

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

КУСКОВА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Обучающийся
Кускова М.В.



Дата защиты

Оценка

Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	7
1.1. Мышление как процесс познавательного развития.....	7
1.2. Мышление детей младшего дошкольного возраста.....	12
1.3. Дидактическая игра как средство психического развития детей.....	16
Выводы по главе 1.....	23
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ	27
2.1. Описание экспериментальной выборки и методик исследования.....	27
2.2. Результаты диагностики мышления детей младшего дошкольного возраста	32
2.3. Комплекс дидактических игр по развитию мышления детей младшего дошкольного возраста.....	40
Выводы по главе 2.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	63
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	68

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования определена тем, что система дошкольного образования в числе приоритетных задач решает вопрос умственного развития детей, направленного на оптимизацию их мышления, как составной части всестороннего развития личности дошкольника.

Советский и российский психолог А.В. Брушлинский дал следующее определение мышлению: «Мышление – социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, т. е. процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы [17].

Изучением вопроса развития и формирования мышления занимались многие выдающиеся психологи и педагоги, в их числе В.В. Давыдов [4], Р.С. Немов [21], Ж. Пиаже [28], Е.И. Рогов [32], Л.С. Выготский [4], С.А. Рубинштейн [28].

Дошкольное детство является важнейшим периодом в жизни каждого ребенка. Происходит становление личностной, эмоционально-нравственной сферы, закладываются основы самосознания, образуются основные предпочтения. Этот период сензитивен для развития когнитивной сферы, формируются основные психические процессы: мышление, восприятие, воображение, внимание, память, речь. Быстрым темпом идет накопление знаний и представлений, понятий, благодаря которым ребенок начинает использовать в своей мыслительной деятельности интеллектуальные операции, формируются основы логического мышления.

Совершенствуясь, мышление способствует развитию у ребенка таких личностных качеств как инициативность, изобретательность, предприимчивость, самостоятельность и быстрота в принятии решений. Развитие мышления младших дошкольников выступает не только

предпосылкой эффективного усвоения детьми новых представлений, но и являясь условием творческого преобразования имеющихся у детей навыков, способствует саморазвитию личности.

Целенаправленное воздействие на умственное развитие ребенка, по мнению З.И. Калмыковой, уже в младшем дошкольном возрасте позволяет создать основу для успешного обучения: формировать качества ума, влияющие на «выбор признаков, существенных для решения проблемы, уровень их обобщенности, широту применения новых знаний, быстроту, легкость их усвоения, темп продвижения в обучении» [15, с. 5].

Основным средством достижения поставленной задачи становится дидактическая игра, выступающая средством познания окружающего мира. Изучением и методикой проведения дидактических игр занимались такие педагоги, как В.Н. Аванесова [1], А.Н. Давидчук [7], Б.И. Хачапуридзе [36;37] и многие другие. В исследованиях А.Н. Давидчук [7], О.В. Дыбиной [10] утвердилась взаимосвязь обучения и игры, определились структура игрового процесса, основные формы и методы руководства дидактическими играми. Ведущей деятельностью дошкольников определяется игра, по мнению следующих ученых: Л.С. Выготского [4], С.А. Рубинштейна [28].

Таким образом, специально организованная взрослым с целью обучения и предложенная ребенку в игровой форме, дидактическая игра стимулирует умственную активность детей. В качестве ведущей деятельности она позволяет выделять и отражать различные стороны жизни, в том числе взаимодействие между взрослыми и сверстниками, приобретение знаний об окружающей действительности и закономерностях ее существования. В дидактической игре происходит обогащение и усложнение практики, что способствует освоению средств и способов мыслительной деятельности, являющимися главным достижением младших дошкольников в познавательной сфере. Взаимосвязи между познавательными процессами начинают осознаваться ребенком и приобретают произвольный, управляемый характер. На их основе у дошкольников складываются

обобщенные представления о различных явлениях действительности, формируется мировоззрение.

При организации образовательного процесса педагогу необходимо четкое понимание закономерностей психического развития ребенка, умение проследить динамику развития мышления, заключающуюся в установлении не только имеющихся умений и навыков мыслительной деятельности, но и в анализе способов приобретения изменений конкретным ребенком, использовать в своей деятельности психологические, педагогические и методологические знания для всестороннего развития личности дошкольника.

Современная педагогическая наука выделяет игровую педагогику как направление, считающую игру ведущим методом воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Но вопрос влияния дидактической игры на развитие мышления детей 3-4 лет, использование ее функционала педагогами в образовательном процессе недостаточно раскрыт в настоящее время.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что мышление девочек и мальчиков отличается, а именно, по уровню развития мыслительных операций. Разработанный комплекс дидактических игр будет способствовать развитию мышления детей 3-4 лет, а именно, развитию мыслительных операций.

Объект исследования: мышление детей младшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – дидактическая игра как средство развития мышления детей младшего дошкольного возраста.

Цель исследования: выявить возможности дидактической игры как средства развития мышления детей младшего дошкольного возраста.

Задачи исследования.

1. Рассмотреть мышление как процесс познавательного развития.
2. Сделать анализ мышления детей младшего дошкольного возраста.

3. Проанализировать дидактическую игру как средство психического развития детей.

4. Организовать опытно-экспериментальную работу по развитию мышления детей младшего дошкольного возраста посредством дидактической игры.

Методы исследования. Теоретические: анализ, сравнение, обобщение психолого-педагогической литературы. Эмпирические: тестирование, с помощью методик «Задания с использованием вспомогательных предметов», «Задания с использованием сюжетных картинок», «Словесное описание и изображение физических явлений», предложенные авторами Г.А. Урунтаевой [34;35], Ю.А. Афонькиной [35].

Методологической основой исследования являются работы таких известных педагогов и психологов, как Л.С. Выготский [4], В.Н. Аванесова [1], А.Н. Давидчук [7], Б.И. Хачапуридзе [36;37], Р.С. Немов [21], Ж. Пиаже [28], Е.И. Рогов [32] и др.

База исследования: детский центр семейного доверительного воспитания «Х» города Красноярск.

Выборка: 10 детей, в возрасте от 3 до 4 лет.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Мышление как процесс познавательного развития

Познание – вид психической деятельности человека, направленной на отражение объективной реальности в его сознании и получения нового знания об окружающем мире. В ходе познания, согласно Н.Ю. Сотниковой, человек накапливает, перерабатывает и систематизирует информацию о различных процессах и явлениях, постигая их суть [30, с. 1].

Познание представляет собой единство чувственного и рационального познания. Чувственное познание протекает в трех основных формах: ощущения, восприятие, представление [39]. Чувственное познание дает нам знания об отдельных предметах и их свойствах, но оно не может дать знаний о связи различных событий и явлений между собой. Познавая окружающий мир, человек, стремится найти эти связи, понять их, установить причины явлений, проникнуть в сущность вещей, раскрыть законы общества и природы, а это невозможно без мышления, которое отражает действительность в определенных логических формах [30, с. 1].

Каждую минуту своей жизни человек получает определенную информацию из внешнего мира. Результатом работы наших органов чувств являются зрительные образы, запахи, звуки, тактильные ощущения, данные о состоянии организма. Все это люди получают в результате непосредственного восприятия, это является первичной информацией, с которой приходится работать мышлению [40].

Мышление – это высший познавательный процесс переработки сенсорных данных, их анализ, сравнение, обобщение, умозаключение [16, с. 1]. Это высший познавательный процесс, в результате которого создается новое, уникальное знание, та информация, которой нет в нашем чувственном опыте [41].

Мышление – психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека [42]. Мышление выступает как в качестве процесса отражения объектов, так и как творческое преобразование их субъективных образов в сознании человека, их значения и смысла для разрешения реальных противоречий, в открытии новых планов, раскрывающих сущность природы и общества, в обстоятельствах жизни людей [20, с. 1].

Главную роль в мышлении играют нервные клетки-нейроны, которые связаны и обмениваются друг с другом электрохимическими импульсами, несущими информацию. Скорость передачи этой информации составляет 100 м/сек. Именно этот скоростной обмен данными и есть мышление, недаром в древности считали, что быстрее всего на свете мысль человека [16, с. 1].

Процесс мышления напоминает фейерверк, сначала вспыхивает одна звездочка-импульс или сигнал от внешнего раздражителя. Затем он по цепи нервных клеток рассыпается вширь и вглубь новыми вспышками активности, охватывая все большее пространство головного мозга.

Проходя по нейронным цепям головного мозга, импульс должен преодолевать определенные «препятствия» в местах соединения нервных волокон. Но каждый последующий сигнал по этому пути уже пройдет намного легче. То есть чем больше мы думаем, чем чаще заставляем мозг работать, тем легче становится процесс мышления [31, с. 1].

Таким образом, мышление – это психический познавательный процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира.

Главными особенностями протекания процесса мышления являются:

- обобщенное и опосредованное отражение действительности;
- связь с практической деятельностью;
- неразрывная связь с речью;
- наличие проблемной ситуации и отсутствие готового ответа.

Обобщенное отражение действительности означает, что в процессе мышления человек обращается к тому, что объединяет сходный ряд явлений и предметов. Например, когда мы говорим о мебели, то имеем в виду столы, стулья и т.д.

Опосредованное отражение действительности значит, то, что мы можем увидеть на примере арифметической задачи на сложение нескольких яблок или на определение скорости поездов, движущихся на встречу друг другу. «Поезда» и «яблоки» это всего лишь символы, за которыми не стоят конкретные фрукты или составы.

Мышление тесным образом связано с практической деятельностью, оно возникает на ее основе, из чувственного познания, но не выходит за его пределы. Правильность мышления проверяется в ходе практики.

Мышление также связано с речью. Оно оперирует понятиями, которые по форме являются словами, а по сути – результатом мыслительных операций. В результате мышления может происходить определение словесных уточнений [16, с. 1].

Мышление появляется только в том случае, когда присутствует проблемная ситуация, если можно обойтись старыми способами действия, то мышления не требуется.

Разные психологические школы по-разному трактовали понятие «мышление». Раздел «психология мышления» впервые был выделен психологами Вюрцбургской школы. Представители данного направления рассматривают мышление как внутреннюю деятельность по решению задач, выделяют его в самостоятельную деятельность.

В бихевиоризме мышление выступало субъективным отражением сложных связей между стимулом и реакцией. Согласно Н.В Рыжовой, представители этого направления Д. Мид, Э. Торндайк, Д. Уотсон, К. Халл, считали, что творческое мышление можно отождествить с научением, с любым приобретением новых знаний, формируемых не только специально, но и возникающих стихийно [29, с. 153].

В гештальт-психологии считалось, что в основе психики лежат отдельные элементы сознания – гештальты, а познание связано с процессом изменения целостных гештальтов, которые определяют характер восприятия поведения и внешнего мира. По мнению В.С. Мухиной, ученые М. Вертгеймер, В. Келера, К. Левин, являются представителями школы гештальт-психологии [19]. Основой мышления выступала способность психики формировать и преобразовывать образы, при этом мышление развивалось в замкнутой сфере сознания, и представляло собой интуитивное нахождение нужного результата в виде озарения.

Один из основателей гештальтпсихологии М. Вертгеймер доказывал, что творческое мышление зависит от схемы, чертежа, в виде которого представляется условие задачи или проблемной ситуации [29]. От адекватности схемы зависит правильность решения, хорошая схема дает возможность посмотреть на нее с разных точек зрения и таким образом создать из образов, входящих в ситуацию, разные гештальты. Таковой процесс и является творческим: чем больше разных значений получают предметы, тем более высокий уровень творчества проявит ребенок. Автор считает, что ранний переход к логическому мышлению мешает развитию творчества у детей. Немецкий ученый М. Вертгеймер говорил о том, что упражнение убивает творческое мышление, так как при повторении происходит фиксация одного и того же образа и ребенок привыкает рассматривать вещи только с одной стороны [29, с. 154].

Психоанализ впервые акцентировал важность проблемы мотивов и значимость бессознательного в мышлении.

С точки зрения деятельностного подхода мышление рассматривают как особый вид познавательной деятельности, который постепенно формируется у детей в результате социализации и обучения.

Ассоциативная психология сводит мышление к сложным ассоциациям между следами прошлого опыта.

Творческое мышление изучалось также в рамках психометрического подхода, представителями которого были Дж Гилфорд, Э.П. Торренс. Американский психолог Дж. Гилфорд выделил следующие типы мышления: дивергентное – «тип мышления, идущего в различных направлениях» и конвергентное мышление, когда человеку на основе множества условий необходимо найти единственно верное решение [9].

Большинство исследователей выделяют следующие виды мышления: наглядно-действенное, основывающиеся на непосредственном восприятии окружающих предметов при каких-либо действиях с ними; наглядно-образное мышление опирается на образы и представления. Такое мышление помогает человеку представлять ситуацию и преобразовывать её, формируя непривычные сочетания предметов. Следующим видом мышления исследователи называют словесно-логическое, которое помогает осуществлять логические операции с понятиями. Эти три вида мышления образуют этапы развития мышления в онтогенезе, в филогенезе. Человек может оперировать этими видами мышления для решения разных задач [33].

Эмпирическое мышление характеризуется первичными обобщениями, выводами на основе полученного опыта, то есть уже имеющихся теоретических знаний. Переход от абстрактного мышления к практике характеризует практическое мышление, именно оно помогает физически преобразовывать реальность посредством постановки цели, создания плана, проекта, схемы. Советский психолог Б.М. Теплов провел много исследований для анализа этого типа мышления. Своеобразие практического мышления заключается в возможности проявляться в ограниченных временных интервалах [33].

Таким образом, мышление представляет собой сложный психический процесс отражения действительности. Существуют различные подходы к его трактовке. Мышление изучалось представителями бихевиоризма, гештальт-психологии, деятельностного подхода.

1.2. Мышление детей младшего дошкольного возраста

Для каждого этапа детства характерен определенный вид мышления. Для дошкольников младшего возраста характерно наглядно-действенное мышление. Для дошкольников среднего возраста характерно наглядно-образное мышление, ребенок может оперировать не конкретными предметами, а их образами. Условием формирования данного вида мышления является способность различать план моделей и план реальных объектов. В основе данного вида мышления такие ученые как Ж. Пиаже, А. Валлон, А.В. Запорожец видели способность подражать взрослому [28]. У старших дошкольников продолжает развиваться наглядно-образное мышление, они способны решать задачи не только в наглядном плане, но и совершать преобразования объекта, указывать в какой последовательности объекты вступят во взаимодействие. У детей продолжает развиваться образное мышление и восприятие. В школьном возрасте дети осваивают практическое мышление.

В младшем дошкольном возрасте мышление детей развивается от восприятия к наглядно-действенному, затем к наглядно-образному, и, далее, к словесно-логическому мышлению.

Первые мыслительные процессы у ребенка возникают в результате познания свойств и отношений окружающих его предметов в процессе их восприятия и в ходе опыта действий с этими предметами, в результате знакомства с явлениями, происходящими в окружающей действительности. Это говорит о связи детского восприятия и мышления, и свидетельствует о том, что первые отблески мышления носят действенный характер и неотделимы от предметной деятельности ребенка. Эта форма мышления носит название наглядно-действенной [25, с. 1].

Наглядно-действенное мышление появляется там, где человек сталкивается с новыми событиями, предметами, новыми способами решения

практической задачи. В жизни ребенка такие ситуации возникают ежедневно во время игровой деятельности, режимных моментов, освоении быта.

Особенностью данного вида мышления является то, что способами преобразования ситуации является практическое действие, которое осуществляется методом проб. Пробуя, ребенок отбрасывает неправильные варианты действий с предметами и фиксирует правильные. При решении практических задач ребенок открывает для себя свойства и отношения предметов и явлений. Умение получать новые знания из таковых задач и связывают с наглядно-действенным мышлением.

Мышление ребенка начинает зарождаться в конце первого года жизни. Когда ребенок учится ходить, количество его действий с предметами увеличивается. Он постепенно отходит от простого манипулирования предметами, переходя к игровым действиям. Производя различные действия с предметами, ребенок познает как внешние, так и скрытые свойства предмета, находит связи между предметами. За предметом в результате накопления некоторого опыта его использования закрепляется роль средства, с помощью которого можно получать желаемый результат. Формируется качественно новая форма деятельности – орудийная, когда ребенок для достижения цели использует вспомогательные средства [25, с. 1].

В быту ребенок знакомится со вспомогательными предметами, постепенно ребенок обобщает свой опыт и начинает использовать его при разных обстоятельствах. Обобщение опыта деятельности с предметами подготавливает формирование наглядно-действенного мышления.

Когда ребенок осваивает речь, он начинает дополнять словами выполняемое действие, что качественно меняет его мыслительный процесс. Обозначенное словом, действие приобретает характер обобщенного способа решения группы однородных практических задач и легко переносится в другие аналогичные ситуации. Когда речь включается в практическую деятельность ребенка, она перестраивает процесс его мышления, что требует

более совершенных форм мышления, вследствие чего формируются предпосылки для наглядно-образного мышления.

Наглядно-действенное мышление младших дошкольников имеет свои особенности: изменяется его содержание, формы, структура. Используя мысленный опыт, ребенок может предположить последующий ход событий.

Наглядно-действенное мышление младших дошкольников содержит все компоненты мыслительной деятельности: определение цели, анализ условий, выбор средств достижения. При решении практической проблемной задачи проявляются ориентировочные действия не только на внешние свойства и качества предметов, но и на внутренние взаимосвязи предметов в определенной ситуации. Младший дошкольник уже может ориентироваться в ходе практических задач, может находить выход из проблемной ситуации.

В основу формирования наглядно-действенного мышления дошкольников положено развитие самостоятельной ориентировочно-исследовательской деятельности при решении проблемно-практических задач, а также формирование основных функций речи. В свою очередь, это позволяет укрепить слабую взаимосвязь между основными компонентами познания – действием, словом и образом.

