении развития образного мышления и нравственно-эстетических представлений является дошкольный возраст, когда формируются основы личности ребенка.

С учетом этого, в рамках данной курсовой работы, был сделан выбор темы исследования, проблема которого заключается в определении уровня развития образного мышления дошкольников средней группы детского сада «Елочка». Исследование проводилось в форме педагогического констатирующего эксперимента.

Исследование проводилось в индивидуальном режиме, в равных условиях и знакомой обстановке. Каждому ребенку индивидуально объяснялось задание. Дети имели достаточно времени на обдумывание и объяснение своего выбора.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи :

- Провести диагностику уровня развития образного мышления;

- Проанализировать полученные данные и оценить возможность влияния педагога на развитие образного мышления школьников.

В дошкольном возрасте у детей преобладает наглядно-образное мышление, то есть оперирование образами, поэтому и задания на диагностику уровня развития образного мышления должны быть соответствующими.

Для исследования уровня сформированности образного мышления использовались следующие методики:

1. Методика «Нелепицы» (см. Приложение А)

«Нелепицы» — это тест, направленный на определение образных представлений ребёнка об окружающем мире и диагностику уровня развития мышления. Автор приёма — Роберт Семёнович Немов — знаменитый советский и российский психолог, член Академии педагогических и социальных наук России. Он предложил оценивать способность малыша выстраивать логические связи между явлениями и предметами с помощью анализа картинок с изображёнными на них животными, людьми, предметами и явлениями, нарисованными в нелепых обстоятельствах. Задача ребёнка — определить логические нарушения и дать правильный комментарий.

В качестве целей Немов выдвинул следующие:

- определение начальных образных представлений испытуемого;

- мониторинг способности устанавливать логические связи между предметами и явлениями в мире;

- оценка умения грамматически правильно формулировать мысли.

Были подготовлены две картинки, с помощью которых проводилось исследование (Рисунок 1,2), на которых были изображены нелепые ситуации. Ребенок должен был внимательно рассмотреть картинки за отведенное время, затем рассказать что изображено и являются ли такие ситуации нелепыми. Дети работали по инструкции.



Рисунок 1. «Футбол в пруду» Рисунок 2. «Снеговик на пляже»

При обследовании оценивались следующие показатели:

- включение ребенка в работу, сосредоточенность, отношение к ней, самостоятельность;

- понимание и оценка ситуации в целом;

- планомерность описания картинки;

- характер словесных высказываний.

Результаты оценивались по десяти бальной шкале и соотносились с нормативами :

- Высокий уровень развития.

От 8-ми до 10-ти баллов ставилось ребенку, если он сразу включался в работу, правильно и обобщенно оценивал ситуацию в целом, рассказывал что изображено на картинке, где что перепутано, доказывал сделанное обобщение анализом конкретных фрагментов, анализируя их в определенном порядке (сверху вниз или слева направо), в работе был сосредоточен и самостоятелен, а высказывания емки и содержательны;

- Средний уровень развития.

От 5-ти до 7-ми баллов ставилось ребенку, если он оценивал ситуацию правильно, но уровень организованности, самостоятельности в работе был недостаточен, нуждался в стимулирующей помощи, фрагменты картинки выделял хаотично, случайно, описывая то, на что упал взгляд, затрудняясь при этом в подборе нужных слов;

- Низкий уровень развития.

От 2-х до 4-х баллов ребенок получал, если его активность приходилось стимулировать, а слова вытягивать, требовалось направляющее участие педагога, чтобы усвоенный с его помощью способ анализа применялся при описании и оценке фрагментов, при этом взгляд ребенка долго блуждал по картинке;

- Очень низкий уровень развития.

1 балл ребенок получал при отсутствии у него правильной оценки ситуации, отсутствии стимуляции, отказ от направляющей помощи, образец анализа, данный педагогом, не усваивался и не применялся при анализе других фрагментов.

2. «Время года (см. Приложение Б)

Данный вид диагностики позволил оценить непосредственно уровень развития наглядно-образного мышления у дошкольников.

Ребенку был показан рисунок (см. Рисунок 3) с просьбой, внимательно посмотреть на этот рисунок и сказать, какое время года изображено на каждой части данного рисунка. За отведенное на выполнение этого задания временя - 2 мин. - ребенок должен не только назвать соответствующее время года, но и обосновать свое мнение о нем, то есть объяснить, почему он так думает, указать те признаки, которые по его мнению, свидетельствуют о том, что на данной части рисунка показано именно это, а не какое-либо иное время года.



