

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 социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Юрченко Анна Александровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПОЛИЛИНГВАЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

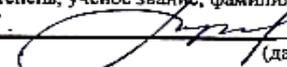
Направление подготовки 37.04.01 Психология
Направленность (профиль) образовательной программы
Психологическое консультирование и психотерапия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

И.о. заведующего кафедрой

канд. пед. наук, Черенева Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

10.12.21.  (дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

канд. психол. наук, доцент Верхотурова Н.Ю.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

 10.12.2021
(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. мед. наук, Потылицина В.Ю.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

 10.12.2021
(дата, подпись)

Обучающийся

Юрченко А.А.

(фамилия, инициалы)

 10.12.2021
(дата, подпись)

Красноярск 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	9
1.1. Понятие и сущность мышления в психолого-педагогической литературе.....	9
1.2. Формирование наглядно-образного мышления у детей младшего дошкольного возраста.....	14
1.3. Современное состояние изучения проблемы развития мышления детей младшего дошкольного возраста в полилингвальной среде.....	23
Выводы по первой главе.....	27
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	29
2.1. Организация, методы и методики исследования	29
2.2. Анализ результатов исследования.....	34
Выводы по второй главе.....	38
ГЛАВА III. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	39
3.1. Научно-методологическое обоснование развития наглядно-образного мышления детей младшего дошкольного возраста.....	39
3.2. Содержание психологической программы развития мышления детей младшего дошкольного возраста	42
3.3. Результаты формирующего эксперимента.....	57
Выводы по третьей главе.....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	65
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ	75

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

На современном этапе модернизации дошкольного образования особое внимание уделяется обеспечению качества дошкольного образования, что требует поиска путей и средств развития логических приемов мыслительных действий с учетом потребностей и интересов дошкольников. Исследования психологов на тему развития детского мышления доказывают, что методическое руководство по способам и условиям развития мышления, не только возможно, но и вполне эффективно. Иными словами, направленная работа по формированию приемов мышления, в значительной степени влияет на продуктивность учебного процесса вне зависимости от начального уровня развития ребенка.

Проблема развития и совершенствования мышления детей младшего школьного возраста является важнейшей в психолого-педагогической практике. Стоит отметить, что главный способ решения данной проблемы - правильно организованный учебный процесс.

Зарубежный опыт обучения детей показывает, что изучение иностранных языков в раннем детстве полезно и эффективно. Определенно, это лучшее время для овладения иностранным языком, поскольку приходится на активный сензитивный период развития ребенка, в связи с чем овладение иностранными языками проходит быстро и эффективно.

Дошкольники особенно чувствительны к языковым явлениям, развивают интерес к пониманию своего речевого опыта, легко и уверенно запоминают небольшой объем языкового материала и прекрасно воспроизводят его. При условии, что система обучения иностранному языку построена верно, то успех в овладении иностранным языком, а также создание необходимых предпосылок для дальнейшего овладения каждым языком обеспечен практически всем детям. Дошкольный возраст - это период, когда

основным занятием ребенка является игра. В игре легче усваиваются знания, навыки, умения, с помощью игровой ситуации легче привлечь внимание ребенка, он лучше запоминает материал, поэтому логическое мышление лучше всего развивать у дошкольников. помощь дидактических игр. Этой проблеме уделяли внимание А. В. Запорожец, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже, К. Распэ, Л. А. Венгер, А. А. Столяр, А. З. Зак, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.Н. Поддьяков.

Игры с некоторыми изменениями, вызванными необходимостью их соотнесения с программой формирования общеучебных интеллектуальных умений, реализующих учебную деятельность младших дошкольников, заимствованы у разных авторов (А. Бондаренко, А. Барташников и И. А. Барташникова, Е. А. Катаева и Е. А. Стребелева и др.) [теория и методика игры Степанова]. Разработкой технологий игротерапии занимались ученые социологи, психологи, педагоги (М. Кляйн, А. Фрейд, Я. Морено, Д. Леви, Ж. Соломон, А. Акслайн, М. Левенфельд). Опыт игровой терапии с детьми в отечественной психологии представлен технологиями Чистяковой, А. В., Спиваковской А. С, Захарова А. А., Романова М. И., и других авторов, созданными в русле теории игровой деятельности Д. Б. Эльконина [теория и методика игры Степанова].

В исследованиях, посвященных вопросу о том, имеют ли двуязычные дети преимущество перед своими одноязычными сверстниками в развитии мышления, ответ был неоднозначным часто даже в рамках одного исследования. Чтобы помочь устранить неоднозначность в литературе, текущее исследование статистически объединило данные многих предыдущих исследований и обусловило выбор темы нашего исследования.

Проблема исследования заключается в том, что, несмотря на актуальность использования полилингвальной среды в качестве средства развития мышления детей младшего школьного возраста, процесс внедрения полилингвального образования в раннем возрасте требуют дополнительных

исследований, систематизации знаний, создания моделей и программ сопровождения детей.

Цель исследования: изучить особенности мышления детей младшего дошкольного возраста, теоретически обосновать и разработать психологическую программу, направленную на развитие представленного психического процесса в полилингвальной среде у данной категории учащихся.

Объект исследования: особенности мышления детей младшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: развитие мышления детей младшего дошкольного возраста в полилингвальной среде.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что: полилингвальная среда способствует формированию и развитию наглядно-образного мышления у детей младшего дошкольного возраста.

В соответствии с объектом, предметом и поставленной целью были определены следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа психолого-педагогической литературы определить степень разработанности проблемы исследования, ее современное состояние.