В процессе действий с предметами у ребенка появляется мотив для собственных высказываний, рассуждений. На этой основе формируются образы-представления, которые становятся более гибкими, динамичными. При совершении действий с предметами и изменении реальной ситуации у ребенка создается фундаментальная основа для становления образов-представлений. Таким образом, наглядно-практическая ситуация является своеобразным этапом установления у дошкольника прочной связи между действием и словом. На основании этой связи могут строиться полноценные образы-представления [25, с. 1].

Таким образом, у младших дошкольников зарождается наглядно-образное мышление. Также возрастает любознательность детей, увеличивается словарный запас. У педагогов появляется возможность

перейти от форм обучения, основанных на подражании взрослым, к формам, где взрослый в игровой форме организует самостоятельные действия детей, направленные на выполнение конкретного задания.

Наглядно-образное мышление помогает дошкольникам решать несложные задачи с помощью схем, изображений. У детей развивается предвосхищение ситуации, они могут сказать, что произойдет в результате взаимодействия объектов.

Для дошкольников младшего возраста характерно такое явление как детский эгоцентризм. Оно проявляется в том, что ребенок не способен понять, как видит окружающий мир другой человек. Это связано с тем, что познание ребенка сосредоточено только на своей позиции и целях, переживаниях и стремлениях, и ему не понятно, что другие цели, тоже имеют место быть.

Детский эгоцентризм означает отсутствие осознания собственной субъективности, он базируется на личных желаниях ребенка. Для снижения действия эгоцентризма, необходимо на уровне слов и действий показать ребенку, что он является не единственным, чье мнение, желания и взгляды являются правильными [38, с. 1]. По мнению Ж. Пиаже, преодоление эгоцентризма характеризует познание на всех уровнях развития. Это возможно при качественном развитии детского ума, развитии самосознания [21;22].

Помимо эгоцентризма исследователи выделяют еще один феномен детского мышления – «трансдукцию». Трансдукция – это умозаключение, переходящее от одного частного или единичного случая к другому частному или единичному случаю, минуя общее [28, с. 383]. Трансдуктивные умозаключения совершаются на основании сходства, различия или по аналогии. Отличает их от индукции и дедукции отсутствие общности. Ребенок в трансдукции не обобщает, потому что и поскольку он не может вычленить существенные объективные связи вещей из случайных сочетаний, в которых они даны в восприятии. В трансдукции сказывается ситуационная

привязанность мышления дошкольника. Но трансдукция никак не является все же единственной ведущей формой умозаключения у дошкольника. Таким образом, развитие форм детского мышления неотделимо от развития его содержания, от ознакомления ребенка с конкретной областью действительности.

1.3. Дидактическая игра как средство психического развития детей

Согласно современным психолого-педагогическим исследованиям, полноценное развитие детей происходит при кооперации, сотрудничестве со взрослыми. Родители, педагоги, как участники, организующие изо дня в день воспитательный процесс, должны понимать значимость конструктивных взаимоотношений с ребенком. Учитывая проявление самостоятельности, свойственное детям 3–4 лет, необходимо развивать и поддерживать активность в характерном для данного возраста желании познавать, творить, преобразовывать предметы внешнего мира [13, с. 24].

Специально организованная совместная деятельность и общение ребенка-дошкольника со взрослыми являются характерными для личностно-ориентированного подхода [5, с. 262–263]. Взрослый, реализуя данный подход и придерживаясь активной, деятельной позиции в отношении с ребенком, способствует развитию его индивидуальности и субъектности, открытию способностей. Именно в игре с дошкольником имеется замечательная возможность у родителя или педагога применить эту деятельность. Известно, что ребенок, обучаясь «через взрослого», всесторонне развивается, при этом повышается потенциал его психических процессов. Данную взаимосвязь определил Л.С. Выготский [4], он говорил, что обучение – одно из условий развития. Обучая «игрой», взрослый удовлетворяет познавательные потребности ребенка, обеспечивает ему передачу знаний, вследствие, происходит передача социального опыта.

Следует учитывать, что предлагаемая ребенку игра должна соответствовать его возрасту, способностям и интересам.

Выдающиеся ученые Л.С. Выготский [4], Д.Б. Эльконин [29] и другие выделили парадокс игры, отражающий особенности психики ребенка. Его смысл заключен в том, что ребенок, получая в игре радость, удовольствие, действует по линии наименьшего сопротивления. Вместе с тем, он научается действовать по линии наибольшего сопротивления, его действия все более становятся произвольными, а творчество и мышление сознательными [2, с. 120].

Таким образом, понимание значимости игры как деятельности и ее специфики, грамотная организация сотрудничества, построение диалога между взрослым и ребенком, будет способствовать психическому развитию младших дошкольников.

Ребенок младшего дошкольного возраста играет с удовольствием, ведь игра является ведущим видом деятельности на данном этапе. Педагоги для умственного развития детей выделяют именно дидактическую игру.

Знаменует начало использования педагогами в своей работе дидактических игр разработка теории сенсорного воспитания. Она стала основой для воплощения педагогических и психологических знаний советских ученых Л.А. Венгер, В.Н. Аванесовой [1] и других в системе дидактических игр.

Современный подход к дидактическим играм, в который внесла вклад А.Н. Давидчук [7], предполагает выход за рамки упражнения внешних чувств и сенсорики ребенка. Данная система считает актуальными игры, направленные на формирование мыслительных операций: сравнение, классификацию, обобщение, установление причинно-следственных связей, совершенствование речи, развития умения ориентироваться в расстоянии, времени, пространстве. Основной задачей применения игр авторы видят формирование познавательной деятельности ребенка, логического мышления, подготовки базиса для интеллектуальной деятельности.

Дидактические игры, по классификации игр, созданной на основе исследований С.Л. Новоселовой [14], относят к группе обучающих игр, результатом которых является усвоение определенных программных сведений, и, умение придерживаться правил игры. Эти игры организуются при непосредственном участии взрослого, потому как он выступает в качестве обладателя знаний о фиксированном способе действия для получения необходимого результата [8, с. 15].

Суть дидактической игры, по мнению таких авторов как В. Н. Аванесова [1], Т.М. Бабунова [2], Л.А. Венгер [1] и других заключается в решении умственной задачи, которая предоставляется ребенку в форме игры [13]. Данный факт подтверждается опытом работ, проведенных Л.С. Выготским [4], Д.Б. Элькониным [29], который показывает, что специально организованное обучение является эффективным, действенным [11]. Выводы ученых находят свое отражение в самом определении дидактической игры, данным О.С. Исаевой: «Это игра, специально создаваемая педагогом в целях воспитания и обучения детей» [8, с. 112]. Использование педагогами приема повышения интереса к игре с помощью завуалирования игровой составляющей дидактической задачи обеспечивает успешность ее решения [16, с. 112;1]. У детей отмечается формирование таких умений как «согласованность действий, подчинение правилам игры, регулирование своих желаний ради общей цели» [8, с. 15], что положительно влияет на становление произвольности.

Таким образом, основными преимуществами игры дошкольников являются всестороннее совершенствование их мыслительных, коммуникативных и организационных умений. У детей совершенствуется находчивость, сообразительность, инициативность, решительность.

В современной теории и практике дошкольного воспитания не существует единого мнения по поводу критериев и видов дидактических игр, позволяющих их точно распределить по группам. Сложность классификации

закljučаются в том, что определяется множество промежуточных видов и форм игры, в том числе и с различными материалами и предметами.

Например, по характеру использования дидактического материала О. Головкина [13] выделяют следующие виды дидактических игр.

1. Игры с предметами. В этих играх дети учатся сравнивать, выделять сходство и различие, знакомятся со свойствами предметов, величиной, цветом.

Игрушки, реальные предметы, объекты природы обладают особым функционалом в отношении детей младшего дошкольного возраста, так как наглядно-образное мышление свойственно именно этой возрастной группе. Зрительное и тактильное взаимодействие с конкретным предметом, служит «опорой» в детской активности для становления «мысли». Таким образом ребенок улавливает нужное смысловое значение. Важным моментом в организации игры является объединение игрушек по смыслу, например, железная дорога и поезд, зайчик и морковка и т.д. [13, с.129]. В результате, мыслительные действия становятся более совершенными, они приобретают новые качества. Заметно улучшается речь детей.

2. Настольно-печатные. Это игры с правилами на печатной основе, они различны по направленности, тематике. К этой группе относят игры пособия типа картинок, игры-мозаики, настольно-двигательные игры, интеллектуальные игры и др.

В процессе этих игр дети знакомятся с явлениями живой и неживой природы, миром флоры и фауны. Они помогают углубить, упорядочить имеющиеся знания, получить новые сведения об окружающем мире. Некоторые разновидности игр являются групповыми, в них присутствует элемент состязательности. Ребенок испытывает радость, когда выигрывает – это результат его упорства, интеллектуального усилия.

3. Словесные. В данных играх дети с помощью речи описывают предметы, выделяя характерные их признаки, отгадывают их по описанию, указывают отличительные особенности предметов и явлений природы. К

этой группе относят игры народные, загадки, потешки, прибаутки, перевертыши [11].

Особенностью этого вида игр является то, что ребенок, не имея непосредственного зрительного восприятия, использует в своей деятельности представления. В свою очередь, это положительно отражается на формировании мышления: появляется способность к выводам и умозаключениям, видению закономерностей, выстраиванию суждений. Словесные игры формируют и развивают слуховое внимание, создают эмоциональный настрой, вырабатывают быстроту реакции.

Дидактические игры можно также группировать по следующим параметрам.

По обучающему содержанию: математические, сенсорные, речевые, музыкальные, природоведческие игры, игры для ознакомления с окружающим миром, игры по изобразительной деятельности.

По параметру познавательной деятельности воспитанников: интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные; творческие, социальные игры [19, с. 112;18].

По характеру игровых действий: игра-путешествие, игра-предположение, игра-поручение, игра-загадка, игра-беседа [20, с. 103;34;35].

По организации и взаимоотношениям воспитанников в игре: общение, совместная или индивидуальная деятельность.

По роли воспитателя: играющий, болельщик, арбитр, наблюдатель, партнер.

По наличию или отсутствию сюжета: сюжетные и бессюжетные.

По количеству участников в играх: коллективные игры, в которых участвуют все дети; групповые игры, в которых участвуют подгруппы детей; индивидуальные – количество детей составляет не более трех человек; самостоятельная игра, в которой участвует один ребенок по своей инициативе.

Различные мнения практиков по поводу классификации дидактических игр не умаляют их педагогической и воспитательной востребованности, поскольку каждый воспитатель может создать собственный тип игры для детей. Трансформируя и внедряя в нее новые элементы, ставя перед собой конкретные методические цели, можно развивать мышление и память детей в младшем дошкольном возрасте.

Структура дидактической игры, как обязательная характеристика, представлена следующими компонентами.

1. Дидактическая и игровая задачи. Они решаются с помощью различных видов действий в процессе выполнения правил.

2. Игровые действия. Так называют проявление активности ребенка при реализации игровой цели. Они направлены на получение результата в соответствии с игровыми правилами.

Выделяют следующие виды игровых действий: предметные, ролевые, соревновательные, имитационные, загадывание, отгадывание, выполнение поручений, загадывание и отгадывание, исполнение роли, прятки и поиск, соревнование, игры в фанты или в запретный «штрафной» предмет [1].

Игровые действия могут быть обусловлены связью с ролью, характером организации деятельности – различают одинаковые или разные для участников игры; составом – могут быть простыми или сложными. Форму протекания выделяют практическую, умственную.

Обусловленность может зависеть от содержания игры: игра в фанты или запретный предмет, выполнение поручений, загадывание и отгадывание, прятки и поиск, связанные с ответом, словом или действием, с торможением слова или действия, предметные, имитационные [20, с.13;34;35].

3. Игровые правила. Для ребенка игровое правило должно стать внутренним регулятором его деятельности. Осознанное использование правил выступает залогом положительного обучающего результата.

4. Результат игры. Это выполненные игровая и дидактическая задачи, реализованные в игровых действиях, согласно игровым правилам. Результат

игры может быть материальным, когда ребенок совершил целенаправленное действие, например, построил башню, вылепил фигурку, или, идеальным, в случае если одержал победу, быстрее догадался.

5. Дидактический материал должен быть сообразным дидактической задаче, указывала Б.И. Хачапуридзе [36;37], т.е. развивать восприятие, увеличивать словарный запас ребенка, давать ему знания о цвете, форме, числе [22, с.18–20;37]. Яркость, красочность, привлекательность, динамичность, исключение воздействия посторонних раздражителей, наличие вариантов для применения в разных условиях, разнообразие для использования его разных видов, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей [20, с. 13] – рекомендованный перечень характеристик дидактического материала, на который следует опираться воспитателю при организации дидактической игры [25;36].

6. Для того, чтобы ребенок легче принял дидактическую задачу через игровую, выделяют дополнительные, необязательные компоненты: сюжет и роль, способствующие созданию игровой ситуации [29, с.112;6].

Цель организации дидактической игры – обеспечить активное воздействие на умственное развитие ребенка, способствовать образованию логических связей, сформировать новые знания, которые в дальнейшем ребенок сможет применять для решения новых познавательных задач.

Дидактическая игра, для того чтобы стала именно развивающей, обучающей ребенка, подразумевает соблюдение педагогами ряда условий, т.е. иметь психолого-педагогическое сопровождение. Перечислим условия, которые предлагают использовать педагогическим работникам в образовательном процессе для увеличения эффективности дидактических игр [14].

1. Понимание специфики структурных компонентов дидактической игры.

2. Создание программы. В содержание конструкта дидактической игры входят: формулирование дидактической и игровой целей игры, описание

игровых действий, игровых правил и результата игры, способ организации и проведение дидактических игр различных видов. Игры различают по содержанию, познавательному интересу, виду дидактического материала, характеру игровых действий.

3. Умение провести анализ проведенной игры. Анализ в себя включает следующие действия:

- выявление эффективности использованных игровых правил и игровых действий, соответствия их поставленным дидактической и игровой задачам;

- определение соответствия используемого в дидактической игре дидактического материала дидактической и игровой задачам, игровым правилам и игровым действиям;

- установление степени достижения результата дидактической игры;

- выявление соблюдения этапов дидактической игры;

- обозначение трудностей, возникающих у педагога и детей в процессе организации и проведения дидактической игры.

Соблюдение этапности игры, включающую в себя ознакомление детей с содержанием игры и дидактическим материалом, объяснение игровых правил, демонстрация игровых действий, определение роли педагога в игре, его участия в качестве играющего, болельщика или арбитра, подведение итогов игры повышает обучающий и развивающий эффект на детей. Детальный анализ и подготовка организует деятельность самого воспитателя.

Выводы по главе 1

В ходе анализа психолого-педагогической литературы было выявлено, что мышление – это познавательный психический процесс опосредованного и обобщённого отражения действительности в её существенных связях и отношениях. Главными особенностями мышления, вслед за В.В. Давыдовым, следует считать обобщенное и опосредованное отражение действительности,

связь с практической деятельностью, неразрывная связь с речью, наличие проблемной ситуации и отсутствие готового ответа.

В дошкольном возрасте выделяют следующие виды мышления: в младшем дошкольном возрасте мышление детей развивается от восприятия к наглядно-действенному (3–4 года), затем к наглядно-образному (5–6 лет) и словесно-логическому мышлению (6–7 лет).

Наглядно-действенное мышление запускается действием, результатом является открытие предметных связей. Наглядно-образное мышление позволяет ребенку оперировать не конкретными предметами, а их образами.

Словесно-логическое мышление – это форма умственной деятельности, которая сопровождается у ребенка постоянными речевыми рассуждениями, основанная на активной работе мыслительных операций с подчинением законам логики.

Овладение новой формой мышления не исключает использования прежней и происходит путем «надстраивания».

Мышление представлено мыслительными операциями: анализом, синтезом, классификацией, сравнением, обобщением. Развитие мыслительных операций начинается на стадии наглядно-действенного мышления, происходит во всех видах деятельности ребенка.

1. Развитие умения мыслить с опорой на действия с конкретными предметами выступает предпосылкой для формирования анализа, обобщения: ребенок применяет один и тот же объект для разных целей, умеет выделять важный признак и вариативно использовать предметы.

2. Умение представлять образы и связывать с ними свои размышления. Дошкольник на этой стадии уже использует воспоминания – предыдущий опыт и воображение. Благодаря способности замечать важные характеристики объектов, ребенок начинает анализировать, сравнивать, т.е. устанавливать различия и сходства с другими предметами, дополнять свои представления.

3. На стадии словесно-логического мышления дошкольники выделяют в окружающих объектах наиболее существенные и постоянные признаки, активно используют интеллектуальные операции: он способен рассуждать, выделяя причины и следствия, аналогии, характерные признаки. Логическое мышление использует наглядный материал, ребенку сложно даются абстрактные понятия.

Способность использовать мыслительные операции является показателем развития мышления дошкольника.

Детям младшего дошкольного возраста свойственны особенности мышления, описание которым в интеллектуальной теории дал Ж. Пиаже [28]. Это проявление эгоцентризма, выражающееся в трудности принятия позиции другого человека. Разделяя мнение Ж. Пиаже, А.А. Реан [28;27] определил феномен мышления «трандукция» как ошибочную классификацию предметов из-за использования случайных или второстепенных признаков, минуя общие, объясняющаяся ситуационной привязанностью мышления.