Рисунок 3. Времена года

Полученные результаты оценивались по 10-балльной системе и делали выводы об уровне развития у ребенка наглядно-образного мышления через сформированности образных представлений о явлениях природы и временах года.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Баллы | Показатели | Уровень развития |
| 8-10 баллов | за отведенное время ребенок правильно назвал и связал все картинки с временами года, указав на каждой из них не менее двух признаков, свидетельствующих о том, что на картинке изображено именно данное время года (всего не менее 8 признаков по всем картинкам | Высокий |
| 6-7 баллов | ребенок правильно определил на всех картинках времена года, но указал только 5-7 признака, подтверждающих его мнение. | Средний |
| 4-5 баллов | ребенок правильно определил время года только на одной - двух картинках из 4-х и указал только 1-4 признака в подтверждение своего мнения. | Низкий |
| 0-3 балла | ребенок не смог правильно определить ни одного времени года и не назвал точно ни одного признака. | Очень низкий |
|  |  |  |

Результаты изучения уровня сформированности элементарных образных представлений ребенка о явлениях природы и временах года оформлялись в таблицу (см.Таблица 2).

Таблица 1. Результаты изучения сформированности образных представлений об окружающем мире у детей среднего дошкольного возраста (методика №1)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Уровни сформированности образных представленийоб окружающем мире |
| В Высокий уровень |  Средний уровень |  Низкий уровень |  Очень низкий уровень |
| 1. | Мария К. | **+** |  |  |  |
| 2. | Ольга П. |  | **+** |  |  |
| 3. | Максим С. | **+** |  |  |  |
| 4. | Никита Г. | **+** |  |  |  |
| 5. | Рома Н. |  |  | **+** |  |
| 6. | Паша М. |  | **+** |  |  |
| 7. | Лена Д. |  | **+** |  |  |
| 8. | Ульяна Ф. | **+** |  |  |  |
| 9. | Кирилл Г. |  |  | **+** |  |
| 10. | Карина Ф. |  |  |  | **+** |
| 11. | Каролина Х. |  |  | **+** |  |
| 12. | Лёня А. |  | **+** |  |  |
| 13. | Григорий Л. |  | **+** |  |  |
| 14. | Коля Р. |  | **+** |  |  |
| 15. | Слава Ж. |  | **+** |  |  |
| 16. | Денис Ш. | **+** |  |  |  |
| 17. | Максим О. |  | **+** |  |  |
| 18. | Паша С. | **+** |  |  |  |
| 19. | Дамир В. | **+** |  |  |  |
| 20. | Филипп Б. |  | **+** |  |  |
| 21. | Сережа Ч. |  |  | **+** |  |
| 22. | Максим В. |  | **+** |  |  |
| 23. | Арслан П. | **+** |  |  |  |
| 24. | Женя Т. | **+** |  |  |  |

Таблица 2. Результаты изучения сформированности образных представлений об окружающем мире у детей среднего дошкольного возраста (методика №2)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Уровни сформированности образных представленийоб окружающем мире |
| В Высокий уровень |  Средний уровень |  Низкий уровень |  Очень низкий уровень |
| 1. | Мария К. |  | **+** |  |  |
| 2. | Ольга П. |  | **+** |  |  |
| 3. | Максим С. |  | **+** |  |  |
| 4. | Никита Г. | **+** |  |  |  |
| 5. | Рома Н. |  |  | **+** |  |
| 6. | Паша М. |  |  | **+** |  |
| 7. | Лена Д. | **+** |  |  |  |
| 8. | Ульяна Ф. | **+** |  |  |  |
| 9. | Кирилл Г. |  | **+** |  |  |
| 10. | Карина Ф. |  |  | **+** |  |
| 11. | Каролина Х. |  | **+** |  |  |
| 12. | Лёня А. |  |  |  | **+** |
| 13. | Григорий Л. | **+** |  |  |  |
| 14. | Коля Р. |  | **+** |  |  |
| 15. | Слава Ж. |  | **+** |  |  |
| 16. | Денис Ш. |  | **+** |  |  |
| 17. | Максим О. |  |  | **+** |  |
| 18. | Паша С. |  | **+** |  |  |
| 19. | Дамир В. | **+** |  |  |  |
| 20. | Филипп Б. |  |  | **+** |  |
| 21. | Сережа Ч. | **+** |  |  |  |
| 22. | Максим В. | **+** |  |  |  |
| 23. | Арслан П. |  | **+** |  |  |
| 24. | Женя Т. |  | **+** |  |  |

После изучения развития отдельных свойств образного мышления у детей среднего дошкольного возраста мы смогли составить сводную таблицу, позволившую нам сделать вывод о развитии данного вида мышления дошкольников в целом и проследить динамику его развития (см. Таблица 3).

Таблица 3. Сводная таблица результатов изучения развития образного мышления в среднем дошкольном возрасте