2. Изучить особенности мышления детей младшего дошкольного возраста.

3. Разработать психологическую программу развития наглядно-образного мышления детей младшего дошкольного возраста в полилингвальной среде.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили: научно-методические подходы к использованию игры в педагогической работе с младшими школьниками (О. А. Степанова, М. Э. Вайнер, Н. Я. Чутко, 2019);

Фундаментальные исследования по проблеме овладения мыслительными операциями в дошкольном возрасте принадлежат Ж. Пиаже, который разработал систему методик, позволяющих выявить уровень развития операций классификации на разных возрастных этапах и дал подробный анализ становления этой операции (Ж. Пиаже 1969, Б. Инельдер 1963);

В отечественной психологии классическими работами Л.С. Выготского показана роль овладения системой научных понятий в развитии логического мышления;

В качестве базовой основы следует использовать теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин), то есть интериоризация любого действия (перевод его в умственный) должна включать в себя несколько этапов: мотивационный, составление схемы ориентировочной основы действия, обработка действия в материальном и материализованном планах, в плане громкой речи, внешней речи и «про себя» во внутреннем плане;

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**:

- теоретические: анализ психологической, научно-методической литературы по проблеме исследования, планирование;
- эмпирические: психодиагностические методы, методы количественного и качественного анализа полученных экспериментальных данных.

В психологическое исследование нами были включены следующие **психодиагностические методики**:

1. Диагностическая методика «Нелепицы» Немов Р.С.
2. Диагностическая методика «Что здесь лишнее?» Немов Р.С.
3. Диагностическая методика «Почини коврик» Немов Р.С.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе муниципального автономного дошкольного общеобразовательного

учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 323 (МАДОУ № 323). В эксперименте участвовало 35 дошкольников. Возраст испытуемых 3-4 лет.

Исследование проводилось в период с 2019 г. по 2021 г. и осуществлялось **в пять этапов:**

Первый этап (декабрь 2019 - март 2020) – изучение и анализ литературы по проблеме исследования; анализ понятийно-терминологической системы и методологии исследования.

Второй этап (апрель 2020 - май 2020) – формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение ее теоретических основ, целей и задач; уточнение объекта и предмета исследования; разработка экспериментальных планов.

Третий этап (июнь 2020 - октябрь 2020) – подбор диагностического инструментария, выявление особенностей развития мышления детей младшего дошкольного возраста на основании отобранных методов и методик. Анализ результатов исследования.

Четвертый этап (ноябрь 2020 - июнь 2021) – разработка программы развития мышления детей младшего школьного возраста посредством игротерапии.

Пятый этап (июль 2021 - ноябрь 2021) – обобщение теоретических положений и экспериментальных выводов, корректировка текста работы и ее оформление

Теоретическая значимость заключается в систематизации научных представлений о развитии познавательных процессов детей младшего дошкольного возраста и их значимости в психическом развитии личности.

Практическая значимость определяется тем, что данные, полученные в ходе экспериментального исследования и их качественная интерпретация, позволяют определить содержание программы развития мышления детей младшего дошкольного возраста в полилингвальной среде. Представленные в магистерской диссертации материалы, могут быть использованы

психологами, педагогами и другими специалистами, работающими с данной категорией детей.

Апробация результатов исследования осуществлялась посредством написания и публикации научных статей. По теме исследования опубликованы статьи:

1. Формирование мышления у детей младшего дошкольного возраста (Международный научный журнал «Вестник науки» 14 марта 2021 г.)

2. К проблеме развития мышления детей младшего дошкольного возраста посредством игротерапии. (ПСИХОЛОГИЯ ОСОБЫХ СОСТОЯНИЙ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ материалы IV Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева 2021.)

Структура и объем магистерской диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 94 источников, включает 7 таблиц, 7 гистограмм.

Автором лично проведены: сбор материала, подбор психодиагностических методик, изучение особенностей мышления детей младшего дошкольного возраста, анализ результатов констатирующего эксперимента, разработка программы развития наглядно-образного мышления.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие и сущность мышления в психолого-педагогической литературе

Когнитивные способности, такие как мышление, рассуждение и решение проблем, могут считаться одними из основных характеристик, которые отличают людей от других видов, включая высших животных.

Вызовы и проблемы, с которыми сталкивается человек или общество в целом, решаются посредством серии усилий, включающих мышление и рассуждение. Таким образом, силы мышления и рассуждения можно рассматривать как важнейшие инструменты для благополучия и значимого существования как человека, так и общества.

Несмотря на то, что мышление, как и другие психические функции человека, известно людям с древних времен, до сих пор нет однозначного и точного научного определения мышления. Э. Росс определяет мышление как «умственную деятельность в ее познавательном аспекте или умственную деятельность по отношению к психологическим аспектам». С.Л. Рубинштейн определил мышление как «познавательный процесс, который, выходя за пределы чувственного данного, расширяет границы нашего познания». Генри Гарретт говорил, что «мышление — это поведение, которое часто неявно и скрыто, и в котором обычно используются символы». [58]

Мышление - это серия символических процессов: К. Т. Морган рассматривает мышление как «последовательность символических процессов». Он использует символы, восприятие, образы и концепции. Образы бывают чувственными или вербальными. Символы указывают или обозначают объекты или события в окружающей среде. Следовательно, мышление включает репрезентативные процессы.

Манн также рассматривает мышление как «последовательное пробуждение символов». Мы думаем об одном; это заставляет нас думать о другом; это еще одного и так далее. Таким образом, мы внутренне манипулируем миром с помощью символических процессов. Вудворт

рассматривает мышление как мысленное исследование для эффективного использования с окружающей средой.