Современные педагоги и воспитатели выделяют среди наиболее эффективных средств всестороннего развития детей младшего дошкольного возраста дидактическую игру. Дидактическая игра, по мнению О.С. Исаевой [8], – это игра, специально создаваемая педагогом в целях воспитания и обучения детей. Подобная активность у дошкольников 3–4 лет проходит в доступной по возрасту форме, соответствует их умственному, физическому, коммуникативному и психологическому уровням. Организация дидактической игры требует соблюдения основных и дополнительных компонентов дидактической игры, продумывания правил, целей, задач и способов достижения результата, с учетом коммуникативных и социальных норм поведения.

Можно выделить следующие функции дидактической игры, а именно: обучающую, воспитательную, мотивационно-побудительную, коммуникативную, самореализующую, диагностическую и коррекционную.

Дидактическая игра создается взрослым специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их. У дошкольников развиваются познавательные процессы и способности, они усваивают общественно выработанные средства и способы умственной деятельности.

В основе умственного развития ребенка лежит процесс мышления. Мышление – основной психический процесс, но оно присутствует во всех других познавательных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Весь процесс дидактической игры – ее организация, дидактический материал, специально организованное взаимодействие со взрослым, своеобразие постановки задачи, приемы ее подачи – повышают интерес к процессу познания, способствуют умственной активности младших дошкольников.

Таким образом, дидактическая игра способствует развитию мышления. Можно отметить, что развиваются все психические процессы. Происходит развитие умственных операций: способность к переносу одного свойства предмета на другие, то есть появляются первые виды обобщения, способность к анализу, синтезу, сравнению и др. Формируются основы логического мышления: появляется способность к выводам и умозаключениям, видению закономерностей, выстраиванию суждений, установлению причинно-следственных связей. Появляется способность к рассуждениям, аргументации, т.е. к умению доказать свой ответ. Согласно исследованиям В.Н. Аванесовой, происходит расширение практических ориентировок, т.е. активного применения уже имеющихся знаний для практических целей, способствующих их закреплению. Дидактическая игра благоприятствует дальнейшему развитию всех форм мышления.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

2.1. Описание экспериментальной выборки и методик исследования

Для достижения цели исследования необходимо было провести констатирующий этап. На данном этапе участвовало 10 детей младшего дошкольного возраста: 5 девочек и 5 мальчиков. Базой исследования стал детский центр доверительного воспитания «Х» города Красноярска.

Исследование проходило в несколько этапов.

На подготовительном этапе осуществлялся подбор методов и средств диагностики для изучения развития мышления детей младшего дошкольного возраста. Выявление уровня развития мыслительных операций осуществлялось на констатирующем этапе. Преобразующий этап включил в себя проведение формирующего эксперимента, реализацию и оценку проделанной работы. На заключительном этапе проводился контрольный этап исследования, систематизация, обобщение результатов.

Для диагностики мышления детей младшего дошкольного возраста были подобраны следующие методики: «Задания с использованием вспомогательных предметов», «Задания с использованием сюжетных картинок», «Словесное описание и изображение физических явлений» [34;35], предложенные Г.А. Урунтаевой [34], Ю.А. Афонькиной [35].

Указанные методики имеют критерии, в соответствии с которыми можно установить уровень владения мыслительными операциями у младших дошкольников. Уровни имеет следующую градацию: высокий, средний, низкий.

Первая методика «Задания с использованием вспомогательных предметов» проводилась с целью изучения мыслительных и сенсорных процессов младших дошкольников. По данной методике существуют

критерии, а именно: владение мыслительными процессами, владение сенсорными процессами.

Показателями для присвоения высокого уровня мыслительным операциям детей 3–4 лет выступают такие умения как:

- ребенок способен достичь результата самостоятельно, учитывая особенности орудия, форму положения предмета;
- ребенок может самостоятельно использовать орудие, которое перемещается в разных направлениях;
- ребенок может самостоятельно установить связь между предметами, выделить часть из целого.

Средний уровень характеризуется выполнением всех мыслительных и сенсорных процессов с помощью и подсказками педагога.

При невыполнении задания ребенком устанавливается низкий уровень владения им мыслительными операциями.

Выполнение задания оценивается по трехбалльной шкале: 3 балла – высокий уровень, 2 балла – средний уровень, 1 балл – низкий уровень. Высокому уровню соответствует оценка 5–6 баллов, среднему – 3–4 балла, низкому уровню – 1–2 балла.

Выполнение задания требует предварительной подготовки материалов от экспериментатора. Для этого ему необходимо подобрать шарики небольшого размера, прозрачную трубку, палочки (одна – с кольцом на конце), тесьму, колечки диаметром 5–8 см, тележку, с вертикально закрепленным на ней стержнем, тазик, банку, черпачок, сачок, матрешку, куклу, прямоугольный кубик с отверстиями, втулки, молоток.

Проведение исследования предполагает выполнение детьми 3–4 лет ряда заданий со вспомогательными предметами, с простейшими орудиями, со специализированными орудиями и с игрушками-орудиями, имитирующими орудия труда.

Далее представим перечень заданий, предложенных младшим дошкольникам экспериментатором:

1. «Ловись рыбка». В тазу с водой плавают пластмассовые рыбки, рядом лежит сачок. Предлагают ребенку поймать рыбок.

2. «Достань шарики». В высокой прозрачной банке плавают шарики, рядом лежит черпачок. Предлагают ребенку достать шарики.

3. «Вставь втулки». Перед ребенком стоит одноцветный прямоугольный кубик с отверстиями. В отверстия кубика нужно вставить втулки с плоскими шляпками (рукой втулки до самой шляпки вставить в отверстие трудно, нужно забить молотком) [34, с. 280].

Вторая методика «Задания с использованием сюжетных картинок», используемая нами в исследовании, проводилась с целью выявить умение у детей 3-4 лет объединять и классифицировать предметы.

По данной методике были определены следующие критерии: умение устанавливать причинно-следственные связи, умение понимать смысл картинки.

Для констатирования по данной методике высокого уровня владения мыслительными операциями устанавливается умение ребенком понимать причинно-следственные связи между картинками, их смысл.

Выполнение заданий с помощью педагога, ребенок не всегда отвечает на вопросы, понимает нелепости на картинке, но не все, – такие характеристики умения понимать смысл соотносят со средним уровнем.

Низкий уровень устанавливается при невыполнении задания.

Подготовка к исследованию заключается в подборе вариативных картинок, соответствующих возрасту ребенка:

– со скрытым смыслом, например, нарисована сцена с разбитым окном: мальчик, его мама, женщина с мячом;

– с нелепым, бессмысленным сюжетом, например, у петуха хвост, как у кошки.

От экспериментатора требуется предварительный анализ картинки до показа ребенку для выделения главных причинно-следственных связей, составления вопросов, выясняющих их понимание.

Исследование проводится индивидуально, в двух вариантах.

1. С помощью картинок со скрытым смыслом. В этом варианте ребенка просят раскрыть смысл картинки. Если ребенок затрудняется, ему можно задавать наводящие вопросы.

2. С помощью картинок с нелепым сюжетом.

В обоих вариантах ребенка просят рассказать, что изображено на картинке.

Анализ данных проводится по следующим параметрам:

– определение связей, которые выделяет ребенок, выявление способности понимать мысли и чувства людей на основании их мимики и жестов, как дошкольник воспринимает помощь взрослого;

– выяснение, как дети понимают нелепость, изображенную на картинках, выделяют ли они ее.

Экспериментатору необходимо отмечать, как дети реагируют на нелепости эмоционально – с улыбкой, смехом, удивлением, какие они подают реплики, какие задают вопросы [35, с. 284].

Третья методика «Словесное описание и изображение физических явлений», направлена на выявление умения выделять причинно-следственные связи. Умение выделять признаки предметов, образование обобщений, аргументирование ответа выступают критериями данной методики.

Суждения об отдельных явлениях, сознательная работа над понятиями, активное создание обобщений, их исправление и совершенствование, т.е. когда образование обобщений для младшего дошкольника становится особой задачей – эти умения определяют присвоение высокого уровня согласно данной методике.

Наличие у ребенка первоначальных обобщений, аргументированное начало суждений, но без использования обобщения как предмета анализа, использование его как средством угадывания в игре. Если это средство

оказывается негодным, отбрасывается ребенком и отыскивается другое – эти особенности мышления и поведения указывают на средний уровень.

Для низкого уровня характерным для ребенка является выделение единичных, несущественных признаков предметов. Ребенок не осознает своих суждений, которые начинают связываться на основе простейшего обобщения [35, с. 287].

Для проведения данной методики необходимо подготовить таз с водой и разнообразные предметы, сделанные из металла, целлулоида, дерева и т.п.

Исследование проводится с детьми 3–4 лет индивидуально в форме игры в отгадывание. Экспериментатор показывает ребенку какой-либо предмет и спрашивает, будет ли он плавать или утонет, если его опустить в воду. После того как ребенок ответит на вопрос, ему предлагают самому бросить этот предмет в воду. Таким образом, выясняют, угадал ребенок или ошибся. Эксперимент продолжается с использованием множества вещей. Ввиду того, что среди этих предметов имеются сходные между собой по величине, форме, материалу, у ребенка создается возможность образовать обобщение и руководствоваться им в последующих суждениях. В процессе эксперимента ребенку задают дополнительные вопросы: «Почему ты думаешь, что это будет плавать?», «Почему это потонет?», чтобы выяснить, насколько он способен обосновать свои суждения.

Обработка данных требует анализа процесса обобщения, рассуждения ребенка. Для этого экспериментатор выясняет, как ребенок приходит к соответствующему обобщению, какие признаки в предметах выделяет, как принимает задачу, как осознает процесс решения. Затем детей распределяют по уровням развития суждений.

Таким образом, была подобрана экспериментальная выборка и методики исследования, которые соответствуют цели исследования, а также являются апробированными и достоверными.

2.2. Результаты диагностики мышления детей младшего дошкольного возраста

По итогам диагностики мышления детей младшего дошкольного возраста были получены результаты, которые представлены в следующих таблицах: таблица 1 «Диагностика мыслительных и сенсорных процессов», таблица 2 «Диагностика по сюжетно-ролевым картинкам», таблица 3 «Диагностика умения выделять причинно-следственные связи».

Результаты диагностики по методике «Задания с использованием вспомогательных предметов» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Диагностика мыслительных и сенсорных процессов

№	Респондент, пол	Владение мыслительными операциями	Владение сенсорными операциями	Баллы	Уровень
	1	2	3	4	5
1	И., девочка	3	3	6	высокий
2	О., мальчик	2	2	4	средний
3	Н., девочка	1	2	3	средний
4	К., мальчик	1	1	2	низкий
5	Т., девочка	2	1	3	средний
6	С., девочка	3	3	6	высокий
7	Ж., девочка	2	2	4	средний
8	И., мальчик	1	1	2	низкий
9	М., мальчик	1	1	2	низкий
10	О., мальчик	2	1	3	средний

Результаты диагностики по методике «Задания с использованием сюжетных картинок» представлены в таблице 2.

Таблица 2

Диагностика по сюжетно-ролевым картинкам

	Респондент, пол	Картинки со скрытым смыслом	Картинки с нелепым смыслом	Баллы	Уровень
	1	2	3	4	5
1	И., девочка	3	2	5	высокий
2	О., мальчик	2	2	4	средний
3	Н., девочка	1	1	2	низкий
4	К., мальчик	1	1	2	низкий
5	Т., девочка	2	2	4	средний
6	С., девочка	3	3	6	высокий
7	Ж., девочка	2	1	4	средний
8	И., мальчик	1	1	2	низкий
9	М., мальчик	1	1	2	низкий
10	О., мальчик	2	2	3	средний

По методике «Словесное описание и изображение физических явлений» были получены результаты, представленные в таблице 3.

Начало таблицы 3

Диагностика умения выделять причинно-следственные связи

№	Респондент, пол	Картинки со скрытым смыслом	Картинки с нелепым смыслом	Баллы	Уровень
	1	2	3	4	5
1	И., девочка	3	3	6	высокий
2	О., мальчик	2	1	3	средний
3	Н., девочка	1	1	2	низкий

Диагностика умения выделять причинно-следственные связи

№	1	2	3	4	5
4	К., мальчик	1	1	2	низкий
5	Т., девочка	2	2	4	средний
6	С., девочка	2	2	4	средний
7	Ж., девочка	2	1	4	средний
8	И., мальчик	1	1	2	низкий
9	М., мальчик	1	1	2	низкий
10	О., мальчик	2	3	5	высокий

Для определения уровней сформированности мыслительных операций у мальчиков и девочек, необходимо произвести анализ полученных результатов. Результаты сравнения мыслительных операций мальчиков и девочек представлены на рисунках 1–3.

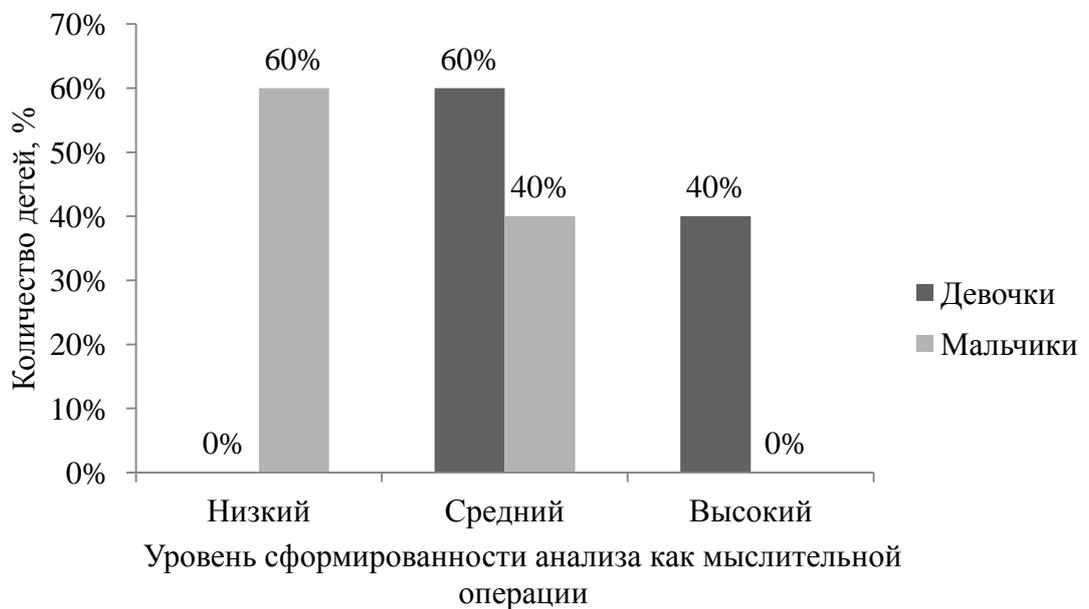


Рисунок 1. Результаты исследования мыслительной операции (анализ) детей младшего дошкольного возраста (по методике «Задания с использованием вспомогательных предметов»)

Согласно результатам диагностики по методике «Задания с использованием вспомогательных предметов» были получены следующие данные. Высокий уровень сформированности мыслительной операции анализ отмечен у 40% девочек. Они правильно выполняют действия со вспомогательными предметами, с простейшими орудиями, со специализированными орудиями и с игрушками-орудиями, имитирующими орудия труда. Больше половины девочек, 60%, и 40% мальчиков справляются с предложенными заданиями с помощью педагога, они находятся на среднем уровне. В группе мальчиков 60% детей не справляются с заданиями, допускают ошибки, не владеют действиями с предметами. У них установлен низкий уровень. По данной методике не представлен высокий уровень в группе мальчиков и низкий уровень в группе девочек.

Сравнение уровней сформированности мыслительной операции анализ мальчиков и девочек, показывает, что высокий уровень имеют две девочки, средний уровень – два мальчика, три девочки, низкий уровень – три мальчика.

Во время проведения диагностики по сюжетным картинкам были получены следующие результаты. Высокий уровень показывают 40% девочек, они понимают смысл предложенных картинок, выделяют, анализируют причинно-следственные связи. На среднем уровне находятся по 20% детей из обеих групп. Они допускают небольшие ошибки при выполнении заданий, не всегда могут понять скрытый смысл картинок, находят нелепости, эмоционально реагируют на них. На низком уровне находятся 20% девочек и больше половины мальчиков – это 60%. Они не могут выполнить задание, допускают ошибки, или, вообще, отказываются от выполнения. Высокий уровень не диагностирован в группе мальчиков.

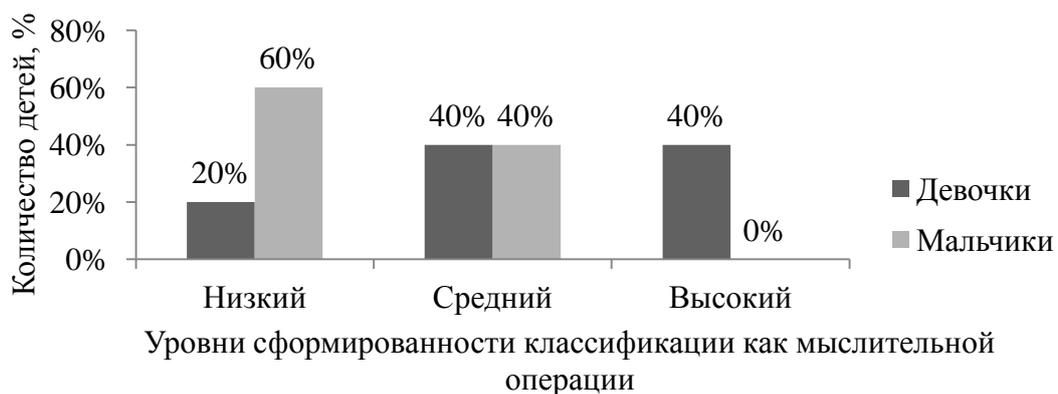


Рисунок 2. Результаты исследования мыслительной операции (классификация) детей младшего дошкольного возраста (по методике «Задания с использованием сюжетных картинок»)

Сравнение уровней сформированности мыслительной операции классификация девочек и мальчиков с помощью сюжетных картинок указывает на следующий результат: две девочки показывают высокий уровень, два мальчика и две девочки – средний уровень с возможностью устанавливать причинно-следственные связи. Одна девочка и три мальчика имеют низкий уровень сформированности мыслительной операции классификация, они плохо справляются с анализом сюжетных картинок.