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Изучение сформированности образных представлений об окружающем мире |  Изучение сформированности образных представленийо явлениях природы и временах года |  Уровень развития образного мышления |
| 1. | Мария К. | Высокий | Средний | Высокий |
| 2. | Ольга П. | Средний | Средний | Средний |
| 3. | Максим С. | Высокий | Средний | Высокий |
| 4. | Никита Г. | Высокий | Высокий | Высокий |
| 5. | Рома Н. | Низкий | Низкий | Низкий |
| 6. | Паша М. | Средний | Низкий | Средний |
| 7. | Лена Д. | Средний | Высокий | Высокий |
| 8. | Ульяна Ф. | Высокий | Высокий | Высокий |
| 9. | Кирилл Г. | Низкий | Средний | Средний |
| 10. | Карина Ф. | Очень низкий | Низкий | Низкий |
| 11. | Каролина Х. | Низкий | Средний | Средний |
| 12. | Лёня А. | Средний | Очень низкий | Низкий |
| 13. | Григорий Л. | Средний | Высокий | Высокий |
| 14. | Коля Р. | Средний | Средний | Средний |
| 15. | Слава Ж. | Средний | Средний | Средний |
| 16. | Денис Ш. | Высокий | Средний | Средний |
| 17. | Максим О. | Средний | Низкий | Низкий |
| 18. | Паша С. | Высокий | Средний | Высокий |
| 19. | Дамир В. | Низкий | Высокий | Средний |
| 20. | Филипп Б. | Низкий | Низкий | Низкий |
| 21. | Сережа Ч. | Низкий | Высокий | Средний |
| 22. | Максим В. | Средний | Высокий | Высокий |
| 23. | Арслан П. | Высокий | Средний | Высокий |
| 24. | Женя Т. | Высокий | Средний | Высокий |

Так же на основании полученных результатов была составлена сводная диаграмма (см. Рисунок 4)

Рисунок 4. Диаграмма сводных результатов

## 2.3. Анализ результатов диагностирования, рекомендации

## педагогам

По итогам проведения диагностирования были получены сырые баллы по двум методиками и проведена обработка данных.

Логика построения общих выводов базировалась на обобщении и систематизации выводов, сделанных на основании анализа результатов.

Из таблицы 1 видно, что 10 детей из 24 - 42% - правильно назвали все нелепицы, но не успели за отведенное время сказать как должно быть в реальности. Эти дети имеют средний уровень сформированности образных представлений. Высокий уровень сформированности образных представлений имеют 9 детей, что составляет от общего количества обследуемых детей этого возраста 38%. Эти дети за отведенное время правильно отметили все нелепицы, но 2 из них не успели объяснить. Четверо детей - 16% от общего количества обследуемых детей среднего возраста имеют низкий и очень низкий 1 ребенок (4%) уровень сформированности образных представлений. Эти дети слабо справились с заданием, показали низкие результаты в первой части исследования - при определении нелепиц - и не справились со второй частью задания, где им необходимо было объяснить как должно быть на самом деле.

На следующем этапе диагностирование проводилось с помощью методики «Времена года». Из таблицы 2 видно, что 29% -7 детей показали высокий уровень сформированности образных представлений о явлениях природы и временах года. Дети правильно назвали и связали с нужными временами года все картинки, указали при этом 5-7 признаков, подтверждающих их мнение.46% детей среднего дошкольного возраста имеют средний уровень сформированности образных представлений о явлениях природы и временах года. Во время проведения исследования эти дети правильно определили на всех картинках времена года, но указали только 3-4 признака, подтверждающих правильность их выбора. Низкий уровень сформированности изучаемого качества имеют 5 дошколят – 21% от общего числа детей данного возраста и очень низкий 1 ребенок (4%).

Большинство детей теряются, глазами ищут помощи у взрослого, некоторые ждут наводящего вопроса либо наводящую подсказку.

Образное мышление диагностируют в основном в тесной связи с осведомленностью ребенка о предметном и социальном мире, что обусловливает существенное влияние на результаты исследования. Результаты показали, что не все дети знакомы в достаточной степени с предметным и социальным миром.

Во время диагностирования было выявлено трое детей, у которых достаточно хорошо сформировано образное мышление, но при этом отсутствует внимание и усидчивость. Эти дети показали высокий уровень развития по одной методике и довольно низкий уровень по другой методике. Их внимание зависело от того, что им было любопытно, а что не интересно, но при этом дети очень хорошо развиты. Необходима дополнительная работа с данными детьми по выявлению факторов, влияющих на их любознательность и усидчивость, то есть обследование всех психических процессов, для определения дальнейшего маршрута обучения.

Как показывают результаты исследования, уровень образного мышления у испытуемых недостаточно высок.

Так, например, о недостаточно высоком уровне развития наглядно-образного мышления у обследуемых детей говорят результаты анализа данных по методике «Нелепицы», которые ниже возрастных нормативов.

Таким образом, сводные результаты констатирующего эксперимента показали, что у дошкольников группы №4 «Звездочки» преобладает средний уровень сформированности образного мышления, но данное можно связать с тем, что у дошкольников возраста 4-5 лет образное мышление практически находится на начальном этапе развития.

При средних и низких показателях коррекционную работу необходимо направить на улучшение внимания. Для этого можно использовать таблицы Шульте.

Учитывая, что образное мышление играет важную роль, педагогу необходимо обратить пристальное внимание на этот факт. По моему мнению, следует выстраивать деятельность дошколят на занятиях таким образом, чтобы стимулировать развитие образного мышления малышей.

На основе полученных результатов были составлены рекомендации для воспитателей и родителей, представляющие собой комплекс игр и упражнений направленных на развитие наглядно-образного мышления.