Это мыслительная деятельность, сознательно контролируемая цель. Это отличается от мечтаний или ненаправленного мышления. Целенаправленное мышление в мысленном исследовании и поиске новой истины.

Мышление - это внутреннее управление миром с помощью символических процессов. Он использует память, воображение и рассуждения для решения проблем. Мышление - это идейная деятельность, которая сознательно контролирует целью. Это мысленное исследование данных для эффективного воздействия на окружающую среду.

Вудворт упоминает следующие этапы мышления:

- ориентация на цель;
- поиск того и другого пути для достижения цели;
- напоминание о ранее наблюдаемых фактах;
- объединение этих вспомненных фактов в новые образцы;

Все эти действия могут не присутствовать в каждом акте мышления. В праздном размышлении может не быть какой-то конкретной цели. Но в целенаправленном мышлении всегда есть цель. Иногда мышление может продолжаться без внутренней речи.

Но обычно, когда мы думаем, решить теоретическую или практическую проблему, в мышлении присутствуют первые четыре элемента. Решение проблемы - цель мышления. Мышление обычно направлено на достижение цели.

Мышление преследует две основные цели: открытие истины и изобретение нового устройства. Целенаправленное мышление ориентировано на достижение цели. Оно стремится решить теоретическую или практическую проблему. Оно стремится узнать новую правду. Оно пытается вызвать новую взаимосвязь между наблюдаемыми или вызванными данными данными, группируя их в новые закономерности.

Мышление подразумевает ретроспективное восприятие и предвидение на языке Вудворта. Мышление обращается к прошлому и напоминает соответствующие данные прошлого опыта. Это ретроспективный взгляд. Мышление предполагает также предвидение. Он видит последствия объединения и делает новый вывод.

В процессе рассуждений указанные или запомненные данные объединяются и исследуются, чтобы увидеть, какой новый вывод можно сделать из объединенной даты. Таким образом, мышление включает в себя ретроспективное восприятие и предвидение.

Мышление предполагает абстракцию, оно переходит от конкретного к абстрактному. Оно не учитывает детали чувственного восприятия и фиксирует общие черты объектов. Таким образом, он поднимается от воспринимаемых фактов к безобразным концепциям. Мышление сначала связано с чувственным восприятием.

Затем он поднимает до уровня образного мышления, которое осуществляется посредством специальных или вербальных образов. Наконец, оно поднимается до уровня безобразного мышления. Мышление можно продолжать без чувственных образов. Безобразное мышление пронизывает нашу рациональную жизнь.

Сенсорные образы, словесные образы, абстрактные или схематические образы обычно сопровождают мышления. Неправильно считать. Сенсорное воображение не обязательно для мышления. Это бесполезно даже для высшего абстрактного мышления.

Мышление использует такие инструменты как: восприятие, образы и концепции. Выходя на прогулку, вы воспринимаете массу черных облаков. Восприятие этого заставляет вас думать о неминуемом ливне, которое может облить вас, и о том, что вы держите себя под зонтиком. Здесь восприятие - это инструмент вашего мышления. Сенсорный образ, визуальный или слуховой, часто является инструментом мышления. Очень

часто словесный образ - это инструмент мышления. Образ в памяти также является инструментом мышления.

Как правило, мышление выражается языком. Когда мы думаем над сложной проблемой, очень часто мы внутренне разговариваем сами с собой. Если мы одни, мы можем говорить вслух жестами. Человек - мыслящее животное. Еще он говорящее животное.

Мышление и разговор - это продукты социального общения. Они развиваются вместе. Язык - это выражение мысли. А мышлению помогает языку. Но мысль не тождественна языку. Мыслить можно без языка.

Важнейшая особенность мышления выражается в его неразрывной связи с речью. Язык - это высокоразвитая система символов, с помощью которой слова в рамках грамматики могут быть написаны или произнесены в различных комбинациях. Большая часть мышления зависит от языка, хотя некоторые образы также присутствуют.

Концепции, символы, знаки, слова и язык являются проводниками, а также инструментами мысли. Без их правильного развития невозможно эффективно продвигаться по пути мышления. Их развитие стимулирует и направляет мыслительный процесс.

Согласно Уотсону и другим бихевиористам, мышление - это не умственный процесс; но он идентичен явным или неявным речевым движениям. Мышление состоит из вокального или суб-вокального разговора. Мышление - это «сдержанная речь», «субголосовая речь» или «неявное речевое движение».

Эта гипотеза кажется правдоподобной, потому что мы более-менее разговариваем сами с собой во время размышлений. Мы часто осознаем нашу внутреннюю речь в процессе мышления. Мы часто бормочем слова и делаем неслышные речевые движения, продолжая думать. Но эти факты доказывают, что мышление и внутренняя речь очень часто идут рука об руку. Они никоим образом не могут доказать, что мышление тождественно внутренней речи. [23].

Иногда мышление осуществляется без языка. Когда мысль очень активна, речь склонна становиться фрагментарной. Некоторые мысли не являются языковыми. Иногда мы думаем об объекте, но не помним его имени. Иногда мы произносим заданную речь без соответствующего мышления.

Даже когда мы произносим речь экспромтом, наше мышление опережает речь. Мысль идет впереди, а за ней следует речь. Иногда мы читаем страницы, не понимая ни единого слога. Здесь наши мысли и чтение не согласны друг с другом.