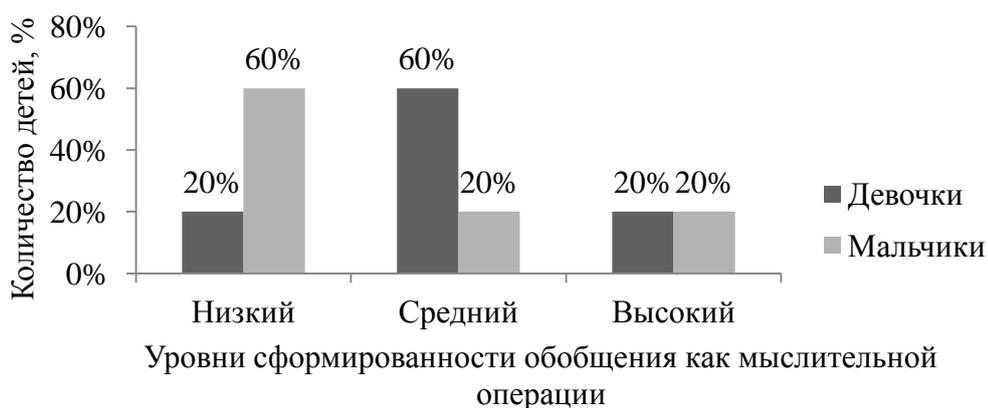


Рисунок 3. Результаты исследования мыслительной операции (обобщение) детей младшего дошкольного возраста (по методике «Словесное описание и изображение физических явлений»)

Во время проведения диагностики «Словесное описание и изображение физических явлений» были получены следующие результаты. Высокий уровень сформированности мыслительной операции обобщение имеют 20% девочек и 20% мальчиков. Они работают над самими понятиями, не просто активно создают обобщения, но исправляют и совершенствуют их. Первоначальные обобщения имеют 60% девочек и 20% мальчиков. Эти дети начинают аргументировать свои суждения, но не делают обобщения предметом анализа. Данные особенности мышления позволяют отнести их к среднему уровню. На низком уровне находятся 20% девочек и 60% мальчиков. Они не могут обобщать и анализировать, не справляются с заданием.

Сравнение результатов диагностики мальчиков и девочек по методике «Словесное описание и изображение физических явлений» показывает, что один мальчик и одна девочка имеют высокий уровень сформированности мыслительной операции обобщение, три девочки и один мальчик – средний уровень, одна девочка и три мальчика находятся на низком уровне согласно результатам диагностики.

Анализ результатов исследования показал, что мышление у девочек младшего дошкольного возраста развито эффективнее, чем у мальчиков, девочки умеют устанавливать причинно-следственные связи, производить анализ, работать с сюжетными картинками, обобщать, могут словесно описывать физические явления. Они лучше владеют речью: высокий уровень сформированности мыслительных операций показали 40% девочек по результатам диагностики первой и второй методики, 20% – по третьей методике. У мальчиков при выявлении высокого уровня по двум методикам нами получен нулевой результат, по третьей методике – 20% процентов. Следовательно, высокий уровень сформированности мыслительных операций мальчиков ниже, чем у девочек.

Показатель среднего уровня мыслительных операций в обеих группах таков: у девочек он варьируется от 40% до 60%, у мальчиков от 20% до 40%,

т.е. показатели среднего уровня у девочек превышают результаты мальчиков на 20% процентов.

Низкие результаты в группе мальчиков показали 60% испытуемых по результатам диагностики каждой из используемых методик, среди девочек по результатам диагностики второй и третьей методики этот процент составил 20% соответственно.

Результаты всех проведенных нами методик указывают на то, что девочки превосходят мальчиков в развитии мыслительных операций в младшем дошкольном возрасте, следовательно, уровень развития обобщений, суждений у девочек превышает развитие этой способности у мальчиков этого же возраста.

Девочки, выполняя задания по методикам, использовали основные мыслительные операции: анализ, синтез, классификацию, находили связи между предметами, действиями. Они активно действовали с предметами, экспериментировали, взаимодействовали с экспериментатором, задавали уточняющие вопросы, пробовали выполнять новые действия, исправляли допущенные ошибки, т.е. мыслительную деятельность девочек можно охарактеризовать как проблемную, поисковую. Нам известно, что многообразие мыслительных и практических операций способствует развитию умения обобщать, что в свою очередь ведет к образованию понятий. Понятие есть мысль, в которой находят отражение общие, существенные и отличительные признаки предметов и явлений действительности, а мысль – результат действия мышления. Внешним средством выражения понятий выступает речь. Речь является формой существования мысли, и, также умственной операцией, слово выступает «средством анализа» [31;4]. Содержание понятий обнаруживается в суждениях. Таким образом, обобщение опыта деятельности с предметами подготавливает обобщение опыта в слове.

В процессе действия с предметами у младших дошкольников появляется мотив для собственных высказываний: рассуждений,

умозаключений. Для этого используются суждения, в которых отражаются установленные связи. Можно говорить, что девочки опирались не только на предыдущий опыт, но и для подтверждения своих суждений использовали практическую деятельность в настоящем. Использование девочками разных способов действия для достижения своей цели, выступило основой для рассуждения. Благодаря такому индивидуальному опыту возможности познания ребенка значительно шире: овладение своими действиями означает сознательную возможность направить их или предвидеть [34;35;12].

Следовательно, более высокие уровни сформированности мыслительных операций у девочек объясняются наличием более богатого практического опыта, познавательной потребности, в результате которых образовались понятия. Поисковая деятельность, более свойственная девочкам согласно результатам диагностики, ведет к образованию суждений, что стимулирует использование речи, высказываний. Мышление становится речевым, а речь интеллектуализируется. Выше сказанное, позволяет отметить, что у девочек началось формирование словесно-логического мышления.

Данные результаты говорят о необходимости проведения работы по развитию мыслительных операций у дошкольников младшего возраста: развивать способность к анализу, классификации, обобщению, установлению логических связей, рассуждениям.

2.3. Комплекс дидактических игр по развитию мышления детей младшего дошкольного возраста

По итогам констатирующего этапа было выявлено, что в группе девочек и в группе мальчиков есть дети со средним и низким уровнем развития мышления. С этими детьми необходимо провести работу по оптимизации мышления, развитию у них мыслительных операций.

Для девочек оказались сложными задания на объединение, классификацию предметов по характерным признакам или назначению. Необходимо развивать способность к обобщению, т.е. к отбрасыванию единичных признаков, при сохранении общих, с сохранением существенных связей. Необходимо научить девочек выполнять задания без помощи взрослого или с его минимальными подсказками.

В группе мальчиков необходимо формировать умение определять причинно-следственные связи, образовывать обобщения, умозаключения, развивать речь. Дефициты выявлены в способности к синтезу, классификации, во владении анализом образа, понимании смысла увиденного. Нужно способствовать познанию свойств предметов и их назначению. Побуждать к самостоятельному применению мальчиками этих умений.

Современные педагоги и воспитатели отмечают, что среди наиболее эффективных средств всестороннего развития детей младшего дошкольного возраста выделяется именно дидактическая игра. Подобная активность у дошкольников 3–4 лет не только проходит в доступной по возрасту форме, но и соответствует их умственному, физическому, коммуникативному и психологическому уровням.

С помощью дидактических игр повышается и уровень развития мыслительных операций. Развивающий потенциал игр и их влияние на познавательную активность детей дошкольного возраста зависит от содержания познавательной информации, заключенной в тематике игр. Он

обеспечивается самим процессом игры как деятельности, требующей достижения цели, самостоятельного нахождения средств, согласования действий с партнерами.

В основе дидактической игры находится деятельность, которая приводит к определенному результату. При этом необходимо придерживаться принципа разнообразия. Чем разнообразнее действия в игре, тем она становится актуальнее и понятнее для детей в дошкольном возрасте. Кроме того, разнообразие определяет успешность решения не только игровых задач, но и познавательных, за счет выполнения которых происходит накопление и осознание личного опыта и знаний.

Значение дидактической игры в обучающем процессе заключается в том, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

Игры подбираются на развитие мыслительной деятельности: умение анализировать, сравнивать, обобщать, на освоение практических способов уравнивания, группировки, воссоздания. Это могут быть следующие игры: «Найди нужный цвет», «Чего боится шарик», «Куда едут машинки», «Почему это произошло», «Что будет после», «Что может произойти, если» Эти игры представлены в Приложении А.

Эффективному развитию мыслительных способностей у дошкольников, по мнению многих ученых и практиков, способствует формирование элементарных математических представлений. Математика в большей степени требует обобщенных знаний, применения множества интеллектуальных операций, способности рассуждать, объяснять, доказывать. Для развития математических представлений и мышления используются развивающие игры нового поколения, например, палочки Кюизенера, логические блоки Дьенеша, Круги Эйлера.

Эффективным методом по развитию операций мышления у младших дошкольников являются загадки на разную тематику: о животных, предметах обихода, явлениях природы, о средствах передвижения. Признаки предмета в

загадках должны быть определены четко и конкретно, выражены словами в их прямых значениях. Для младшего возраста используются загадки с простыми сравнениями и прозрачными метафорами, с рифмующейся отгадкой. Для того, чтобы дети правильно понимали загадки необходимо соблюдать ряд условий: знакомить детей предварительно с предметами и явлениями, предложенными в загадках, давать дополнительные знания, подводящие к отгадкам, обучение умению понимать переносное значение слов, чтение художественной литературы.

Хорошо развивают мыслительные операции у детей пальчиковые игры, хорошим упражнением является инсценировка рифмованных историй при помощи пальцев. Многие игры требуют участия обеих рук, что дает возможность детям ориентироваться в понятиях «вправо», «вверх», «вниз» и т.д.

Для восполнения выявленных нами дефицитов в мышлении детей, мы разработали комплекс дидактических игр. Особенностью данного комплекса является подбор игр, разнесенный по гендерному признаку – для мальчиков и девочек. Основанием для этого послужили установленные нами данные о том, что мыслительные способности девочек выше, чем у мальчиков, следовательно, функционал, назначение, содержание игр должны быть также различными. Таким образом, отбор дидактических игр и упражнений осуществляется с учетом имеющегося опыта детей.

Представим перечень игр для девочек.

1. Игры, направленные на развитие умения классифицировать по признаку, назначению: «Больше-меньше», «Живое домино», «Поезд».

2. Игры для развития умения обобщать: «Новоселье у куклы», загадки про животных, «Раз, два, три, лишний уходи», «Волшебный ключик», «Поле чудес».

3. Игры для развития умения устанавливать, причинно-следственные связи, анализировать: «Что сначала, что потом», «Разложи по порядку», «Животное-дом-еда», «Что хорошо, что плохо».

Для мальчиков мы составили следующий комплекс игр.

1. Игры, направленные на развитие умения синтеза, классификации: «Парные картинки», «Составные картинки».

2. Игры для развития умения обобщать: «Протолкни все такие», «Кто где живет», «Угадай!», «Принеси такие же», «Найди предмет по описанию», «Достань машинку», «Достань тележку».

3. Игры для развития умения устанавливать причинно-следственные связи, анализировать: «Найди маму малыша», «Найди и отдай», «Составь поезд».

При составлении сборника нами использовались дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения задания. Игры предназначены для использования воспитателями при работе с детьми младшего дошкольного возраста. Рекомендуется для развития мышления проводить занятия по 10–15 минут два раза в неделю в течение трех месяцев для получения положительных результатов. Полный комплекс игр для девочек и мальчиков представлен в Приложении Б.

Для подтверждения эффективности подобранного комплекса дидактических игр по развитию мышления детей младшего дошкольного возраста была проведена повторная диагностика, в которой применялись те же методики, что и на констатирующем этапе, а именно: «Задания с использованием вспомогательных предметов», «Задания с применением сюжетных картинок», «Словесное описание и изображение физических явлений».

Полученные данные применялись при сравнительном анализе для того, чтобы определить динамику развития мыслительных операций.

Далее необходимо обратиться к анализу проведенных методик.

В таблице 4 представлены результаты диагностики по методике «Задания с использованием вспомогательных предметов».

Таблица 4

Диагностика мыслительных и сенсорных процессов

№	Респондент, пол	Владение мыслительными операциями	Владение сенсорными операциями	Баллы	Уровень
	1	2	3	4	5
1	И., девочка	3	3	6	высокий
2	О., мальчик	3	2	5	высокий
3	Н., девочка	1	2	3	средний
4	К., мальчик	1	2	3	средний
5	Т., девочка	2	3	5	высокий
6	С., девочка	3	3	6	высокий
7	Ж., девочка	2	2	4	средний
8	И., мальчик	1	1	2	низкий
9	М., мальчик	2	2	4	средний
10	О., мальчик	2	1	3	средний

Результаты диагностики по методике «Задания с использованием сюжетных картинок» представлены в таблице 5.

Таблица 5

Диагностика по сюжетно-ролевым картинкам

№	Респондент, пол	Картинки со скрытым смыслом	Картинки с нелепым смыслом	Баллы	Уровень
	1	2	3	4	5
1	И., девочка	3	2	5	высокий
2	О., мальчик	2	3	5	высокий
3	Н., девочка	1	1	2	низкий
4	К., мальчик	2	2	4	средний

Диагностика по сюжетно-ролевым картинкам

№	1	2	3	4	5
5	Т., девочка	2	2	4	средний
6	С., девочка	3	3	6	высокий
7	Ж., девочка	2	1	4	средний
8	И., мальчик	1	1	2	низкий
9	М., мальчик	1	1	2	низкий
10	О., мальчик	2	2	3	средний

По методике «Словесное описание и изображение физических явлений» были получены результаты, представленные в таблице 6.

Таблица 6

Диагностика «Словесное описание и изображение физических явлений»

№	Респондент, пол	Картинки со скрытым смыслом	Картинки с нелепым смыслом	Баллы	Уровень
	1	2	3	4	5
1	И., девочка	3	3	6	высокий
2	О., мальчик	2	1	3	средний
3	Н., девочка	2	2	4	средний
4	К., мальчик	2	2	4	средний
5	Т., девочка	2	2	4	средний
6	С., девочка	2	2	4	средний
7	Ж., девочка	2	1	4	средний
8	И., мальчик	1	1	2	низкий
9	М., мальчик	1	1	2	низкий
10	О., мальчик	2	3	5	высокий

Данные результаты используем для сравнения уровней сформированности мыслительных операций у девочек и мальчиков до формирующего этапа и после него.

Результаты сравнения представлены на рисунках 4–9.

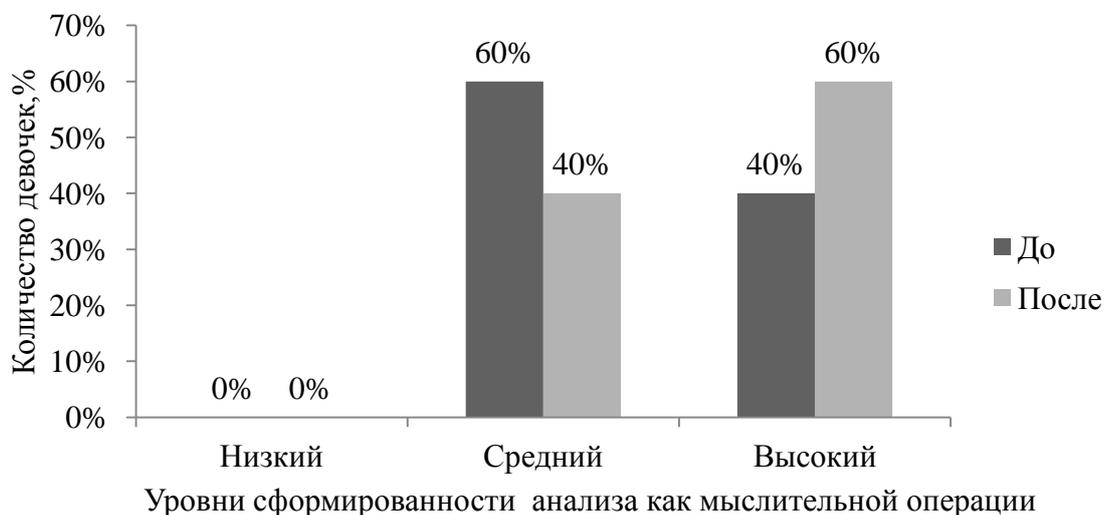


Рисунок 4. Результаты исследования мыслительной операции (анализ) в группе девочек до формирующего этапа и после него (по методике «Задания с использованием вспомогательных предметов»)