Образное мышление - основной вид мышления детей дошкольного возраста. Уже в среднем дошкольном возрасте в результате специальной тренировки дети могут овладеть многими возможностями, связанными с этим видом мышления. Например, они могут научиться мысленно преобразовывать образы реальных предметов, строить наглядные модели (типа схем), отображающие существенные свойства объектов или явлений, планировать свои действия в уме.

В связи с этим тренировка образного мышления направлена на развитие следующих способностей.

- осуществлять мысленное преобразование образа. Оперирование образами предполагает умение делать с ними различные мысленные преобразования, например, такие как: вращение, перегруппировку исходных элементов, расчленение на части и соединение их в целое и многие другие;

- ориентироваться в пространстве с помощью простой план-схемы, а также самостоятельно ее создавать.

Развитие предполагает прежде всего развитие умения строить схематизированные образы пространства и применять их в реальной ситуации. В связи с этим тренировка образного мышления обязательно включает и тренировку этого умения.

Действия образного мышления часто характеризуются как действия по построению и применению схематизированных образов, отображающих связи и отношения реальных объектов. И тренировка образного мышления дошкольников может и должна включать упражнения для развития таких действий, как, например, планирование своих действий в уме.

Эта способность дает возможность заранее представить то, что получится в результате его усилий, возможность иметь образ будущего результата, образ того, что еще реально не существует, что нельзя воспринять.

Предлагаемые игры направлены на развитие наглядно-образного мышления. Игры даются в порядке возрастания их сложности и в ряде случаев тематически связаны друг с другом. Все игры и упражнения систематизированы в комплекс занятий (см. Приложение В).

.

# заключение

На мой взгляд, методика занятий с дошкольниками среднего возраста должна быть направлена на развитие мультисенсорных интеграций, а потому на занятиях должны использоваться игровые моменты с максимальным включением сенсорики ребенка в процесс познавательной деятельности, что приведет к активизации развития образного компонента мыслительной деятельности.

Так же, можно считать, что обучение, предусматривающее одновременно и активизацию образного компонента мыслительной деятельности, и развитие сенсорики, не только окажет стимулирующее воздействие на развитие образного мышления, но и будет способствовать развитию творческого мышления, формировать индивидуальные особенности ребенка, пробуждать интеллектуальные эмоции.

В возрасте от четырех до семи лет, по мнению Ж. Пиаже, происходит постепенная концептуализация мыслительной деятельности, которая подводит ребенка дошкольного возраста к дооперациональному мышлению. Мышление дошкольника остается в значительной степени наглядным, включающим элементы умственных абстрактных операций, что может рассматриваться как прогрессивное изменение по сравнению с предыдущим ранним возрастом.

Многие авторы рассматривают возникновение образного мышления как узловой момент в умственном развитии ребенка. Однако условия его формирования у дошкольников, механизмы его осуществления изучены далеко не полностью.

Исследования ученых и полученные результаты опытно-экспериментального изучения образного мышления детей дошкольного возраста позволили выделить следующие особенности развития образного мышления в дошкольном возрасте:

- образное мышление - основной вид мышления ребенка дошкольника. Уже в среднем дошкольном возрасте дети могут овладеть многими возможностями связанными с этим видом мышления, (мысленно преобразовывать образы реальных предметов, строить наглядные модели, планировать свои действия в уме);

- возникновение образного мышления - узловой момент в умственном развитии ребенка;

- способность к оперированию представлениями возникает в процессе взаимодействия различных линий психологического развития ребенка - развитие предметных и орудийных действий, речи, подражания, игровой деятельности;

- начальные этапы развития образного мышления вплотную примыкают к развитию процессов восприятия;

- задания, в которых связи существенные для достижения цели можно обнаружить без проб, дети обычно решают в уме, а затем уже выполняют безошибочно практическое действие;

- успешность перехода от внешнего к внутреннему плану действий у детей дошкольного возраста определяется уровнем ориентировочно-исследовательской деятельности, направленной на выявление существенных связей ситуации.

Таким образом, проведя теоретическое и практическое исследование проблемы цель, определенная в работе выполнена.

## Список использованных источников

1. Ануфриев, А.Ф. Психодиагностика: основы решения диагностических задач / А.Ф. Ануфриев. - М.: Ось-89, 2012. - 144 c.

2. Бороздина, Г.В. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / Г.В. Бороздина. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 477 c.

3. Василькова, Т.А. Социальная педагогика: педагогический опыт и методы работы: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.А. Василькова. - М.: ИЦ Академия, 2010. - 208 c.

4. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Педагогика: Краткий курс лекций / М.Е. Вайндорф-Сысоева. — М.: Юрайт, 2013. — 197 c.

5. Вахрушева, Л.Н. Развитие мыслительной деятельности детей дошкольного возраста: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / Л.Н. Вахрушева. - М.: Форум, 2012. - 192 c.

6. Вильцан М.А. Актуализация диагностической направленности мышления в государственном образовательном стандарте по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» // Современная педагогика. 2014. № 12 [Электронный ресурс]. URL: http://pedagogika.snauka.ru/2014/12/2991 (дата обращения: 14.06.2018).