Мы повторяем знакомый отрывок, не понимаем его смысла, и при этом думаем о чем-то совершенно другом. Мы можем мысленно повторять знакомый стих, быстро считая вслух. Здесь мышление отличается от сопровождающей его речи.

Иногда мы сталкиваемся с трудностями при поиске слова, необходимого для выражения значения, которое мы, безусловно, имеем в виду.

Мы часто заикливаемся даже на знакомом слове. Все эти факты указывают на то, что мышление предшествует речи и не тождественно ей. Так что абсурдно утверждать, что мышление тождественно речи. Язык - это система словесных знаков, и мысль имеет дело со значениями знаков.

В некоторых случаях не позволяют выявить неявные мышечные движения органов голоса во время мыслительного процесса. Это убедительно доказывает, что мышление не тождественно неявным речевым движениям.

1.2. Формирование мышления у детей младшего дошкольного возраста

Характеристики мышления становятся более ясными, если мы сравним мыслительный процесс у детей и взрослых. Мыслительные процессы детей обычно расплывчаты, неясны и в основном сосредоточены на чувственных образах и характеристиках. Но по мере взросления ребенка этот тип мышления уступает место более организованным мыслям, выходящим за рамки сенсорных впечатлений и образов и пересекающим их.

Элементы мыслительного процесса более дифференцированы на взрослых уровне. Установлено, что внутренние тенденции и возникновение схемы более заметны у взрослых, чем у детей. Детский мыслительный процесс принято называть первичным. Такое первичное мышление тенденцию быть расплывчатым и глобальным, мыслительный процесс недифференцирован, а элемент сосредоточения отсутствует.

Дети очень часто смотрят на внешние объекты как на одушевленные. У всего вокруг них есть жизнь или жизнь, похожая на их. Деревья, камни, двери - у всех есть жизнь. Здесь можно увидеть, что этот тип мышления встречается у людей более простых обществ даже сегодня.

Большая часть мифологии на таком анимизме или анимистическом мышлении. Таким образом, в индийской мифологии горы, такие как Гималаи, реки, такие как Ганга и Годавари, не только олицетворяются, но и возведены в сверхчеловеческий статус. Это было подчеркнуто Пиаже, ведущим психологом.

Вторая описанная характеристика детского мышления известна как эгоцентризм. Эгоцентризм в тенденциях. Пиаже приводит интересный пример: маленького ребенка спросили, почему садится солнце? Пэт ответил: «Потому что Джонни должен лечь спать».

Ребенку трудно различать переживания и явления эго, с одной стороны, и внешние объекты и явления, с другой. Еще одна характеристика, связанная с детским мышлением или первичным мышлением, - это аутизм. В каком-то смысле аутизм - это продолжение эгоцентризма.

В то время как эгоцентризм демонстрирует тенденцию навязывать внутреннюю логику и переживания внешних объектов и переживаниям, аутизм немного более примитивен. Аутизм или аутистическое мышление отражает полную неспособность отличить себя от реальности. Аутичный ребенок - это ребенок, мыслительный процесс которого демонстрирует полное отсутствие различий между эго и окружающей средой.

Весь мир - это единый мир, в котором нет границ между тем, что есть я, и тем, чем нет. Еще один характерный тип мышления управляется больше личными желаниями, чем объективными или рациональными факторами. Это называется принятием желаемого за действительное. Читатель наверняка слышал популярную историю о Золушке.

С другой стороны, вторичное мышление или мышление взрослых предполагает четкое различие между эго и объектом. Не только это, даже мыслительные процессы, относящиеся к самому себе и внешнему. Эти различные элементы организованы и объединены в схематической структуре. Таким образом, можно увидеть, что процессы мышления развиваются постепенно и происходит переход от первичного мышления к вторичному мышлению и мышлению взрослых не возникает в одночасье.

Младший дошкольный возраст характеризуется существенными изменениями характера и содержания деятельности ребенка и приходится на 3–4 года. По мнению Л.С. Выготского, возраст - это относительно замкнутый цикл развития ребенка, имеющий свою структуру и динамику. В психологии возраст делится на физический (хронологический) и психологический [26].

Третий год жизни ребенка - переходный в развитии. Это еще один маленький ребенок, который имеет много общего с детьми предыдущего этапа и требует особой заботы и внимания со стороны взрослых, но вместе с тем открывает качественно новые возможности в овладении навыками в образовании, в накоплении личного опыта поведения и деятельности. Детям от двух до трех лет характерна активная ориентированность на выполнение действий без помощи взрослого, проявление элементарных типов вербальных суждений об окружающей среде, формирование новых форм взаимоотношений, постепенный переход от одиночной игры к простейшим формам совместной игровой деятельности [77].

Отечественный исследователь Лев Выготский полагал, что познание продвигается через социальные взаимодействия и решение

проблем. Способности детей заметно увеличиваются, если взаимодействие не было слишком развитым для нынешнего уровня навыков ребенка. Он считал, что правильный уровень проблем будет в «зоне ближайшего развития ребенка», которая будет оптимизирована с помощью строительных лесов.

Выготский также отметил, что «по мере того, как дети двигались к самостоятельности, решаемые сложные задачи, они разговаривали сами с собой». Этот разговор с самим собой, называемый частной речью, широко распространен у детей в возрасте от 3 до 7 лет. После этого он трансформируется во внутреннюю речь или внутреннее мышление, хотя, вероятно, снова всплывет при выполнении сложных или запутанных задач. По словам Выготского, «использование языка является использованием их навыков исполнительных навыков, включая внимание, запоминание, планирование, контроль над импульсами и так далее».