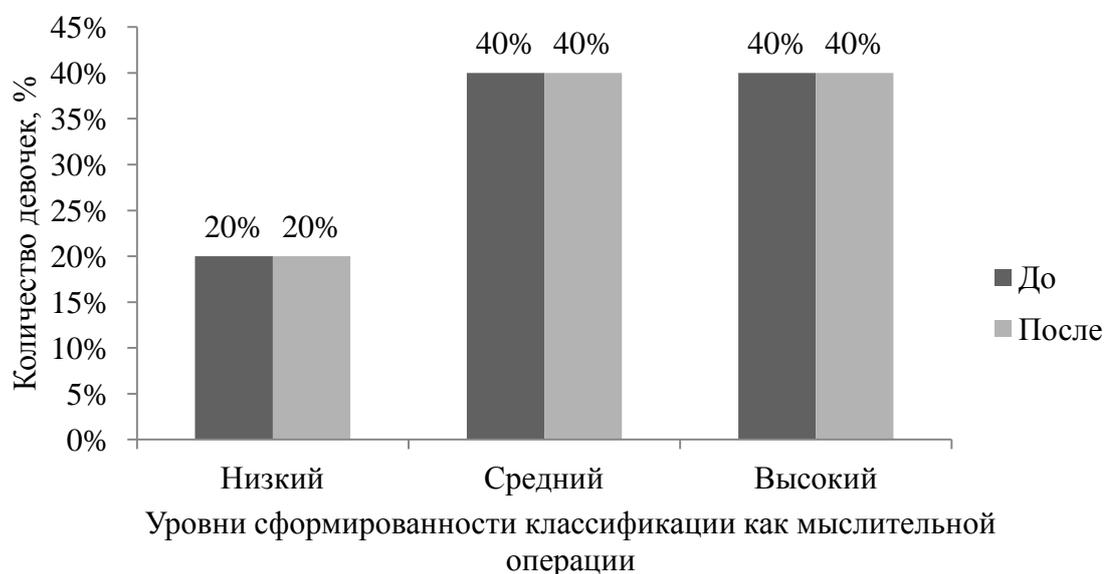


Рисунок 5. Результаты исследования мыслительной операции (классификация) в группе девочек до формирующего этапа и после (по методике «Задания с использованием сюжетных картинок»)

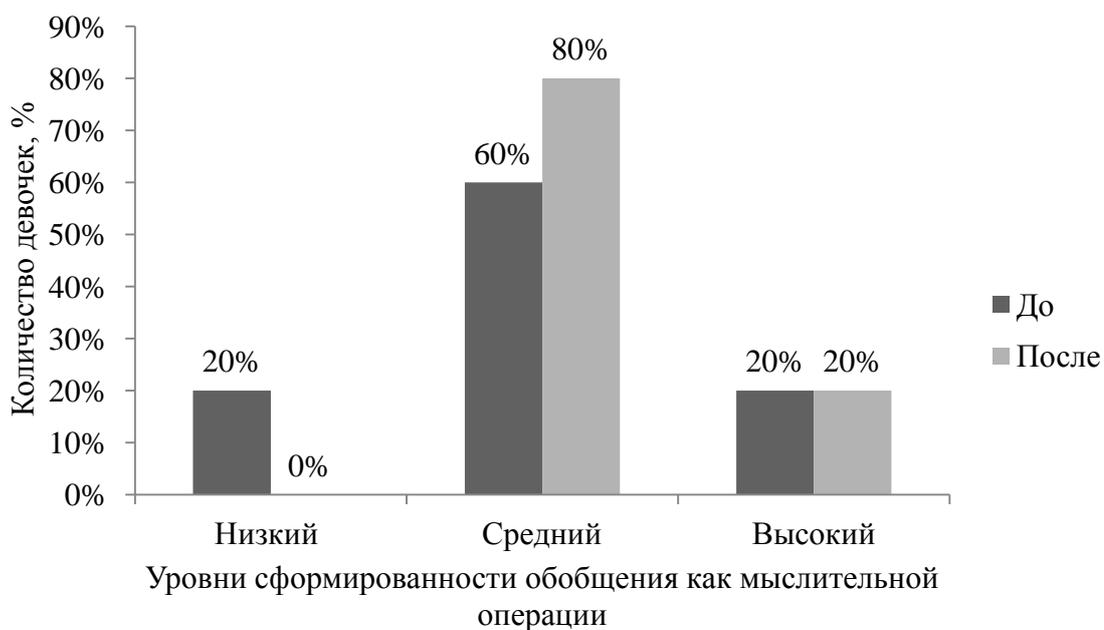


Рисунок 6. Результаты исследования мыслительной операции (обобщение) в группе девочек до формирующего этапа и после него (по методике «Словесное описание и изображение физических явлений»)

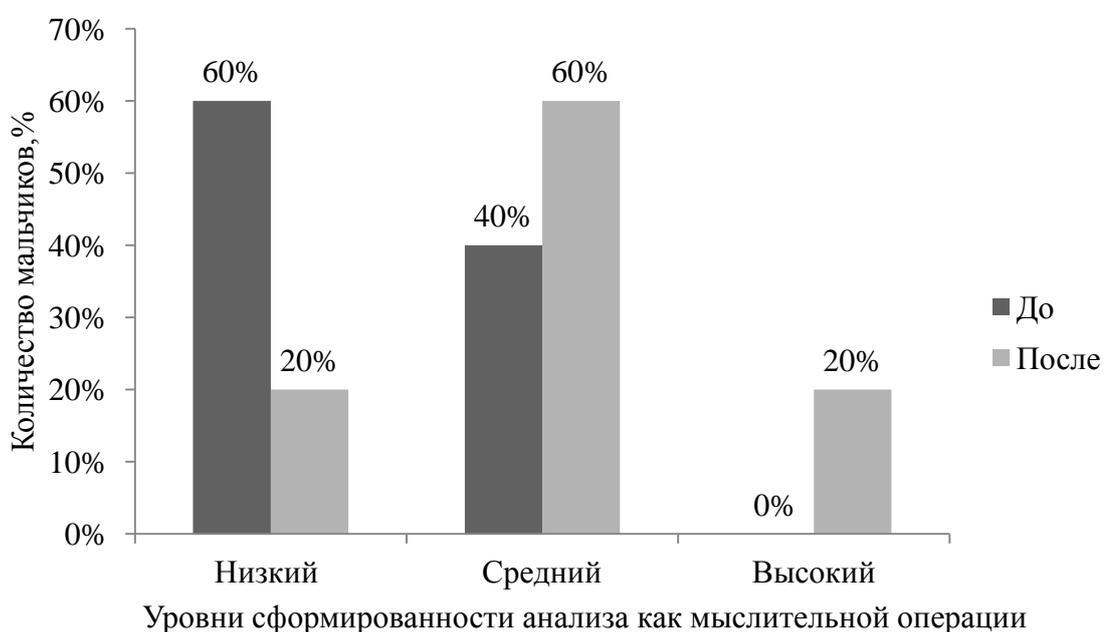


Рисунок 7. Результаты исследования мыслительной операции (анализ) в группе мальчиков до формирующего этапа и после него (по методике «Задания с использованием вспомогательных предметов»)

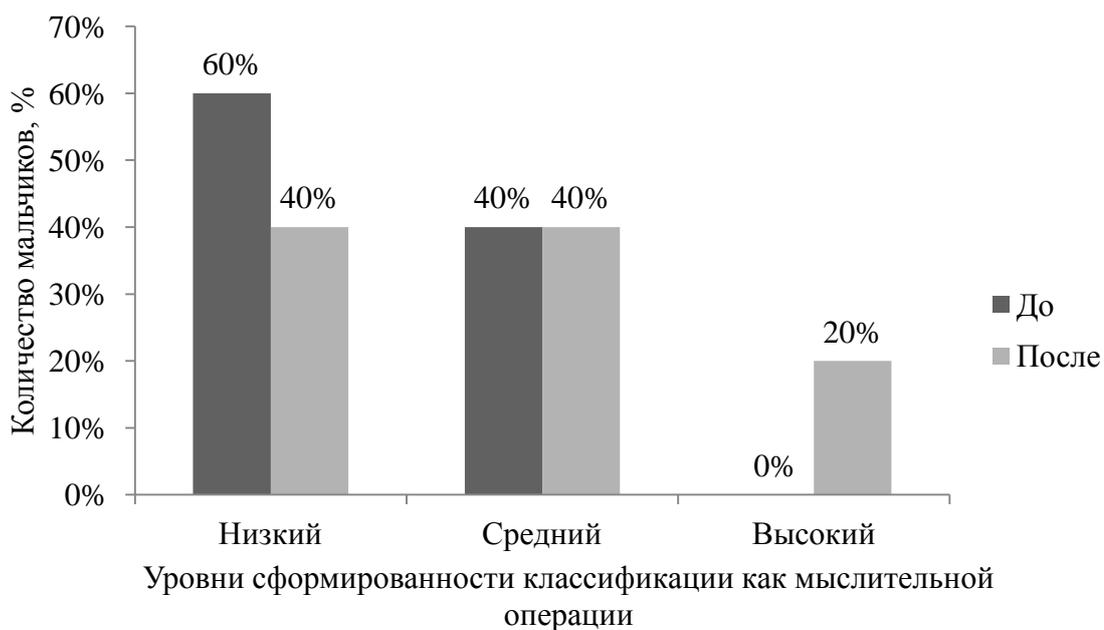


Рисунок 8. Результаты исследования мыслительной операции (классификация) в группе мальчиков до формирующего этапа и после него (по методике «Задания с использованием сюжетных картинок»)

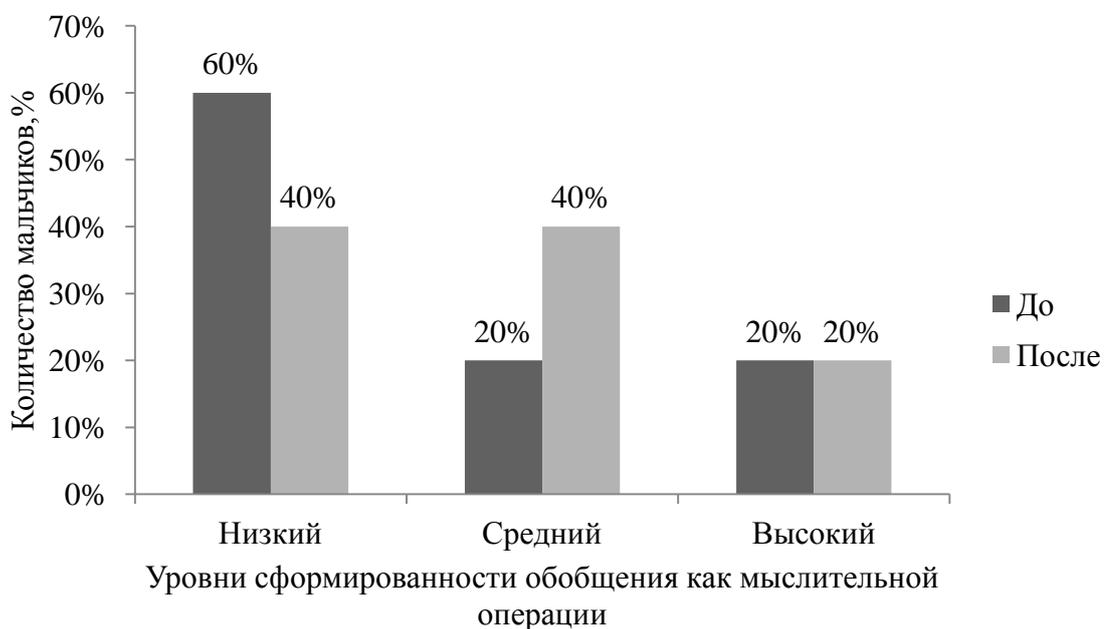


Рисунок 9. Результаты исследования мыслительной операции (обобщение) в группе мальчиков до формирующего этапа и после него (по методике «Словесное описание и изображение физических явлений»)

В процессе сравнения уровней развития мыслительных и сенсорных процессов девочек, нами выявлено, что после формирующего этапа низкий уровень сформированности мыслительной операции анализ остался прежним – его показатели равны нулю, высокий уровень увеличился на 20%, средний уровень понизился на 20% процентов. Эти данные указывают на повышение уровня у одной девочки – он стал высоким. Она научилась выполнять задания без помощи педагога, самостоятельно устанавливать связь между предметами.

Уровни сформированности мыслительной операции классификация у девочек, установленные с помощью диагностики по сюжетным картинкам до формирующего этапа и после оказались неизменными. Данный результат указывает на сложность для девочек понимать смысл картинки, устанавливать причинно-следственные связи.

Сравнительные результаты диагностики «Словесное описание и изображение физических явлений» у девочек позволили нам определить следующую динамику. Показатели высокого уровня не изменились и составляют 20%, средний уровень вырос на 20%, т.к. после формирующего этапа показатель низкого уровня оказался равен нулю, вместо установленных ранее 20%. Это позволяет нам установить, что уровень сформированности мыслительной операции обобщение у одной девочки стал соответствовать среднему, характеризующийся наличием первоначальных обобщений, суждений.

Полученные результаты по методике «Задания с использованием вспомогательных предметов» в группе мальчиков после формирующего этапа позволили нам установить рост высокого и среднего уровней на 20%, а также значительное снижение показателей низкого уровня – на 40%.

После применения комплекса дидактических игр, один мальчик показал высокий уровень развития мыслительной операции анализ вместо ранее установленного у него среднего. У двух мальчиков установлен средний

уровень вместо диагностированного ранее низкого уровня. У одного мальчика не выявлено изменений – он остался на низком уровне.

При сравнении уровней сформированности мыслительной операции классификация по методике «Задания с использованием сюжетных картинок» мы установили следующие результаты: уменьшение значения низкого уровня и увеличение значения высокого на 20% процентов. Распределение мальчиков по уровням произошло следующим образом: один мальчик приобрел высокий уровень мышления, один мальчик – средний, поэтому результат среднего уровня остался прежним – 40%.

Сравнительные результаты диагностики «Словесное описание и изображение физических явлений» позволили нам определить в группе мальчиков рост среднего уровня сформированности мыслительной операции обобщение на 20%, и, соответственно, уменьшение низкого уровня на 20%. Высокий уровень в показателях остался стабильным и составил 20%.

Таким образом, после формирующего этапа мы получили следующие результаты.

1. По методике «Задания с использованием вспомогательных предметов», в группе девочек высокий уровень установлен у трех девочек, средний – у двух, низкий уровень не выявлен. В группе мальчиков высокий уровень диагностировали у одного мальчика, средний уровень – у трех, низкий – у одного мальчика.

Одна девочка и один мальчик приобрели высокий уровень сформированности мыслительной операции анализ, два мальчика – средний уровень. Один мальчик остался на низком уровне.

2. По методике «Словесное описание и изображение физических явлений», в группе девочек с высоким уровнем две девочки, со средним – две девочки, с низким осталась одна девочка. В группе мальчиков высокий уровень имеет один мальчик, средний уровень – два мальчика, низкий – два мальчика.

Высокий и средний уровень сформированности мыслительной операции классификация представили по одному мальчику.

3. По методике «Словесное описание и изображение физических явлений» в группе девочек установлено наличие высокого уровня у одной девочки, среднего – у четырех девочек, низкого уровня – у одной девочки. В группе мальчиков высокий уровень мышления показал один мальчик, средний уровень установлен у двух мальчиков, низкий уровень – у двух мальчиков.

Средний уровень сформированности мыслительной операции обобщение приобрели одна девочка и один мальчик.

Формирующие воздействия на детей определили положительную динамику в развитии детей младшего дошкольного возраста.

По итогам результатов видно, что преобладающими уровнями в группе девочек являются высокий и средний. Показатели этих уровней выше, чем в группе мальчиков. Это указывает на то, что девочки лучше владеют мыслительными операциями: анализом, синтезом, классификацией, установлением причинно-следственных связей. Высокие результаты, выявленные в задании на умение обобщать, говорят о том, что данная мыслительная операция хорошо сформирована на вербальном уровне.

Группа мальчиков показала более выраженные сдвиги в развитии мышления, т.к. выявлено большее количество человек, представивших изменения в мыслительной деятельности. Средний уровень сформированности мыслительных операций приобрели четыре мальчика, девочка одна. Высокий уровень представили два мальчика, девочка одна.

Анализируя данные, мы можем говорить о том, что и девочки и мальчики хорошо поддаются воспитанию, обучению, у них наблюдаются сдвиги в мыслительной деятельности в лучшую сторону, они превосходят мальчиков в выполнении заданий, им свойственна гибкость мышления, а мальчикам беглость.

По данным контрольного этапа отметим следующие изменения.

1. Оптимизация мышления у мальчиков и девочек вследствие повышения уровней их мыслительных операций. На этапе констатации у детей преимущественно были выявлены низкие и средние уровни, после формирующих воздействий выявлены умения, соответствующие среднему и высокому уровням.

2. Обозначились качественные изменения в мышлении. Дети стали лучше обобщать, научились выделять причинно-следственные связи, работать с сюжетными картинками, обследовать предметы, описывать их, действовать с орудиями труда. Они начали мыслить образно, читать схемы, рисунки, понимать их, рассуждать, отвечать на вопросы.

3. Уровень мышления девочек выше, чем у мальчиков.

4. Выявлен высокий рост обучаемости в группе мальчиков.

Результаты проведенной работы обозначают действенность и эффективность реализованного комплекса дидактических игр, выраженные в качественном и процессуальном характере мышления детей. Следует отметить, что необходима дальнейшая работа по развитию мышления с детьми, чьи результаты остались на низком уровне, и с детьми, которые не показали приращения мышления при обучении.

Выводы по главе 2

Для практического изучения мышления дошкольников в возрасте 3–4 лет был организован педагогический эксперимент. Его целью стало определение возможности дидактической игры как средства развития мышления детей младшего дошкольного возраста. Эксперимент предполагал подбор экспериментальной группы детей в количестве десяти человек, включающей равное количество мальчиков и девочек. Нами были подобраны методики, с помощью которых мы определили уровень сформированности мыслительных операций у детей 3–4 лет соответственно градации: низкий,

средний, высокий. Распределение по уровням происходило согласно критериям, выделенными Г.А. Урунтаевой [34], Ю.А. Афонькиной [35].

Перечислим используемые нами методики и соответствующие им критерии. По методике «Задания с использованием вспомогательных предметов» критериями являются владение мыслительными процессами, владение сенсорными процессами, по методике «Задания с использованием сюжетных картинок» критериями выступают умение устанавливать причинно-следственные связи, умение понимать смысл картинки. Умение выделять признаки предметов, образовывать обобщения, аргументировать ответ выступают критериями методики «Словесное описание и изображение физических явлений».