7. Веракса, Н. Е. Детская психология: учебник / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва: Юрайт, 2014. – 445 с.

8. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И.С. Якиманской. - М.: Педагогика, 1989. - 224 с.

9. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 2007. Бердяев Н. А. Самопознание: сочинения / Н. А. Бердяев. – М.: ЗАО Изд-во «ЭксмоПресс»; Харьков: Изд-во «Фолио», 2008.

10. Глебова М.В. Целостный подход к анализу мышления в трудах М. Вертгеймера // Психология, социология и педагогика. 2016. № 3 [Электронный ресурс]. URL: http://psychology.snauka.ru/2016/03/6583 (дата обращения: 11.06.2018)

11. Двинин А. П., Романченко И. А. Современная психодиагностика; Речь - Москва, 2012. - 288 c.

12. Крылова, Н. М. Влияние беседы на умственное и речевое развитие детей [Текст] / Н. М. Крылова // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия. - 2009. - С. 204 - 208.

 13. Неменский, Б. М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить: книга для учител. общеобр. учреждений / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 2012. – 240 с.

14. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. - 1984. - № 4.

15. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод, пособие [Текст] / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенко-ва и др. ; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 2004. — 164 с.

16. Розин, В. М. Мышление. Сущность и развитие. Концепции мышления. Роль мыслящей личности. Циклы развития мышления / В.М. Розин. - М.: Ленанд, 2015. - 368 c.

17. Соколов, А.Н. Внутренняя речь и мышление / А.Н. Соколов. - М.: Просвещение, **2012**. - 248 c.

18. С.Е.Гаврина Игры и упражнения на внимание и мышление. Тетрадь по развитию познавательных процессов. Практическое приложение / С.Е.Гаврина, Н.Л.Кутявина, дрю. - М.: Академия развития, **2015**. - **811** c.

19. Титов, В.А. ВПС: Дошкольная педагогика. Конспект лекций / В.А. Титов. - М.: Приор, 2002. - 192 c.

20. Урунтаева, Г. А. Практикум по психологии дошкольника / Г. А. Урунтаева. – 2-е изд., испр. – Москва: Академия, 2012. – 367 с.

 21. Шептенко П. А. Обеспечение социально-педагогической компоненты в сфере образования / П. А. Шептенко // Мир науки, культуры и образования. – 2015. - № 2. – С. 19 – 21.

22. Эдвард де Боно Курсы развития мышления / Эдвард де Боно. - Мн.: Попурри, 2012. - 128 c.

23. Über Schlussprozesse in produktiven Denken. Berlin. 1920.

24. Silverman L. K. Upside-Down Brilliance: The Visual-Spatial Learner [text] / Linda Kreger Silverman // Maria J. Krabbe Foundation for Visual Thinking. – Driebergen, The Netherlands, 2005. – November 22nd. – 23 р.; [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.euronet.nl/~mjkbeeld/Upside-Down\_Brillian...](http://www.euronet.nl/~mjkbeeld/Upside-Down_Brilliance.pdf.)

## Приложение да А

**Методика да №1 да «Нелепицы»**

**Цель:** да

Выявить да особенности да познавательной да деятельности да ребенка да и да определить да детей да с да выраженными да нарушениями да познавательной да деятельности. да

**Возраст:** да

4 да - да 6 да лет.

**Материал:** да

Различные да картинки да с да изображением да нелепых да фрагментов

**Инструкция да испытуемому:**

Ребенку да предлагается да рассмотреть да картинку. да Через да 30 да секунд да экспериментатор да спрашивает: да "Рассмотрел?" да Если да ответ да отрицательный да или да неопределенный, да дается да еще да время. да Если да утвердительный, да испытуемому да предлагается да рассказать, да что да нарисовано да на да картинке. да В да случае да затруднения да ребенку да оказывается да помощь:

- да Стимулирующая. да Исследователь да помогает да ребенку да начать да отвечать, да преодолеть да возможную да неуверенность. да Он да подбадривает да ребенка, да показывает да свое да положительное да отношение да к да его да высказываниям, да задает да вопросы, да побуждающие да к да ответу: да "Понравилась да ли да тебе да картинка?" да "Что да понравилось?", да "Хорошо, да молодец, да правильно да думаешь'",

- да Направляющая. да Если да побуждающих да вопросов да оказывается да недостаточно, да чтобы да вызвать да активность да ребенка, да задаются да прямые да вопросы: да "Смешная да картинка?", да "Что да в да ней да смешного?",

- да Обучающая. да Вместе да с да ребенком да рассматривается да какой-то да фрагмент да картинки да и да выявляется да его да нелепость: да "Посмотри, да что да здесь да нарисовано?", да "А да такое да может да быть да в да жизни?", да "Тебе да не да кажется, да что да здесь да что-то да перепутано?", да "А да еще да здесь да есть да что-нибудь да необычное?".

Оценка да выполнения да задания.