Детям не нужно думать о развитии нервных путей. Это происходит естественно, когда они исследуют и познают мир. Швейцарский психолог Жан Пиаже выдвинул знаменитую теорию о том, как дети поэтапно развивают когнитивные (или мыслительные) навыки.

На первом этапе младенцы используют свои органы чувств - зрение, звук, осязание, вкус и запах - чтобы установить связи. Вы, наверное, видели, как младенцы пробуют на вкус, трясут и бросают предметы. Они также начинают катиться и тянуться к вещам и, в конце концов, ползут и идут.

Все эти действия - даже пережевывание всего, что находится в поле зрения - помогают строить нервные пути. Эти пути контролируют такие вещи, как движение, зрение и развитие речи.

Например, младенцы продолжают издавать звуки, привлекающие необходимое внимание. Они продолжают класть в рот приятные на вкус вещи. И они продолжают двигаться в места, которые хотят увидеть.

По мере того, как они продолжают делать это, мозг укрепляет эти цепи и помогает облегчить занятия.

В возрасте от 2 до 7 лет языковое развитие ускоряется. Дети обычно учат больше слов, используют более сложные предложения и даже немного читают. Это критический момент, чтобы создать для детей среду, богатую языками. Чем больше слов и идей они слышат, тем больше нейронных связей у них развиваются.

Дети теперь также используют предметы, чтобы играть более творчески. Например, вы можете увидеть, как ваш ребенок использует большую палку в качестве лошади или превращает коробку в ракету.

С другой стороны, в этом возрасте социальные навыки развиваются медленно. Это потому, что дети не готовы понимать логику, рассуждения и точки зрения других людей. Им часто трудно поставить себя на место других людей, и они могут критически относиться к выбору и поведению других.

С 7 лет до средней школы дети начинают мыслить более логично. На этом этапе у детей появляется больше возможностей устанавливать связи между вещами. Они становятся «детективами», которые могут видеть улики и собирать их воедино.

В социальном плане дети обычно развивают способность по очереди, видеть точки зрения других людей и понимать, что действия имеют последствия. Цепи, обрабатывающие эмоции и чувства, укрепляются и созревают. На этом этапе вы можете помочь детям, научив их размышлять о таких вещах, как причина и следствие.

Подростки начинают мыслить более абстрактно и сложнее. Они рассматривают ситуации «что, если», чтобы выяснить возможные исходы. В

школе это означает, что они готовы изучать более сложные математические навыки и глубже понимать персонажей и сюжеты, когда они читают.

В социальном плане эти новые навыки помогают им понять, что реакции других людей иногда основываются на разных точках зрения и опыте. Физически это означает, что они могут сочетать разные типы навыков для выполнения более сложных вещей, например, вождения.

Когда дети достигают подросткового возраста, они не перестают развивать навыки мышления. Фактически, управляющие функциональные навыки - навыки, которые помогают всем нам планировать, организовывать и выполнять задачи - полностью не вырабатываются до 18-20 лет. По мере того, как дети становятся старше, нервная система мозга становится все более сложной: схемы переплетаются с другими схемами, чтобы все эти навыки работали вместе.

Тем не менее, другой подход к развитию мышления исходит из взглядов HS Sullivan, ведущего психоаналитика. Салливан постулирует три основных режима. Первый и самый ранний называется прототаксическим режимом. Эта стадия действует в первый год жизни человека, и на этой стадии человек не осознает себя или свое эго. Мыслительный процесс в основном имеет форму чувства или предчувствия. Следовательно, мысль не имеет определенной структуры и расплывчата.

Далее идет паратаксический режим. На этой стадии глобальная или недифференцированная реакция уступает место конкретным элементарным мысленным образам и содержанию. Логических операций пока не происходит. Согласно Салливану, аутичное коммуникативное состояние отражает паратаксический режим. Процесс мышления все еще запутан и расплывчат и почти сопоставим с дологической стадией, описанной Пиаже.

Заключительный этап, известный как синтаксический режим, представляет собой развитие логических мыслительных процессов, позволяющих

интегрировать и организовывать символы. Именно на этом этапе мысль становится ясной с возможностью логических операций. Этот этап соответствовал бы этапу формальных операций, описанному Пиаже.

Однако можно сделать различие в том, что, хотя теория Пиаже была конкретно теорией мышления, Салливан не имеет дела исключительно с мышлением. Его концепция режимов - это более или менее взгляд на когнитивную организацию в целом, процесс, посредством которого индивид воспринимает и переживает окружающую среду, что обязательно включает в себя мышление.

Другой подход к развитию мышления был изложен Джеромом С. Брунером, который, как и Пиаже, наблюдал процесс когнитивного развития или развития мышления. Брунер также постулировал определенные стадии. Сформулированные им стадии представляют собой активные, иконические и символические репрезентации, которые считаются более или менее сопоставимыми с дооперационными, конкретными операционными и формальными операционными стадиями Пиаже. Однако Брунер отличался от Пиаже тем, что сосредотачивался на представлениях, которые ребенок использует в мышлении, а не на операциях или манипуляциях, которые происходят в этом процессе.

Брунер использует эксперименты Пиаже, чтобы объяснить свою точку зрения на когнитивное развитие, которая кратко описана ниже:

Стадия активной репрезентации.

На этом этапе ребенок принимает самые простые или примитивные способы преобразования непосредственного опыта в ментальную модель. Этот способ обращения обычно невербален и основан на действии или движении. Таким образом, представления ребенка об объектах и событиях с точки зрения соответствующих двигательных реакций или «отыгрывания» известны как активная репрезентация. Брунер цитирует эксперимент Пиаже, чтобы объяснить эту стадию.