Произведя анализ результатов первичной диагностики по установлению уровня сформированности мыслительных операций у детей младшего дошкольного возраста, мы установили различия в группе мальчиков и группе девочек, выражающиеся в качественных и количественных характеристиках мышления, численности детей, обладающих тем или иным уровнем развития мышления.

Преобладающими уровнями развития мышления у девочек являются средний и высокий, у мальчиков средний и низкий. Согласно данным диагностики, мальчики хуже владеют мыслительными и сенсорными процессами, им сложно устанавливать связь между предметами, учитывать характеристики, свойства предметов для самостоятельного достижения результата. Выявлены сложности в умении классифицировать и объединять предметы по признаку, назначению, видеть скрытый смысл картинки. Задание, направленное на выделение причинно-следственных связей, образование обобщений, умение рассуждать также оказалось сложным для выполнения мальчикам. Об этом свидетельствуют результаты диагностики: показатели низкого уровня в каждой из проведенной методики составляют 60%, показатели среднего уровня составляют по 40% в первой и второй

методике, 20% по результатам третьей. Высокий уровень установлен у 20% мальчиков по третьей методике.

В группе девочек мы установили, что высокому уровню мыслительных операций соответствует 40% детей по результатам диагностики первой и второй методики, 20% по третьей. Показатели среднего уровня у девочек варьируются от 40% до 60%. Низкий уровень установлен у 20% девочек по результатам диагностики второй и третьей методики.

Таким образом, при сравнении результатов, полученных в группе мальчиков и группе девочек, мы пришли к выводу, что девочки эффективнее владеют мыслительными операциями: анализом, синтезом, классификацией, установлением связей между предметами, действиями. Способ поиска решения задач, характер взаимодействия с экспериментатором позволил нам охарактеризовать мыслительную деятельность девочек как проблемную, поисковую. Следовательно, у девочек развито умение обобщать, они умеют образовывать понятия, суждения, что стимулирует их к использованию речи. Выше сказанное, позволило нам отметить, что у девочек началось формирование словесно-логического мышления.

Результаты всех проведенных нами методик указывают на то, что девочки превосходят мальчиков в развитии мыслительных операций в младшем дошкольном возрасте, уровень развития обобщений, суждений у девочек превышает развитие этой способности у мальчиков этого же возраста.

В обеих гендерных группах выявлены дети с низким и средним уровнем сформированности мыслительных операций. Мы увидели необходимость улучшения их мыслительной деятельности.

Для оптимизации мышления младших дошкольников нами было принято решение организовать работу с детьми, предполагающую использование дидактических игр, т.к. подобная активность у дошкольников 3-4 лет проходит в доступной по возрасту форме, соответствует их умственному, физическому, коммуникативному и психологическому

уровням. Значение дидактической игры в обучающем процессе заключается в том, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт, способствовать увидеть результат своей деятельности.

Для этого мы разработали комплекс дидактических игр и упражнений, исходя из выявленных дефицитов в каждой группе детей, с учетом имеющегося у них опыта. Оптимизация мышления происходила посредством игр, направленных на развитие мыслительной деятельности: умение анализировать, сравнивать, обобщать, освоение практических способов уравнивания, группировки, воссоздания.

Таким образом, на формирующем этапе воспитатель реализовал разработанный комплекс дидактических игр по повышению уровня развития мыслительных операций у младших дошкольников, соблюдая дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения задания. Занятия проводились в течение трех месяцев, дважды в неделю, каждое занятие имело временные рамки и составляло 10–15 минут, во взаимосвязи с другими формами образовательной работы, с соблюдением режима дня воспитанников.

Работа воспитателей при организации игр сопровождалась психолого-педагогическим обеспечением, что включило в себя стимулирование игрового настроения, эмоциональной включенности детей в игру, демонстрацию игровых приемов, речевой образец, показ способа действий, оказание помощи нуждающимся игрокам, использование элементов сюрпризности, конкретизацию общения по ходу игры, соблюдение принципа наглядности. Во время проведения игр детям предлагался дидактический раздаточный материал: различный природный и настольный строительный материалы, дорожка и модель с кармашками «Причин и следствий», набор блоков Дьенеша, картинки из серий «Умные картинки» и «Развивающие картинки», разнообразные карточки-признаки: «Размер», «Форма», «Цвет», «Животные» и т.д., цветные сюжетные картинки социального характера,

игрушки. Содержание занятий составила образовательная деятельность, направленная на развитие мышления и сенсорики: отгадывание загадок, чтение художественной литературы, проведение подвижных игр, рассматривание картинок и обсуждение смысла увиденного, выполнение заданий по инструкции, организация самостоятельной практической деятельности.

Далее нами был проведен контрольный эксперимент для подтверждения эффективности подобранного комплекса дидактических игр по развитию мышления детей младшего дошкольного возраста. Для этого мы сравнивали результаты первичной диагностики и результаты, полученные после формирующих воздействий в группе девочек и в группе мальчиков. Анализ повторной диагностики показал положительные изменения в мыслительной деятельности детей.

Согласно результатам, полученным по методике «Задания с использованием вспомогательных предметов» высокий уровень мыслительной операции анализ сформировался у одной девочки и одного мальчика, средний уровень – у двух мальчиков, один мальчик остался на низком уровне. Результаты методики «Задания с использованием сюжетных картинок» показывают, что высокий и средний уровень сформированности мыслительной операции классификация приобрели по одному мальчику, группа девочек изменений не показала. Результаты диагностики по методике «Словесное описание и изображение физических явлений» позволили установить средний уровень сформированности мыслительной операции обобщение у одной девочки и одного мальчика.

Группа девочек после диагностических процедур показала более высокие результаты относительно группы мальчиков. Преобладающими уровнями мыслительных операций установлены высокий и средний. Исходя из данных диагностики, мы заключили, что девочки эффективнее мальчиков владеют мыслительными операциями, умение обобщать хорошо сформировано на вербальном уровне. Таким образом, девочки превосходят

мальчиков в выполнении заданий, следовательно, мышлению девочек характерна гибкость.

Группа мальчиков показала более выраженные сдвиги в развитии мышления, поскольку выявлено большее количество человек, представивших положительные изменения в мыслительной деятельности, что способствовало формированию более высоких уровней мыслительных операций. Данный факт позволил нам сделать вывод о высокой скорости обучаемости среди мальчиков, т.е. мышлению мальчиков свойственна беглость.

Согласно результатам диагностики, мы отметили качественные изменения в мышлении детей: возросло умение обобщать, выделять причинно-следственные связи, работать с сюжетными картинками, обследовать предметы, описывать их, действовать с орудиями труда, дети начали мыслить образно, читать схемы, рисунки, понимать их, рассуждать, отвечать на вопросы.

Результаты проведенной работы по повышению уровня мыслительных операций с детьми 3–4 лет указывают на действенность и эффективность реализованного комплекса дидактических игр, выраженные в качественном и процессуальном характере мышления детей. Следует отметить, что необходима дальнейшая работа по развитию мышления с детьми, чьи результаты остались на низком уровне, и с детьми, которые не показали приращения мышления при обучении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В числе приоритетных задач дошкольного образования стоит вопрос умственного развития детей, направленного на оптимизацию их мышления, как составной части всестороннего развития личности дошкольника.

Целенаправленное воздействие на умственное развитие ребенка уже в младшем дошкольном возрасте позволяет создать основу для успешного обучения. Влияние оказывается на становление личностной, когнитивной, эмоционально-нравственной сферы. Происходит образование основных предпочтений, закладываются основы самосознания. Совершенствуясь, мышление способствует развитию у ребенка личностных качеств, являясь условием творческого преобразования имеющихся у детей навыков, что благоприятствует саморазвитию личности.

Основным средством достижения поставленной задачи становится дидактическая игра, выступающая средством познания окружающего мира. В дидактической игре происходит обогащение и усложнение практики, что способствует освоению средств и способов мыслительной деятельности, являющимися главным достижением младших дошкольников в познавательной сфере.

Вопрос влияния дидактической игры на развитие мышления детей 3–4 лет, использование ее функционала педагогами в образовательном процессе недостаточно раскрыт в настоящее время.

Нами была поставлена цель, выделены задачи, объект, предмет и гипотеза исследования.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы было выявлено, что мышление – это познавательный психический процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в её существенных связях и отношениях. Мышление представлено мыслительными операциями: анализом, синтезом, классификацией, сравнением, обобщением, установлением причинно-следственных связей. Главными особенностями

мышления, по определению В.В. Давыдова, считаются: обобщенное и опосредованное отражение действительности, связь с практической деятельностью, неразрывная связь с речью, наличие проблемной ситуации и отсутствие готового ответа.

В дошкольном возрасте выделяют следующие виды мышления: в младшем дошкольном возрасте мышление детей развивается от восприятия к наглядно-действенному (3–4 года), затем к наглядно-образному (5–6 лет) и словесно-логическому мышлению (6–7 лет). Развитие мыслительных операций начинается на стадии наглядно-действенного мышления и происходит во всех видах деятельности ребенка. Способность использовать мыслительные операции является показателем развития мышления дошкольника. Все формы мышления взаимосвязаны, они не исключают использование ранее приобретенных.

У младших дошкольников отмечают особенности мышления, выделенные Ж. Пиаже. Эгоцентризм выражается в скрытой умственной позиции [28]. Согласно Л.Ф. Обухова, феномен «трандукция» означает качественное своеобразие детской логики и речи, определяемое как переход от частного к частному, минуя понятия общего характера [21;22].

Для всестороннего и психического развития детей современные педагоги выделяют дидактическую игру. По мнению О.С. Исаевой, дидактическая игра – это игра, специально создаваемая взрослым в целях воспитания и обучения детей [8]. Дидактическая игра стимулирует умственную активность детей. В основе умственного развития ребенка лежит процесс мышления.

Таким образом, дидактическая игра способствует развитию мышления. Развиваются все психические процессы, происходит развитие умственных операций, формируются основы логического мышления, появляется способность к рассуждениям, получают дальнейшее развитие все формы мышления. Согласно исследованиям В.Н. Аванесовой [1], происходит расширение практических ориентировок.

После изучения теоретических аспектов мыслительной деятельности младших дошкольников было решено организовать опытно-экспериментальную работу по развитию мышления детей младшего дошкольного возраста посредством дидактической игры.

Констатирующий этап позволил нам выявить исходный уровень развития мыслительных операций в группе девочек и группе мальчиков. Мы установили, что девочки превосходят мальчиков в развитии мыслительных операций в младшем дошкольном возрасте, уровень развития обобщений, суждений у девочек превышает развитие этой способности у мальчиков этого же возраста. В обеих гендерных группах выявлены дети с низким и средним уровнем сформированности мыслительных операций.

Формирующий этап включил в себя реализацию воспитателем разработанного комплекса дидактических игр по повышению уровня развития мыслительных операций у младших дошкольников, с учетом выявленных дефицитов в каждой группе детей. Содержание занятий составила образовательная деятельность, направленная на развитие мышления и сенсорики.

Далее нами был проведен контрольный эксперимент для подтверждения эффективности подобранного комплекса дидактических игр по развитию мышления детей младшего дошкольного возраста. Для этого мы выявили итоговый уровень развития мыслительных операций в обеих группах детей. Анализ повторной диагностики показал положительные сдвиги в развитии мыслительной деятельности детей.

По данным контрольного этапа отметим следующие изменения.

1. Развитие мышления у мальчиков и девочек. Мы отметили динамику развития мыслительных операций у детей, представленную в изменениях уровней их сформированности: от выявленных низкого и среднего на констатирующем этапе к среднему и высокому после формирующих воздействий.

2. Обозначились качественные изменения в мышлении детей: возросло

умение анализировать, обобщать, выделять причинно-следственные связи, работать с сюжетными картинками, обследовать предметы, описывать их, действовать с орудиями труда, дети начали мыслить образно, читать схемы, рисунки, понимать их, рассуждать, отвечать на вопросы.

3. Уровень мышления девочек выше, чем у мальчиков. Преобладающими уровнями мыслительных операций установлены высокий и средний. Исходя из данных диагностики, мы заключили, что девочки эффективнее мальчиков владеют мыслительными операциями, умение обобщать хорошо сформировано на вербальном уровне.

4. Выявлен высокий рост обучаемости в группе мальчиков. Группа мальчиков показала более выраженные сдвиги в развитии мышления, т.к. выявлено большее количество человек, представивших положительные изменения в мыслительной деятельности.

В ходе проведенного эксперимента можно сделать выводы о различии в мышлении девочек и мальчиков. Девочки превосходят мальчиков в выполнении заданий, следовательно, мышлению девочек характерна гибкость. Высокая скорость обучаемости мальчиков свидетельствует о свойственной мышлению мальчиков беглости.

Сравнение результатов, полученных в группе мальчиков и группе девочек, привело нас к выводу, что девочки эффективнее владеют мыслительными операциями: анализом, синтезом, классификацией, установлением связей между предметами, действиями. Способ поиска решения задач, характер взаимодействия с экспериментатором позволил нам охарактеризовать мыслительную деятельность девочек как проблемную, поисковую. Следовательно, у девочек выше уровень развития обобщения, они умеют образовывать понятия, суждения, что стимулирует их к использованию речи. Мышление девочек становится речевым, а речь интеллектуализируется. Выше сказанное, позволило нам отметить, что у девочек началось формирование словесно-логического мышления.

Таким образом, результаты проведенной работы обозначают действенность и эффективность реализованного комплекса дидактических игр, выраженные в качественном и процессуальном характере мышления детей. Гипотеза исследования нашла свое подтверждение в том, что дидактическая игра способствует развитию мышления детей 3–4 лет, а именно, развитию мыслительных операций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аванесова В.Н. Дидактические игры / Под ред. Н.Н. Поддьякова, В.Н. Аванесовой. М. : Просвещение, 1981. 345 с.
2. Бабунова Т.М. Дошкольная педагогика: курс лекций. М-во образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО "Магнитогорский гос. ун-т". Магнитогорск : Изд-во Магнитогорского гос. ун-та, 2011. 162 с.
3. Бакулина М. Дидактические игры, упражнения и загадки для детей младшей группы. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/didakticheskie-igry-uprazhnenija-i-zagadki-dlja-detei-mladshei-grupy.html> (дата обращения: 10.08.2019).
4. Выготский Л. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: АСТ : Астрель, 2010. 671 с.
5. Галяутдинова З.А. Психологические особенности творческого мышления личности [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования ns.portal.ru URL: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2012/07/12/psikhologicheskie-osobennosti-tvorcheskogo-myshleniya> (дата обращения: 10.10.2019).
6. Голецыова О. Игры в детском саду. М.: Просвещение, 2017. 113с.
7. Давидчук А.Н. Дидактическая игра – средство развития дошкольников 3–7 лет. Методическое пособие. М.: Сфера, 2013. 58 с.
8. Дошкольная педагогика/ Под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой: учебн. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкол. педагогика и психология». М.: Просвещение, 1983. 546 с.
9. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. М.: СПб. : Техническая книга, 2007. 358 с.
10. Дыбина О.В. Ознакомление дошкольников с предметным миром. М.: Педагогическое общество России, 2008.118 с
11. Зайцева Е.В., Карпова Э.В. Нравственное воспитание детей младшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2019. № 9.1. С. 88–90.

12. Запорожец А.В., Луков Г.Д. О развитии рассуждения у ребенка младшего возраста // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 1. С. 101–108.

13. Зотова И.В., Колпакова А.Н. Особенности социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста 3–4 лет // Проблемы Науки. 2018. №6. С. 92–94.

14. Игра дошкольника. Л.А. Абрамян и др. / Под ред. С.Л. Новоселовой. М. : Просвещение, 2009. 284 с.

15. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: 2011. 345 с.

16. Клиническая психология [Электронный ресурс] // PSY-Clinic. Клиническая психология. URL: <http://psy-clinic.info/index.php?id=242:metodika-risunok-semi> (дата обращения: 16.01.2019).

17. Корнилов Ю. К. Общая психология. Мышление: метод. указания. Ярославль : ЯрГУ, 2010. 36 с.

18. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре. М.: Просвещение, 2018. 150 с.

19. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 456 с.

20. Мышление в психологии [Электронный ресурс] // Психологос // Энциклопедия практической психологии URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/myshlenie-v-psihologii> (дата обращения: 10.10.2019).

21. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров. М.: Издательство Юрайт, 2013. 460 с.

22. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов. 3. изд. М. : Пед. о-во России, 2000. 443 с.

23. Павлова Л.И., Павлова И.В. Игры и упражнения по развитию сенсорных способностей у детей 3–4 лет. М.: Издательский центр «Академия», 2019. 456 с.

24. Педагогический опыт: от теории к практике: материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 июля 2019 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. 124 с.

25. Попова С.А. Формирование мышления у детей младшего дошкольного возраста. Формирование наглядно-действенного мышления [Электронный ресурс] // Открытый урок // 1 сентября. URL: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/666216/> (дата обращения 10.10.2019).

26. Развивающие игры с детьми 3–4 лет. Дидактические занятия с дошкольниками. URL: <https://mamsik.net/dlya-detej-3-4-let.html?start=10> (дата обращения 10.10.2019).

27. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти: [Аверин В.А. и др.] / Под ред. А. А. Реана. М. : АСТ : Прайм. 2015. 656 с.

28. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 712 с.

29. Рыжова Н.В. Психологический механизм творческого мышления в трудах зарубежных психологов // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 1. С. 152-154.