При да оценке да учитываются:

а) да включение да ребенка да в да работу, да сосредоточенность, да отношение да к да ней, да самостоятельность;
б) да понимание да и да оценка да ситуации да в да целом;
в) да планомерность да описания да картинки;
г) да характер да словесных да высказываний.

1-й да уровень да - да ребенок да сразу да включается да в да работу. да Правильно да и да обобщенно да оценивает да ситуацию да в да целом: да "Тут да все да перепутано", да "Путаница да какая-то". да Доказывает да сделанное да обобщение да анализом да конкретных да фрагментов. да Фрагменты да анализирует да в да определенном да порядке да (сверху да вниз да или да слева да направо). да В да работе да сосредоточен, да самостоятелен. да Высказывания да емки да и да содержательны.

2-й да уровень да - да ситуация да оценивается да правильно, да но да уровень да организованности, да самостоятельности да в да работе да недостаточен. да В да ходе да выполнения да задания да нуждается да в да стимулирующей да помощи. да При да описании да картинки да фрагменты да выделяются да хаотично, да случайно. да Описывается да то, да на да что да упал да взгляд. да Ребенок да часто да затрудняется да в да поиске да нужных да слов.

3-й да уровень да - да оценить да правильно да и да обобщенно да ситуацию да ребенок да сам да не да может. да Его да взгляд да долго да блуждает да по да картинке. да Чтобы да ученик да начал да отвечать, да требуется да направляющее да участие да педагога. да Усвоенный да с да его да помощью да способ да анализа да применяется да при да описании, да оценке да других да фрагментов, да но да работа да идет да очень да вяло. да Активность да ребенка да приходится да все да время да стимулировать, да слова да вытягивать.

4-й да уровень да - да дать да правильную да оценку да ситуации да ребенок да не да может. да Стимуляцию, да направляющую да помощь да "не да берет". да Образец да анализа, да данный да педагогом, да не да усваивает, да не да может да перенести да его да в да новую да ситуацию, да применить да при да анализе да других да фрагментов.

## Приложение да Б

**Методика да № да 2 да «Время да года»**

**Цель:** да изучение да наглядно-образного да мышления да детей.

**Проведение да исследования:** да Ребенку да показывают да рисунок да и да просят, да внимательно да посмотрев да на да этот да рисунок, да сказать, да какое да время да года да изображено да на да каждой да части да данного да рисунка. да За да отведенное да на да выполнение да этого да задания да временя да - да 2 да мин. да - да ребенок да должен да не да только да назвать да соответствующее да время да года, да но да и да обосновать да свое да мнение да о да нем, да то да есть да объяснить, да почему да он да так да думает, да указать да те да признаки, да которые да по да его да мнению, да свидетельствуют да о да том, да что да на да данной да части да рисунка да показано да именно да это, да а да не да какое-либо да иное да время да года.

**Оценка да результатов:**

10 да баллов да - да за да отведенное да время да ребенок да правильно да назвал да и да связал да все да картинки да с да временами да года, да указав да на да каждой да из да них да не да менее да двух да признаков, да свидетельствующих да о да том, да что да на да картинке да изображено да именно да данное да время да года да (всего да не да менее да 8 да признаков да по да всем да картинкам).

8-9 да баллов да - да ребенок да правильно да назвал да и да связал да с да нужными да временами да года да все да картинки, да указав да при да этом да 5-7 да признаков, да подтверждающих да его да мнение, да на да всех да картинках, да вместе да взятых.

6-7 да баллов да - да ребенок да правильно да определил да на да всех да картинках да времена да года, да но да указал да только да 3-4 да признака, да подтверждающих да его да мнение.

4-5 да баллов да - да ребенок да правильно да определил да время да года да только да на да одной да - да двух да картинках да из да 4-х да и да указал да только да 1-2 да признака да в да подтверждение да своего да мнения.

0-3 да балла да - да ребенок да не да смог да правильно да определить да ни да одного да времени да года да и да не да назвал да точно да ни да одного да признака.

Выводы да об да уровне да развития.

10 да баллов да - да очень да высокий

8-9 да баллов да - да высокий

6-7 да баллов да - да средний

4 да - да 5 да баллов да - да низкий

0-3 да балла да - да очень да низкий

## Приложение да В

Цель да занятий да - да развитие да наглядно-образного да мышления.

Занятие да №1 да . да Формировать да умение да испытывать да один да и да тот да же да предмет да в да качестве да заместителя да других да предметов да и да наоборот.

«Головоломка да с да палочками» да (мысленное да преобразование да образа)

Придумай да сам да (учить да видеть да в да различных да предметах да возможные да заместители да других да предметов, да годных да для да той да или да иной да игры.

Занятия да №2

Головоломка да с да палочками

Придумай да сам.

«Разные да дома» да (учить да сравнивать да рисунок да и да чертеж да предмета).

Занятие да №3

Как да пройти да к да зайке? да (учить да ориентироваться да в да пространстве да по да схеме).

Разные да дома.

Замри да (учить да понимать да схематическое да изображение да позы да человека).

Занятие да №4

Замри.

Как да пройти да к да зайке?