«Ребенок роняет погремушку через решетку своей кроватки. Он останавливается на мгновение, подносит руку к лицу и смотрит на свою руку. Озадаченный, он опускает руки и трясет ими, как будто погремушка все еще была там; без звука. Он снова исследует свою руку».

Брунер предполагает, что в этой ситуации ребенок изображает погремушку, когда она трясет его руку, то есть погремушка означает встряхивание руки и слышание шума. Жесты - это активные представления. Например, большой палец вверх означает победу; указательный палец на губах означает тишину и так далее.

Знаковое изображение.

Значок, изображение или графическое изображение считается методом преобразования непосредственного опыта в когнитивные модели с использованием сенсорных изображений. Этот этап объяснялся расширением исследования Пиаже, описанного на предыдущем этапе. Через несколько месяцев ребенок, уронив погремушку, пытается заглянуть через край кроватки.

Когда взрослый поднимает его или если ребенок не видит его, ребенок может начать кричать и плакать. По словам Брунера, это чувство потери указывает на то, что у ребенка в голове есть образ погремушки, и теперь он различает рукопожатие и погремушку. Этот тип «рисования» вещей самому себе называется мышлением с использованием иконических репрезентаций.

Символическое представление.

По мере роста ребенок достигает стадии, когда его познания не всегда зависят от двигательной активности или изображений и картинок. Его познавательный процесс начинает функционировать в терминах символов. Символы не зависят от изображений или конкретного внешнего

вида. Например, слово «гири» не выглядит и не звучит как ребенок женского пола.

Точно так же число восемь не похоже на число восемь. Рассмотрим простую арифметическую задачу. У мальчика четыре манго и он покупает еще два. Сколько у него? Ребенок пяти или шести лет может решить задачу, нарисовав четыре и два манго и посчитав их, в то время как ребенок постарше может написать числа, четыре и два, и сложить их, не представляя себе манго.

Согласно Фрейду, «ранний период младенчества характеризуется так называемым нарциссическим мышлением, в котором мыслительный процесс содержит явный оттенок исполнения желаний». Фрейд ссылается на определенные термины, такие как «всемогущество желания» и «всемогущество мысли или слова».

Стадия всемогущества желания характеризуется тем, что на этой стадии мысль сильно окрашена инстинктивными импульсами, полным отсутствием различия между реальностью и нереальностью. Следующий этап показывает то, что он называет всемогуществом мысли. Здесь мышление становится символическим и вербализованным, но все же остается в высшей степени эгоцентричным.

Только на более поздней стадии мышление становится объективным и возникает различие между внутренним «я» и внешним миром. Мысль все больше и больше приходит под влияние восприятия и освобождается от мертвой хватки инстинктивных импульсов. В латентный период мыслительный процесс расширяется, и, по словам Анны Фрейд, происходит обогащение фантазии и абстрактного мышления.

Мысль, согласно Фрейду, «является неотъемлемой частью общей функции жизни, а природа мыслительного процесса отражает общую стадию развития самой жизни». Проще говоря, мышление является одним из механизмов жизни и играет жизненно важную роль в общем процессе адаптации. Фрейд говорит,

что существует тонкая грань между реальностью и фантазией. Если это правда, то для фантазии мышление - это то же самое, что жизнь для реальности.

Подводя итог, можно сказать, что;

1. В основном все теории соглашаются с тем, что на более ранних стадиях мышление по существу имеет сенсорно-двигательный характер и связано с непосредственными сенсорными переживаниями.
2. На втором уровне возникает различие между чувственным опытом и мыслью из-за развития способности формировать образы, и позже мысль отделяется от чувственного опыта.
3. На третьем уровне способность использовать символы, слова и идеи появляется вместе с расширенной способностью формировать образы. Мысль и конкретна, и абстрактна, и все еще находится под влиянием внутренних процессов - она эгоцентрична.
4. На последнем уровне мысль становится независимым процессом, относительно свободным от конкретного опыта, способным интерпретировать и организовывать то же самое и выходит за рамки «здесь и сейчас».
5. Возникает абстрактное мышление.

Можно видеть, что большинство теоретиков согласны с этими общими чертами. Индивидуумы различаются по скорости, с которой происходит этот процесс развития, а также по степени, в которой они проходят до последней из этих стадий. Некоторые люди склонны оставаться на эгоцентрическом или конкретном уровне, в то время как другие выходят за его пределы.

Также возможно, что некоторые люди после достижения определенной стадии могут быть отброшены на более ранний уровень мышления. когда столкнутся с серьезным психологическим кризисом. Таким образом, может происходить процесс регресса в мышлении. Дети с аутизмом свидетельствуют о том, что мышление не выходит за пределы самого элементарного уровня, в то время

как пациенты с психотическими расстройствами являются четкими доказательствами регрессивного процесса.

Далее можно указать, что на процесс развития мышления очень сильно влияют все факторы, влияющие на развитие в целом. Процесс социализации, образования, личного опыта и т. Д. - все это влияет на развитие мышления. Одним словом, процесс мышления развивается вместе с человеком.

1.3. Современное состояние изучения проблемы развития мышления у детей младшего школьного возраста в полилингвальной среде.

Освоение двух или трёх языков в раннем возрасте способствует не только вхождению в многообразие культур, но и развитию личности, в соответствии с нормами дошкольного и младшего возраста. Полилингвальная образовательная среда – это система психолого-педагогических условий, обеспечивающих возможности для раскрытия способностей и личностных особенностей обучающихся.