30. Сотникова Н.Ю. Познавательное развитие дошкольников [Электронный ресурс] // Сайт для воспитателей детских садов // Дошколенок.ру. URL: <https://dohcolonoc.ru/stati/11335-poznavatelnoe-razvitiie-doshkolnikov.html> (дата обращения: 10.10.2019).

31. Стрельникова Н.В. Консультация (младшая группа) «Возрастные особенности детей младшего школьного возраста» [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования ns.portal.ru. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2016/11/16/vozzrastnye-osobennosti-detey-mladshego-doshkolnogo> (дата обращения: 10.10.2019).

32. Тимошенко О.А. Исследование о развитии способности мышления у дошкольников. Сборник трудов конференции // Материалы XII (57) Региональной научно-практической конференции студентов и магистрантов, Витебск, 29–30 марта 2012 г. / [редколлегия: А. П. Солодков (главный редактор) и др.]. ИПО ПИ ЮФУ, 2011. С. 155–163.

33. Тихомиров О.К. Психология мышления: учебн. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.

34. Урунтаева Г.А. Специфика дидактической игры дошкольника // Дошкольное воспитание. 2016. № 2. С. 8–15

35. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада. М.: Просвещение: Владос, 2005. 291 с.

36. Хачапуридзе Б.И. О построении дидактических материалов и игр М : Просвещение, 2016. 115 с

37. Хачапуридзе Б.И. Цвет и форма (образцы игрушек в детских садах для усвоения цвета и формы) // Игрушка. 2013. 26 с.

38. Яровая Е.А. Консультация «Проявление детского эгоцентризма из практики педагога» [Электронный ресурс] // Международный образовательный портал maam.ru. URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/projavlenie-detskogo-yegocentrizma-iz-moei-praktiki.html> (дата обращения: 10.10.2019).

39. Aizikovitsh-Udi E. et al. Developing critical thinking skills from dispositions to abilities: mathematics education from early childhood to high school //Creative Education. 2015. Vol.. 6. №. 04. P. 455.

40. Craft A. Childhood, possibility thinking and wise, humanising educational futures // International Journal of Educational Research.2013.Vol. 61. P. 126–134.

41. Dumontheil I. Development of abstract thinking during childhood and adolescence: The role of rostralateral prefrontal cortex // *Developmental cognitive neuroscience*. 2014. Vol. 10. P. 57–76.

42. Eckhoff A., Urbach J. Understanding imaginative thinking during childhood: Sociocultural conceptions of creativity and imaginative thought // *Early Childhood Education Journal*. 2008. Vol. 36. №. 2. P. 179–185.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

«Найди нужный цвет»

Рисуем три предмета разного цвета, например: красный, синий, желтый. Это могут быть шарик, цветы, флажки, мячи и т. д. Просим ребёнка найти не красный и не синий предмет. Эта игра не только развивает логику, но и закрепляет знания цветов, которые уже изучал ребенок.

«Чего боится шарик?»

Рисуем воздушный шар. Рядом с ним располагаем различные предметы, которых он боится: ножницы, игла, кактус, ежик. А также любые другие объекты, никак не относящиеся к шару, к примеру: цветок, кукла, любая еда и т. д. Спрашиваем у ребенка, чего боится воздушный шар.

«Куда едут машинки?»

Рисуем два дерева, например, ель и березу, с двух противоположных сторон. Между ними помещаем 3-4 машинки, которые едут в одну или в другую сторону. Спрашиваем у ребёнка, какие машинки едут к березе, а какие к елочке.

Игра «Почему это произошло?»

Предложите ребенку назвать как можно больше причин для следующих ситуаций.

- На улице стояло много людей.
- Дети стояли, открыв рот от изумления.
- Вода в чашке стала мутной.
- Внезапно в комнате погас свет.
- Пение птиц внезапно прекратилось.
- Мама открыла дверь в комнату и ахнула.

Постарайтесь придумать как обычные, так и самые невероятные объяснения ситуаций. Например: мама могла удивиться, увидев подарок на

столе или разбитую чашку, а может быть Карлсона, сидящего на подоконнике.

Игра «Что может произойти, если...»

1. Если положить лед на ладонь, то
2. Если у медведя вырастут крылья, то
3. Если полететь высоко-высоко, то
4. Если съесть много мороженого, то
5. Если летом пойдет снег, то

Подключите фантазию: если выбросить кусочек хлеба, то его могут скушать птички, он может упасть на голову кому-то, его отнесет ветром в волшебную страну и хлебный кусочек превратится в съедобный домик.

Игра «Продолжи предложения»

1. Девочка весело смеялась, потому что
2. Если наступит праздник, то
3. Собака печально бродила по улице, хотя
4. На горячую сковороду капнула вода
5. Мы уехали и забыли полить цветы
6. Голодный волк увидел пирожок
7. Папа открыл кран
8. Коля упал в яму, потому что
9. Птицы начали собираться в теплые края, потому что

Комплекс игр для девочек и мальчиков

1. «Больше-меньше». Дидактическая задача: упражнять детей в различении и сравнении величины предметов (больше, меньше, одинаковые); воспитывать внимание, быстроту реакции на слово воспитателя, умение самому проверить правильность выполнения правил игры.

Игровые правила: по слову воспитателя располагать предметы сначала по убывающей величине – большой, меньше, еще меньше и самый маленький, а потом наоборот: сначала самый маленький, за ним несколько больший и большой. Кто скорее и правильно положит, тот и выигрывает; начинать и заканчивать расположение предметов только по сигналу воспитателя; отбирать нужные по величине предметы. Победитель получает фишку.

Игровые действия: поиск предметов, выкладывание их по сигналу.

Ход игры: Для игры воспитатель использует природный материал: шишки, желуди, листья, камушки, ракушки, разные по величине, так, чтобы каждого вида было одинаковое число. Дети садятся за стол, и воспитатель вместе с ними рассматривает предметы, дети называют их. Воспитатель спрашивает у ребят, демонстрируя две разные по величине шишки. Вопросы беседы:

– «Посмотрите, дети, на эти шишки. Как вы думаете, они по величине одинаковые или разные?».

– «Витя, покажи, какая из них больше. Лена, значит, это какая шишка?».

– «Правильно! Вот с этими шишками, камушками, листочками и ракушками мы сегодня поиграем. Мы поучимся раскладывать их по величине: сначала положим самый большой предмет, а потом все меньше и меньше». Воспитатель показывает действие на столе с желудями. Показ сопровождается инструкцией: надо класть в ряд только одинаковые предметы. Кто взял шишки, тот и кладет в ряд только шишки.

– «А кто возьмет листик, тот что будет класть в ряд?».

– «Правильно, дети. Я сейчас дам команду, и вы начнете выбирать и класть ряд свои предметы».

– «Начинай!», – командует воспитатель.

Предметы лежат на подносе так, чтобы их легко можно было увидеть и взять. Дети выбирают предметы, раскладывают по величине (по 5–6 предметов каждого вида). Кто быстро и правильно положит все предметы в ряд, тот и выигрывает. Воспитатель дает возможность и другим детям закончить игру. Он не забывает назвать и похвалить победителя.

Чтобы поддержать интерес к игре, предлагается другая задача: класть предметы в ряд по убывающей величине.

– «А сейчас, ребята, положите все на поднос, возьмите другие предметы, поменяйтесь и выберите самый маленький, а потом больше, больше и в конце самый большой предмет. Постарайтесь не ошибаться. Начинай!», – дает сигнал воспитатель.

Игра повторяется. Затем все предметы складывают в коробку, и игра заканчивается.

2. «Живое домино». Дидактическая задача: закрепить знания о цвете (лент), понимание слов «одинаковые», «парные»; воспитывать внимание, быстроту реакции на слово.

Игровые правила: дети становятся в пару только с тем, у кого на руке повязана лента такого же цвета; становятся в пары после бега врассыпную, когда воспитатель произнесет: «Найди свою пару!».

Игровые действия: поиск своей пары, бег по сигналу воспитателя.

Ход игры: воспитатель повязывает до игры на руке каждого ребенка ленту. Цвет ленты разный: красный, желтый, зеленый, синий, оранжевый – он повторяется, чтобы дети могли находить одинаковый и становиться в пары.

Воспитатель, повязав ленту на руку, дает возможность детям посмотреть на нее, потрогать, выясняет, как малыши различают цвета.

– «У тебя, Оля, какого цвета ленточка? А у тебя, Вова? У кого одинакового цвета ленточки, поднимите их вверх».

Так воспитатель подводит маленьких детей к пониманию правил игры. Затем говорит: «Дети, сейчас мы поиграем. Вы будете бегать по комнате, кто куда хочет. А когда я скажу: «Найди себе пару, – вы будете искать того, у кого такая же ленточка. Побежали, побежали все по комнате».

Воспитатель поет песенку или хлопает в ладоши, подбадривая детей. Дети бегают по комнате до тех пор, пока не услышат слова «Найди себе пару». При этом воспитатель хлопает один раз в ладоши. Дети ищут ленточки одного цвета на руках товарищей и становятся в пары. Педагог просит их проверить, правильно ли они определили цвет.

– «Дети, посмотрите на ленточки! Никто не ошибся? Все правильно отыскивали свою пару? Вова, у тебя какого цвета ленточка? А у Лены? Значит, у вас одинаковые зеленые ленточки. А у Сережи со Светой какие ленточки?».

– «Красные, тоже одинаковые», – отвечают дети.

Игра может закончиться общей пляской или хороводом.

Также можно провести игру, где дети должны находить парную фигуру: кружок, квадрат, звездочку, овал, прямоугольник. В этом случае фигуры должны быть одного цвета, чтобы признак предмета или его форма был отчетливо виден на картинке. Дети дошкольного возраста усваивают в игре слова «одинаковые», «разные», «пара».

3. «Что сначала, что потом».

Дидактическая задача.

1. Формирование умения объяснить прямые внешние связи действий человека или явлений природы.

2. Составление определённой последовательности явлений и алгоритма действий человека.

3. Умение объяснить своё решение.

Оборудование. Дорожка «Причин и следствий», предметные картинки с социальными и природными явлениями, готовые серии сюжетных

последовательных картинок, например, иллюстрации русских народных сказок.

Игровое правило: внимательно посмотреть на карточки и разложить их по порядку развёртывания событий.

Первый вариант игры. Взрослый просит детей выложить на модели алгоритм мытья рук перед едой. Ребёнок находит соответствующую картинку, называет, что надо сделать сначала, а что потом: закатать рукава – открыть кран – взять мыло – намылить руки – хорошо промыть руки под водой – закрыть кран – стряхнуть воду с рук – вытереть руки полотенцем – опустить рукава.

Второй варианты игры.

1. Разложить последовательно сюжетные картинки русской народной сказки «Курочка ряба» и проговорить полным предложением каждую часть.

2. Разложить последовательно сюжетные картинки русской народной сказки «Колобок».

4. «Разложи по порядку». Дидактическая задача. Практическое применение умения выделять прямые причинно-следственные связи у объектов с учётом признаков: цвета, размера, формы.

Оборудование: модель с кармашками «Причина и следствие», карточки-признаки «размер», «форма», «цвет», картинки из серии «Развивающие картинки».

Перед детьми разложены картинки серии «Посуда».

Взрослый просит детей расставить для гостей-игрушек посуду по размеру, форме или цвету и объяснить, какому гостю, какая по размеру чашка и блюдец.

5. «Новоселье у куклы». Дидактическая задача. Упражнять детей в употреблении и понимании обобщающих слов: «мебель», «одежда», «обувь», «посуда», «игрушки»; воспитывать у детей доброжелательность, бережное отношение к игрушкам, желание играть со сверстниками.

Игровые правила. В комнату, где будет жить новая кукла, можно приносить только те предметы, которые относятся к одному слову, названному воспитателем. Предметы надо класть или ставить на определенное место.

Игровые действия заключаются в устройство комнаты для новой куклы, поиске нужных предметов.

Ход игры: воспитатель освобождает игровой уголок от всех игрушек и лишь оставляет на полу ковер. Все убранство и игрушки расположены на столах в стороне, у стены комнаты.

– «У нас, ребята, сегодня новоселье. К нам приехала новая кукла Рита, и мы должны ей помочь устроить квартиру. Давайте познакомимся с новой куклой!», – начинает игру воспитатель.

Дети рассматривают куклу, называют свои имена, знакомятся.

После того, как дети изучили куклу, педагог к ним обращается:

– «Вот теперь мы и поиграем в игру – новоселье. Рита посмотрит, как вы умеете играть. Правило игры такое: я буду называть предметы одним словом, а вы будете находить все нужные предметы и ставить их в комнату, где будет жить Рита. Будьте внимательны! Нам нужна будет мебель. Пойдут Света, Юлия и Марина и найдут все, что нужно из мебели. А все остальные проверят, то ли они принесли».

Девочки находят предметы кукольной мебели, располагают их на ковре. Воспитатель продолжает руководить:

– «Теперь пойдут Вова, Галя и Вика и принесут посуду – обеденную и кухонную». Дети приносят посуду и ставят ее на стол и плиту. Все следят, чтобы делалось это аккуратно. Обувь принесет другая группа детей.

– «Что еще надо принести, чтобы Рите хорошо жилось у нас?».

– «Игрушки! Много игрушек!» – говорят дети.

Ребята приносят игрушки и расставляют их на ковре, на полочках.

В этой игре закрепляются обобщающие понятия. И главное – воспитатель побуждает ребят к творческой игре: надо заботиться о

новенькой, самостоятельно устроить ей комнату, поиграть с куклой, чтобы ей было хорошо в группе.

В такой игре воспитывается доброжелательность, аккуратность, умение самим оборудовать уголок для игры.

9. Загадки о животных. Дидактическая задача: развитие умения обобщать, выделять признаки, характерные для конкретного животного.

– «Дети, посмотрите, что лежит у нас на столе?, – дети подходят к столу, на котором разложены картинки.

– «Правильно, это картинки. Кто же на них изображен? (заяц, волк).

– «А как их одним словом можно назвать?» (животные, дикие животные).

– «Давайте поиграем с этими картинками. Я буду загадывать вам загадки, а вы будете показывать мне ответ – картинку. Договорились?».

Воспитатель зачитывает первую загадку:

Комочек пуха,
длинное ухо,
прыгает ловко,
любит морковку».

– «Кто это? Правильно, зайчик», – воспитатель показывает картинки.

– «Как вы догадались?»

Дети называют признаки, по которым они узнали животное.

Рассматривание иллюстрации с изображением зайца.

– «Какая шубка у зайчика?». Ответ: мягкая, серая, пушистая, теплая.

– «Зимой зайчик белый, а летом серый».

– «Где живет заяц?». Ответ: под кустиком.

– «Что он любит есть?». Ответ: травку, кору, морковку, капусту.

Детям предлагается следующая загадка:

«Ночью воет он в лесу

Я ягненка унесу- у-у!».

В зайцах тоже знает толк

Злой, голодный серый ... (волк)».

– «Кто это?».

Во время ответа детей осуществляется показ картинки.

– «Как догадались?»

Рассматривание иллюстрации с изображением волка.

– «Какая шуба у него?» Ответ: серая, густая.

– «Чем питается волк?» Ответ: ловит мышей, птиц, зайцев.

– «Как называется его дом?» Ответ: логово

7. «Раз, два, три, лишний уходи».

Дидактическая задача.

1. Развитие мыслительных процессов обобщения, выделения основных, существенных признаков.

2. Активизация словаря обобщающими понятиями.

3. Построение сложносочинённых предложений с союзными словами «потому что», «так как».

Оборудование. Дорожка «Причин и следствий», карточки с изображением картинок с объектами одной группы и объектом из другой группы «4-ый лишний».

Ход игры. Предложить ребенку внимательно посмотреть на карточку и ответить, какой объект из четырёх лишний. Уточнить, почему ребенок так считает.

Ребенку предлагается назвать одним словом группу предметов. Предлагаются следующие варианты для задания.

1. Собака, кошка, книга, лиса. Ответ: животные, лишняя книга.

2. Мама, папа, тарелка, сын. Ответ: семья, лишняя тарелка.

3. Шкаф, кресло, велосипед, стул. Ответ: мебель, лишний велосипед.

4. Телевизор, холодильник, фен, курица. Ответ: электрическая техника, лишняя курица.

8. «Животное – дом – еда». Дидактическая задача: упражнять в составлении логической цепочки взаимосвязи между объектами.

Ход игры. Воспитатель раскладывает карточки на столе в три стопки. Ребенку нужно назвать животное, подобрать для него «дом», уточнить его место обитания и «еду», т.е. чем питается это животное. Таким образом, собрать логическую цепочку из 3-х карточек.

1. Собака – конура – косточка.
2. Кошка – дом – молоко.
3. Птица – зернышки – гнездо.
4. Корова – сено – коровник.
9. «Что хорошо, что плохо».

Дидактическая задача.

1. Выявление явных и скрытых причинно-следственных связей.
2. Развитие связной речи: умение рассуждать, делать выводы.
3. Закрепление правил общественного поведения.

Оборудование: цветные сюжетные картинки с явлениями социального характера.

В игре может участвовать от 2-х до 10 игроков.

Ход игры. Карточки поровну раздаются между игроками. Первый по жребию игрок, делает ход: кладёт лицевой стороной вверх картинку с изображением «плохих» действий: разбить чашку, обижать младших, рисовать на стене дома и т.п. Ребёнок должен объяснить, почему так поступать нельзя, к каким последствиям может привести такое поведение. Следующий игрок должен «отбить» эту «плохую» карточку «хорошей»: положить картинки с «хорошими» действиями: мыть руки перед едой, делать зарядку, чистить зубы, уступать взрослым место в автобусе и т.п. У кого нет нужной карточки – пропускает ход. Выигрывает тот, у кого закончатся все карточки.