3. да Игра да в да перестановки да (развивать да способности да планировать да свои да действия да в да уме).

Занятие да №5

1. да Помоги да белочке да найти да бельчонка да (учить да детей да пользоваться да схе да мой).

Дорисуй, да что да забыл да нарисовать да художник.

Игра да в да перестановки

Занятие да №6

Помоги да ежихе да найти да своего да ежонка да (учить да пользоваться да схемой)

Стройка да (учить да выполнять да действия да заданные да схемой, да и да конструировать да по да схематическому да образцу).

Что да перепутал да художник? да (развивать да элементарные да образные да представления да об да окружающем да мире).

Занятие да №7

Стройка.

Что да забыл да нарисовать да художник?

3. да Найди да все да тропинки да (развивать да комбинаторные да способности да и да внутреннего да плана да действий).

Занятие да №8

1. да Головоломка да с да палочками

2. да Где да сидит да попугай? да (развитие да способности да ориентироваться да в да простой да план-схеме да пространства).

Найди да дорогу да к да домик

Занятие да №9

Где да сидит да попугай?

Найди да животных? да (предложить да зрительно да найти да по да изображенным да частям да животных) да способность да к да комбинированию.

«Собери да по да схеме» да (развивать да умение да ориентироваться да в да схематическом да изображении да предмета да и да способность да к да конструированию).

Занятие да №10

«Собери да по да схеме».

Определи да недостающую да часть да (развитие да наглядно-образного да мышления, да способность да к да комбинированию) да (определить да недостающую да часть да круга да и да треугольника).

3. да Найди да все да тропинки да (развивать да комбинаторные да способности да и да внутреннего да плана да действий).

Занятие да №11

Шахматная да доска да (для да развития да внутреннего да плана да действий да и да комбинаторных да способностей).

Найди да все да тропинки.

«Где да спрятался да жучок?» да (учить да свободно да пользоваться да планом).

Занятие да №12

1. да «Созвездия» да - да (умение да соотносить да схематическое да изображение да предмета да с да художественным да чтением да схемы да объекта).

«Шахматная да доска»

«Где да мишка?»

Занятие да №13

«Созвездия».

«Игра да в да перестановки».

«Геометрические да фигуры» да (умение да действовать да по да образцу да и да анализировать да пространство).

Занятие да №14

«Прогноз да погоды» да (чтение да и да создание да схемы да объекта).

«Шахматная да доска».

«Найди да дорогу да к да домику» да (учить да пользоваться да схемой).

Занятие да №15

«Прогноз да погоды».

«Геометрические да фигуры».

«Где да сидит да попугай?».

Занятие да №16

1. да «Начерти да плен-карту» да (учить да создавать да план-карту да знакомого да ему да пространства).

«Замри».

«Перевертыши» да (учить да создавать да образы да на да основе да схематического да изображения).

Занятие да №17

«Перевертыши».

«Найди да игрушку» да (учить да ориентироваться да по да плану да в да групповой да комнате)

«Прогноз да погоды».

Занятие да №18

«Начерти да план-карту».

«Головоломка да с да палочками».

«созвездия».

Занятие да №19

«Кукла да Маша да купила да пианино» да (учить да пользоваться да планом да в да конкретной да ситуации).

«Собери да по да схеме» да (развивать да умение да ориентироваться да в да схематичном да изображении да предмета да и да способность да к да конструированию)

«Геометрические да фигуры».

Занятие да №20

«Замри».

«Зашифруй да сказку» да (развитие да умения да создавать да простейшую да графическую да план-схему да логически да связанного да текста).

«Игра да в да перестановки» да (развивать да способности да планировать да свои да действия да в да уме).

Занятие№21

«Помоги да ежихе да найти да своего да ежонка».

«Нарисуй да схему» да (развивать да умение да создавать да схематические да изображения да конструкции).

Найди да все да тропинки. да (развитие да комбинаторских да способностей да и да внутреннего да плана да действий).

Занятие да №22

Головоломка да с да палочками.

Зашифруй да сказку

«Где да сидит да попугай»

Занятие да №23

«Нарисуй да схему».

«Кукла да Маша да купила да пианино»

«Определи да недостающую да часть».

Занятие да №24

«Начерти да план-карту».

«Разные да дома».

«Прогноз да погоды».

Занятие да №25

«Как да пройти да к да зайке».

«Зашифруй да сказку»

«Замри».

Занятие да №26

1. да Помоги да белочке да найти да бельчонка да (учить да детей да пользоваться да схе да мой).

Дорисуй, да что да забыл да нарисовать да художник.

Игра да в да перестановки.

Занятие да №27

Помоги да ежихе да найти да своего да ежонка да (учить да пользоваться да схемой)

Стройка да (учить да выполнять да действия да заданные да схемой, да и да конструировать да по да схематическому да образцу).

Что да перепутал да художник? да (развивать да элементарные да образные да представления да об да окружающем да мире).

Занятие да №28

Стройка.

Что да забыл да нарисовать да художник?