Понятие «билингвизм» происходит из латинского слова «bi», что в переводе означает «двойной» и «lingua» – «язык». Определение «билингвизм» зачастую заменяется словом «двуязычие».

Несмотря на распространенность двуязычия, по этой теме было проведено на удивление мало исследований, особенно по основам двуязычного изучения языка у младенцев и детей ясельного возраста. Наука о двуязычии - молодая область, и окончательных ответов на многие вопросы пока нет. Кроме того, невозможно ответить на другие вопросы из-за огромных различий между семьями, сообществами и культурами. Но благодаря накопленным за последние несколько десятилетий исследованиям, мы теперь можем частично ответить на некоторые из самых насущных вопросов родителей о раннем двуязычии.

Одна из самых больших опасений родителей по поводу воспитания детей в двуязычной среде состоит в том, что это вызовет путаницу. Но есть ли какие-либо научные доказательства того, что молодые двуязычные люди сбиты с толку?

Одно неверно понимаемое поведение, которое часто рассматривается как свидетельство замешательства, - это когда двуязычные дети смешивают слова двух языков в одном предложении. Это называется смешиванием кода. Фактически, смешивание кода - нормальная часть двуязычного развития, и двуязычные дети действительно имеют веские причины для смешивания кода.

Несколько исследований показали, что двуязычные люди демонстрируют определенные преимущества, когда дело касается социального понимания. В некотором смысле это неудивительно, поскольку билингвы должны ориентироваться в сложном социальном мире, в котором разные люди имеют разное знание языка. Например, двуязычные дошкольники, по-видимому, обладают несколько лучшими навыками, чем одноязычные, в понимании точек зрения, мыслей, желаний и намерений других. Маленькие двуязычные дети также обладают повышенной чувствительностью к определенным особенностям общения, таким как тон голоса.

Билингвы также демонстрируют некоторые когнитивные преимущества. В частности, двуязычные, похоже, немного лучше справляются с задачами, которые включают переключение между видами деятельности и подавление ранее усвоенных ответов. Хотя эти преимущества в основном изучались у двуязычных взрослых и детей, новые данные свидетельствуют о том, что даже двуязычные младенцы и дети дошкольного возраста демонстрируют когнитивные преимущества. Кроме того, есть некоторые свидетельства того, что двуязычные младенцы обладают преимуществами в определенных аспектах памяти, например, обобщении информации от одного события к более позднему.

Научные исследования установили следующие факты о двуязычных младенцах:

- Новорожденные младенцы узнают свой родной язык и обращают внимание на родной язык больше, чем на любой другой язык. Их собственный язык и его звуки, ритм и высота им уже знакомы.
- Младенцы, которые слышат и разговаривают со взрослыми на двух языках, с самого начала знают, что используются две системы, и могут легко различать.
- Многоязычные дети достигают «нормальных» вех в то же время, что и одноязычные дети.

В Мидлсексском университете в Лондоне в рамках программы PGCE Early Years проводилось исследование.

В исследовании участвовало 125 детей (56 пятилетних и 69 семилетних), и сравнивались 63 одноязычных ребенка и 62 двуязычных ребенка. Детям был предоставлен сенсорный компьютер с сеткой, каждая ячейка которой представляет собой пруд. Из прудов появлялись лягушки, и детей просили запомнить, из какого пруда пришла лягушка.

В одном состоянии одновременно появлялось разное количество лягушек, во втором случае несколько лягушек появлялись одна за другим, что требовало от ребенка вспомнить как местоположение, так и последовательность. Баллы рассчитывались по тому, сколько раз дети могли правильно вспомнить, из какого пруда появилась лягушка и в каком пруда.

Результаты показывают, что двуязычные дети справляются лучше, чем одноязычные, с большим эффектом при выполнении более сложных, последовательных заданий. Предполагается, что двуязычные дети имеют преимущество в сосредоточении внимания при решении проблем.

Исследования не смогли точно определить, почему возникают эти преимущества, но есть несколько возможностей. Двуязычные взрослые

должны регулярно переключаться между своими языками и запрещать использование одного языка, когда они выборочно говорят на другом. Некоторые исследователи подозревают, что такая постоянная практика может дать определенные преимущества за счет тренировки мозга. Среди младенцев необходимость постоянно различать два языка также может иметь значение. Однако важно отметить, что двуязычие - не единственный тип опыта, связанный с когнитивными преимуществами. Подобные когнитивные преимущества также наблюдаются у лиц с ранним музыкальным образованием, показывая, что несколько типов обогащенного раннего опыта могут способствовать когнитивному развитию. Независимо от происхождения, следует отметить, что популярная пресса иногда преувеличивает «преимущество двуязычия». Пока что преимущества двуязычного познания были продемонстрированы только с использованием высокочувствительных лабораторных методов, и неизвестно, играют ли они роль в повседневной жизни. Таким образом, заявленные преимущества не означают, что двуязычие является важным элементом успешного развития.

Не смотря на достаточную изученность проблемы полилингвальной образовательной среды, исследования по большей части отражают влияние билингвальной или полилингвальной образовательной среды на детей школьного возраста или взрослых.

Выводы по первой главе

В заключение можно отметить, что, несмотря на, казалось бы, достаточные теоретические и практические исследования, единое мнение о природе и структуре мышления отсутствует. Бесспорным в настоящее время является то, что мышление — это один из высших познавательных психических процессов, оказывающий существенное влияние на всю деятельность человека, а также то, что в структуре мышления можно выделить определенные умственные операции.