10. «Поезд». Дидактическая задача. Упражнять детей в умении классифицировать блоки по двум признакам: цвету и форме. Учить читать блоки по знакам. Развивать внимание, наблюдательность, память.

Развивающая среда. Набор блоков Дьенеша, комплект знаков, импровизированный поезд из стульчиков или строительного материала, цветные дорожки, обручи, билеты, наборное полотно.

Ход игры. Воспитатель предлагает детям поиграть в поезд. Дети становятся друг за другом, держась за руки, идут по группе под музыку и поют песенку:

«Наш поезд веселый, колеса стучат,

А в поезде нашем ребята сидят.

Чу-чу-чу, чу-чу-чу — бежит паровоз,

Веселых ребят покатайся повез...».

Все вместе произносят: «ш-ш-ш-ш-ш-ш-ш» и паровоз останавливается.

Воспитатель спрашивает детей:

– «Что нужно, чтобы поехать на настоящем поезде в путешествие?».

Ответ детей: приобрести билеты.

Воспитатель предлагает детям «купить» билеты и занять места в настоящем поезде, составленном из стульчиков, согласно купленным билетам. Билетами являются блоки, и каждое место обозначено определенным блоком. Воспитатель вместе с детьми покупает билет в кассе. Выбирается кондуктор, который контролирует занимаемые места. Воспитателю целесообразно создать проблемную ситуацию: перепутать место, занять чужое место. Кондуктор и пассажиры помогают разобраться и разрешить конфликт. Все занимают места, раздается сигнал к отправлению.

Дети едут и поют песню:

«Деток поезд наш везет в лес и на полянку.

Будут дети там гулять, повстречают зайку.

Так-так, так-так, все колесишки стучат».

Игра может повторяться, при этом меняются билеты, и усложняться. При усложнении целесообразно использовать кодовые карточки. Например, билеты – кодовые карточки, места в поезде – геометрические фигуры, или наоборот.

11. «Волшебный ключик». Дидактическая задача. Развивать логическое мышление, умение кодировать блоки с помощью знаков-символов, учить сравнивать и обобщать.

Развивающая среда. Волшебный ключик, состоящий из логических блоков: маленький красный круг, большой желтый овал, большой синий прямоугольник, большой красный квадрат, маленький зеленый треугольник, набор знаков, обозначающих цвет, форму, размер, листы бумаги, цветные карандаши.

Ход игры.

– «Однажды ежик потерял ключ от своего домика. Идет по тропинке и плачет. Навстречу ему скачет зайчик. Зайчик узнал, что случилось с другом, и решил горю помочь. Он предложил пойти к сове потому, что она умная, и обязательно сможет что-нибудь придумать. Сова пожалела ежика, дала ему волшебные значки и сказала, что если он разгадает тайну значков, то ключик найдется».

– «Трудно зайчику и ежику разгадать тайну, давайте все вместе поможем им».

Дети перекодируют карточку в геометрическую фигуру и выкладывают ключик на столе. Затем можно зарисовать схему ключика и сам ключик на листе бумаги.

12. «Поле чудес» Дидактическая задача. Развивать творческое воображение, умение анализировать, сравнивать, обобщать. Развивать умение читать кодовые обозначения блоков и описывать блоки с помощью кодов.

Развивающая среда: набор блоков, кодовые карточки, вращающийся барабан «Поля чудес».

Ход игры. Воспитатель предлагает детям поиграть в «Поле чудес». Дети подходят к барабану с вращающимся полем. Поле разбито на сектора. На каждом секторе лежит карточка с кодами, обозначающими цвет, форму, величину, толщину блоков.

Первый вариант. Детям предлагается покрутить барабан. Стрелка, остановившаяся на секторе, укажет и на карточку в этом секторе. Ребенок берет карточку и подходит к столу с блоками. Необходимо прочитать карточку и найти необходимый блок. Найденный блок выставляется на наборное полотно. В то время, когда первый ребенок ищет блок, второй ребенок крутит барабан, берет карточку и подходит к столу с блоками и так далее. Дети, выполнившие задание, наблюдают и помогают своим товарищам.

Второй вариант. На каждом секторе барабана лежат блоки (геометрические фигуры). Ребенок берет блок, на который указала стрелка, и подходит к столу с набором карточек. «А теперь необходимо с помощью карточек описать данный блок», – уточняет воспитатель. Карточки выставляются на наборное полотно.

Все действия с блоками и карточками проговариваются детьми вслух.

Комплекс игр, предназначенный для группы мальчиков.

1. «Парные картинки». Дидактическая задача. Упражнять детей в сравнении предметов, изображенных на картинке, в нахождении сходства и в отборе одинаковых изображений; воспитывать внимание, сосредоточенность, формировать речь, вырабатывать умение выполнять правила игры.

Игровые правила. Показывать и называть только одинаковую картинку; кто правильно отберет и назовет парную картинку, тот получает фишку.

Игровое действие: поиск нужных карточек.

Ход игры. У воспитателя набор парных картинок. Можно использовать готовые, фабричного изготовления или сделанные самим воспитателем. На картинках изображены предметы: игрушки, посуда, одежда и др. Воспитатель вместе с детьми рассматривает картинки, дети называют их. Затем педагог берет две одинаковые картинки и, показывая одну из них, спрашивает:

– «Что это?».

– «Чашка»,— отвечают дети.

– «А на этой картинке тоже чашка? Посмотрите внимательно и назовите, какие это чашки. Как можно сказать о них?».

Воспитатель не торопится сам ответить на вопрос. Дети догадываются и говорят:

– «Они одинаковые».

– «Да, они одинаковые, парные, две чашки – пара, значит, парные, и картинки тоже парные. Сегодня мы поиграем с парными картинками».

Воспитатель держит в руке обе картинки-чашки. – «Послушайте как мы будем играть. Я на этом столе положу картинки, а вам раздам тоже по картинке. Кого я позову, тот подойдет и найдет на столе такую же картинку, найдет ей пару. Выигрывает тот, кто не ошибется и громко назовет предмет».

Воспитатель, раскладывая картинки на столе, просит детей называть, что на них изображено: юла, мяч, чашка, кукла, мишка, чайник и др. Дети хором называют все предметы.

– «А сейчас я раздам вам картинки», – говорит воспитатель. Кого я позову, тот скажет, какая у него картинка, и найдет у меня на столе такую же».

Сначала вызывает детей более активных, чтобы они были примером в выполнении правил игры, затем самых нерешительных, застенчивых. Подошедший ребенок ищет пару и, найдя ее, поднимает обе картинки. За правильный ответ ребенок получает фишку. Картинки складывают в коробку.

Второй вариант. Воспитатель, раздав детям картинки, просит их быть внимательными и ответить, у кого такая же картинка. Сам он не показывает свою карточку, а рассказывает об изображенном на ней предмете так, чтобы тот, у кого такая же, мог отгадать ее и показать.

– «У меня на картинке нарисован длинноухий, серенький, ест морковку. У кого такая же картинка?», – спрашивает воспитатель.

Дети ищут. Тот, у кого изображен зайчик, говорит:

– «У меня тоже такой зайчик!», – и показывает детям картинку.

Воспитатель показывает свою. Дети сравнивают их, подтверждают:

– «Да, они одинаковые».

– «Положим их в коробочку, – предлагает педагог. А теперь слушайте, про кого я вам еще расскажу. В красном платье с бантом на голове, волосы кудрявые, глаза голубые, щечки розовые. У кого такая же картинка?».

– «Это кукла. У меня тоже такая», – показывает ребенок такую же картинку.

Сравнивают двух кукол, никто не сомневается в их сходстве.

Игра продолжается до тех пор, пока не будут описаны все предметы и найдены к ним пары. Правильные ответы поощряются фишкой. Воспитатель отмечает тех, кто правильно и быстро выполнил задание.

2. «Найди предмет по описанию». Дидактическая задача. Воспитывать умение находить предмет по его наиболее характерным признакам; развивать наблюдательность, находчивость; учить детей описывать предмет, не называя его; воспитывать выдержку.

Игровое правило: ищет тот, кого назовет Буратино.

Игровые действия. Игру ведет Буратино, отгадывание его загадок детьми; поиск предметов в комнате.

Ход игры. Воспитатель вместе с Буратино и детьми рассматривает предметы, которые он подобрал для игры: мяч, грузовую машину, собачку, ведерко, куклу. При этом педагог обращает внимание на внешний вид предметов, их форму, цвет, из чего сделаны, для чего нужны.

Затем предлагает детям отвернуться, в это время быстро раскладывает все предметы по разным местам и говорит:

– «Разбежались все наши игрушки! Сейчас вы их будете искать».

– «Сначала я расскажу о той игрушке, которую вы должны найти самой первой, – предлагает Буратино. – Послушайте! Надо найти круглый, резиновый предмет, который прыгает и катится по полу. Вы с ним любите играть».

– «Это мяч, мяч!», – дружно отвечают дети.

– «Правильно, ребята. Сережа, найди мяч».

Сережа ходит по комнате, ищет мяч. Найдя его, приносит и кладет на стол воспитателя. Далее Буратино описывает другую игрушку:

– «Пластмассовое, зеленое, с ручкой, в нем носят воду, чтобы полить растения. Что это за предмет?».

Дети по описанию узнают ведро.

– «Петя, поищи ведро и принеси его сюда», – продолжает игру Буратино. Петя находит и приносит также на стол, ставит на прежнее место.

Игра продолжается до тех пор, пока все игрушки не будут возвращены на место.

Буратино отмечает детей активных, внимательных, находчивых. Затем предлагает всем поиграть с игрушками: теперь они знают, как играть с ними.

3. «Достань машинку». Дидактическая задача. Научить анализировать условия практической задачи; учить искать орудия в окружающей обстановке, используя их для достижения цели.

Оборудование: заводная машинка, палка.

Ход игры. Педагог заводит машинку, и она как бы «случайно» заезжает под шкаф так, что ребенок не может достать ее рукой. Педагог просит его достать машинку и поиграть с ней. Ребенок должен решить практическую задачу. Если ребенок пытается доставать игрушку рукой, не надо его останавливать, пусть он убедится, что ее нельзя достать рукой.

Затем педагог говорит: «Давай поищем то, что тебе необходимо». В конце занятия педагог напоминает ребенку: «Надо всегда искать какой-либо предмет, который поможет достать игрушку».

4. «Достань тележку». Дидактическая задача. Продолжать учить анализировать условия практической задачи; продолжать использовать метод проб при решении практической задачи.

Оборудование: тележка с петлей, мелкие игрушки, экран.

Ход игры. На столе на расстоянии, недоступном для вытянутой руки ребенка, находится тележка с петлей. Через нее свободно продета тесьма, оба конца разведены в стороны на 50 см., ребенок может легко достать их.

Для подтягивания тележки надо использовать оба конца одновременно. На тележке лежат красочные маленькие игрушки. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался взяться за оба конца тесьмы одновременно и подтянуть к себе тележку. Если ребенок будет тянуть тесьму за один конец, она выскользнет из петли, и тележка остановится на месте.

Педагог просит ребенка достать тележку и поиграть с игрушками. Если он вытянет тесьму за один конец, педагог продевает ее в петлю за экраном.

Важно, чтобы ребенок сам убедился в том, что тесьму надо тянуть за оба конца. Поэтому надо предоставить ему возможность несколько раз попытаться достичь цели. В конце игры педагог подводит итог, задавая ребенку вопросы.

5. «Найди маму малышу».

Дидактическая задача.

1. Учить устанавливать прямые причинно-следственные зависимости на основе явных признаков.

2. Учить образованию уменьшительно-ласкательных названий детёнышей домашних животных.

Оборудование: модель с кармашками «Причина и следствие», предметные картинки из серии «Умные картинки».

Ход игры. Перед детьми раскладываются картинки домашних животных: собака, кошка, свинья, корова и отдельно картинки: котёнка, щенка, поросёнка, телёнка и т.п., предлагается найти маму малышу.

Варианты игры:

- малыш котёнок, мама кошка;
- малыш щенок, мама собака;
- малыш цыплёнок, мама курица;
- малыш козлёнок, мама коза.

6. «Найди и отдай». Дидактическая задача. Способствовать умению выстраивать логическую цепочку; развивать умение элементарно рассуждать.

Оборудование: модель с кармашками «Причина и следствие», предметные картинки из серии «Умные картинки», игрушки домашних животных.

Ход игры. Взрослый предлагает ребёнку посмотреть на игрушки домашних животных и с опорой на предметные картинки, ответить на вопрос кому что нужно дать: кошке – молоко, собаке – косточку, цыплёнку – зёрнышко, корове – травку.

7. «Протолкни «все такие». Дидактическая задача. Учить подбирать к одному образцу несколько объектов, выделяя их среди других; формировать первичное обобщение – «все шарики», «все кубики», «все большие», «все маленькие».

Оборудование: коробки с прорезями (по одной на каждой коробке) в форме круга, квадрата, треугольника, объемные геометрические формы (шары, кубы, треугольные призмы), предметы этих же форм.

Ход игры. За столом сидят рядом двое детей. На столе две коробки: одна – с квадратной, другая – с круглой прорезью и вперемешку объемные формы: шары, кубы, башенки с треугольным сечением, все одного цвета по три каждого вида.

Педагог дает одному из детей коробку с круглой прорезью, а другому – с квадратной и ставит условие: отобрать сразу все, что можно протолкнуть в данную коробку. Ребенок отбирает фигурки среди лежащих на столе. Если он выбирает правильно, например, шары, но берет не все, а только один или два шара, педагог напоминает ему, что нужно взять «все такие». Если же ребенок берет не только шары, но и башенки, педагог предлагает ему попробовать «только такие» и помогает путем проб отобрать, какие именно формы можно бросить в эту коробку.

После того, как дети отберут и бросят в прорези коробок нужные формы, педагог подводит итог:

– «Правильно, Таня собрала все шары и бросила их в коробку, а Костя отобрал все кубики и бросил их в свою коробку». Предлагает детям открыть коробки и еще раз посмотреть, что в них лежит.

8. «Кто где живет». Цель. Учить самостоятельно определять основание группировки предметов; подбирать к образцу не один, а несколько предметов.

Оборудование: игрушки, строительный материал, мебель.

Ход игры. Педагог строит из настольного строительного материала два больших загона: в один из них ставит игрушку, изображающую животное, в другую – машину. Перед ребенком расставляет вперемешку игрушки (животные и машины, сначала 6, а затем 8–10) и просит подумать, найти для игрушек дом – расставить всех по местам.

Если ребенок ошибается, педагог переставляет первые игрушки правильно, а затем не вмешивается в действия ребенка. Затем вновь игрушки расставляются вперемежку. Другой ребенок выполняет задание. В конце игры подводится итог:

– «В этом доме живут животные, а в этом находятся машины».

9. «Принеси такие же». Дидактическая задача. Научить детей выделять свойство в предметах, отвлекаясь от их функционального назначения; подбирать к одному образцу группу предметов, находить эти предметы в групповой комнате; определять словом принцип подбора.

Оборудование: карточки с изображением разных форм разного цвета, игрушки и мелкие предметы разной формы и цвета.

Ход игры. Педагог заранее раскладывает предметы в разных местах групповой комнаты предметы, разные по форме и цвету. Дети распределяются на три группы и рассаживаются на стулья в разных местах комнаты. Педагог приглашает к себе по одному ребенку (ведущему) из каждой группы и просит взять из коробки карточку, не показывая ее детям.

Ребенок берет карточку и, возвращается к своей группе, показывает ее им так, чтобы не видела другая группа. Все дети должны принести игрушки соответствующей формы или цвета.

Если выбор производится по форме, то на карточке дается только контур формы, а если по цвету, то одна сторона карточки окрашена в соответствующий цвет. Дети приносят предметы и садятся с ними на стулья.

Педагог спрашивает у каждой группы, какая карточка была у них. Дети отвечают (красный, желтый; квадратный, круглый), и ведущий показывает всем свою карточку.

10. «Составные картинки». Цель: овладение детьми умением анализировать изображение предмета сложной формы и воссоздавать ее из частей.

Материал: образцы рисунков, составленных из геометрических фигур: машина, домик, елочка, человечек и т.д. У ребенка – одноцветные круги, квадраты, прямоугольники, овалы, треугольники разной величины и пропорций.

Рекомендации к проведению. Взрослый вместе с ребенком рассматривает образцы рисунков, анализирует их с точки зрения составных частей изображенных предметов: особенности величины, пропорций и форм, особенности расположения их в пространстве.

Затем ребенок составляет различные картинки из отдельных геометрических фигур самостоятельно.

11. «Угадай!». Дидактическая задача: развивать логическое мышление и речь.

Ход игры. Воспитатель перечисляет ряд характерных для задуманного предмета признаков. Дети должны назвать этот предмет.

1. Вкусный, алый, сахарный (арбуз);
2. Желтые, красные, осенние (листья);
3. Белый, пушистый, легкий (снег);
4. Ветвистая, зеленая, колючая (елка);

5. Бурый, косолапый, неуклюжий (медведь);

6. Хитрая, рыжая, хищница (лиса);

7. Серый, злой, голодный (волк).

12. «Составь поезд». Дидактическая задача: упражнять детей в установлении причинно-следственных связей.

Дидактические правила. Картинки – это «вагоны», их нужно поставить друг за другом так, чтобы между стоящими рядом «вагонами» можно было указать какую-нибудь связь.

Ход игры. На доске прикреплены картинки. На них изображены различные предметы: ложка, ваза, цветы и т.п. Дети «собирают» поезд: за ложкой ставят кастрюлю, так как это посуда, за кастрюлей – вазу, так как в них можно налить воду. Дальше картинка с цветами, так как их можно поставить в вазу. Картинки на доске переместились – поезд готов.

Выбирается «машинист», он проверяет, как «скреплены вагоны» – повторяет связи между предметами.