Найди да все да тропинки да (развивать да комбинаторные да способности да и да внутреннего да плана да действий).

Занятие да №29

1. да Головоломка да с да палочками

2. да Где да сидит да попутай? да (развитие да способности да ориентироваться да в да простой да план-схеме да пространства).

3. да Найди да дорогу да к да домику.

Занятие да №30

Где да сидит да попугай?

Найди да животных? да (предложить да зрительно да найти да по да изображенным да частям да животных) да способность да к да комбинированию.

«Собери да по да схеме» да (развивать да умение да ориентироваться да в да схематическом да изображении да предмета да и да способность да к да конструированию).

Занятие да №31

«Собери да по да схеме».

Определи да недостающую да часть да (развитие да наглядно-образного да мышления, да способности да к да комбинированию; да определение да недостающей да части да круга да и да треугольника).

3. да Найди да все да тропинки да (развивать да комбинаторные да способности да и да внутреннего да плана да действий).

Занятие да №32

Шахматная да доска да (для да развития да внутреннего да плана да действий да и да комбинаторных да способностей).

Найди да все да тропинки.

«Где да спрятался да жучок?» да (учить да свободно да пользоваться да планом).

Занятие да №33

1. да «Созвездия» да - да (умение да соотносить да схематическое да изображение да предмета да с да художественным да чтением да схемы да объекта).

«Шахматная да доска»

«Где да мишка?»

Занятие да №34

«Созвездия».

«Игра да в да перестановки».

«Геометрические да фигуры» да (умение да действовать да по да образцу да и да анализировать да пространство).

Занятие да №35

«Прогноз да погоды» да (чтение да и да создание да схемы да объекта).

«Шахматная да доска».

«Найди да дорогу да к да домику» да (учить да пользоваться да схемой).

Занятие да №36

«Прогноз да погоды».

«Геометрические да фигуры».

«Где да сидит да попугай?».

Занятие да №37

1 да «Начерти да плен-карту» да (учить да создавать да план-карту да знакомого да ему да пространства).

«Замри».

«Перевертыши» да (учить да создавать да образы да на да основе да схематического

изображения).

Занятие да №38

«Перевертыши».

«Найди да игрушку» да (учить да ориентироваться да по да плану да в да групповой да ком да нате)

«Прогноз да погоды».

Занятие да №39

«Начерти да план-карту».

«Головоломка да с да палочками».

«созвездия».

Занятие да №40

1. да «Кукла да Маша да купила да пианино» да (учить да пользоваться да планом да в да конкретной да ситуации).

2. да «Собери да по да схеме» да (развивать да умение да ориентироваться да в да схематичном да изображении да предмета да и да способность да к да конструированию)

3. да «Геометрические да фигуры».

Дети, да у да которых да по да всем да четырем да методикам да преобладает да низкий да уровень да развития да наглядно-образного да мышления, да были да определены да в да к да развивающую да группу.

На да втором да этапе да формирования да наглядно-образного да мышления да у да детей да 5-6 да лет да для да проведения да к/развивающей да работы да была да составлена да программа, да которая да включает да в да себя да три да направления:

1 да 2 да 3

родители-ребенок да воспитатель-ребенок да психолог-ребенок

Работа да по да первому да направлению да заключалась да в да следующем:

1) да Выступление да на да родительском да собрании да Тема да «Развитие да мышление да дошкольника да 5-6 да лет»

Проведение да консультации да для да родителей да детей да к/развивающей да группы да по да результатам да диагностики.

Оформление да родительского да уголка. да Подготовка да статьи да на да тему да «Особенности да наглядно-образного да мышления да детей да 5-6 да лет».

Оформление да книжной да выставке да для да родителей. да Предлагались да вниманию да родителей да книги да о да развитии да мышления да дошкольников.

оформление да родительского да уголка. да Статья да на да тему да «Развиваем да наглядно-образное да мышление да детей». да Здесь да же да предлагались да игры да для да детей да и да рекомендации да к да их да проведению.

Проведение да индивидуальных да бесед да и да консультаций да с да родителями да по да волнующим да их да вопросам.

Планируя да работу да в да сфере да «воспитатель-ребенок» да мы да наметили да и да провели да следующие да мероприятия:

Консультация да с да воспитателями да по да результатам да диагностики.

Выступление да на да пед. да совете да с да сообщением да на да тему: да «Мышление да как да познавательный да процесс»

Проведение да консультации да с да воспитателями да «Тренировка да наглядно-образного да мышления».

Консультация да для да воспитателей да на да тему да «Наглядно-образное да мышление да детей да старшего да дошкольного да возраста».

Консультация да для да воспитателей да на да тему да «Развитие да различных да видов да детской да деятельности да - да важная да основа, да определяющая да успешность да формирования да и да развития да наглядно-образного да мышления».

Консультация да на да тему да «Этапы да развития да мышления да дошкольников.

Обсуждение да с да воспитателями да возникающих да проблем, да вопросов да при да проведении да игр да с да детьми.

В да сфере да «психолог-ребенок» да мы да разработали да систему да занятий да для да к/развивающей да группы.