В первой главе нами были рассмотрены различные взгляды и подходы к теории развития человеческого интеллекта. Особое внимание мы уделили подходам, описывающим развитие мышления у детей. Мы рассмотрели стадии развития мыслительных операций у детей. Определили, что по характеру задач, решаемых в ходе мыслительной деятельности, мышление делится на теоретическое и практическое. Дали подробное описание видам мышления, характерным для каждого возрастного периода ребенка.

В младшем дошкольном возрасте происходит переход от наглядно-действенного мышления, суть которого заключается в практической преобразующей деятельности, осуществляемой с реальными материальными объектами и преобладающей у детей до двух-трех лет включительно, к наглядно-образному мышлению, которое осуществляется непосредственно при восприятии окружающей действительности и не может быть реализовано без него. Появление ролевых игр, особенно с использованием правил, способствует развитию наглядно-образного мышления у дошкольников. Его формирование и совершенствование зависят от фантазии ребенка. Это лучшее время для начала изучения языка, так как это активный период в жизни растущего человека, освоение иностранного языка в этом возрасте осуществляется достаточно быстро и качественно. Дети могут понять разницу между языками с самого раннего возраста. Они могут изучать два и более языков одновременно, не запутавшись. Например, они очень быстро понимают, что им нужно говорить по-немецки с бабушкой и по-английски с преподавателем. Изучение более чем одного языка помогает детям понимать языковые структуры, и они с большей вероятностью станут грамотными на всех языках, которые они используют. Многоязычие или двуязычие часто помогают детям учиться в школе, потому что это помогает им решать проблемы, многозадачность, творческий подход и гибкое мышление. Эти дети также могут хорошо концентрироваться. Все дети развивают речь с разной скоростью. Изучение нескольких языков одновременно не повлияет на то, как

рано или быстро ваш ребенок научится говорить. Дети, говорящие на нескольких языках с рождения, становятся носителями всех своих языков.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация, методы и методики исследования

Работа по выявлению уровня развития наглядно-образного мышления у детей 3-4 лет была проведена на базе муниципального автономного дошкольного общеобразовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 323 (МАДОУ № 323). В эксперименте участвовало 35 дошкольников 2017 и 2018 года рождения.

Процедура проведения практического исследования нашей дипломной работы состояла из трех этапов.

Для проведения первого этапа был использован метод констатирующего эксперимента. Целью констатирующего эксперимента являлась оценка наглядно-образного мышления у дошкольников в возрасте 3-4 лет.

Проведение данного этапа практического исследования было необходимо для того, чтобы зафиксировать некоторый показатель детского развития, который сложился в обычных условиях воспитания и обучения, а также впоследствии констатировать какие-либо произошедшие изменения и выявить влияние обучения в полилингвальной среде на развитие мышления младших дошкольников.

Оценка наглядно-образного мышления младших дошкольников проводилась с каждым ребенком индивидуально, в спокойной, доброжелательной обстановке.

Для осуществления диагностики были сформулированы критерии оценки и подобраны методы диагностики, представленные в таблице 1.

Таблица 1. – Диагностическая карта исследования наглядно-образного мышления детей 3-4 лет

Критерии	Показатели	Диагностическая методика
Уровень сформированности понимания внутренней логики действий в сюжете	- умение видеть логику действий в сюжете - правильное объяснение ситуаций	Диагностическая методика 1. «Нелепицы» Немов Р.С.
Уровень сформированности понимания явлений, связанных между собой причинно-следственных связей и отношений между объектами	- умение разделять предметы на группы - умение выделять общие свойства предметов	Диагностическая методика 2. «Что здесь лишнее?» Немов Р.С.
Уровень развития мыслительных процессов: анализа, синтеза, сравнения	- умение сравнивать изображения - умение анализировать изображения	Диагностическая методика 3. «Почини коврик» Немов Р.С.

Соотношение ответов каждого ребенка по диагностическим методикам с определенным уровнем, производилось на основании сочетаний оценок, которые мы получили во время проведения диагностических методик. Подробно опишем диагностические методики.

Диагностическая методика 1 «Нелепицы» [60].

Цель: определить уровень сформированности понимания внутренней логики действий в сюжете. Материал: сюжетная картинка с изображением нелепых ситуаций, секундомер.

Ребенку показывают картинку с изображением нелепых ситуаций с животными. Предлагают внимательно рассмотреть ее, и указать что не так, не на своем месте или неправильно нарисовано. После того, как дошкольник назвал все нелепые ситуации, он должен объяснить, что не так, почему и как должно быть на самом деле. При этом время на выполнение задания ограничено (3 минуты). Критерии оценки результатов.

Очень низкий уровень 0-1 балл – дошкольник заметил до 4 нелепиц и не смог объяснить свой выбор.

Низкий уровень 2-3 балла – дошкольник заметил 4-6 нелепиц, но не смог объяснить или сказать, почему изображено не правильно.

Средний уровень 4-7 баллов – дошкольник заметил все 7 имеющихся нелепиц, но 3-7 ситуаций не смог объяснить, что изображено не так, и сказать, как должно надо было изобразить.

Высокий уровень 8-9 баллов – дошкольник смог заметить все 7 имеющихся нелепиц, но 1-3 ситуации не смог объяснить, что не так, и сказать, как правильно.

Очень высокий уровень 10 баллов – дошкольник смог заметить все 7 имеющихся нелепиц, смог объяснить, что не так, и даже смог сказать, как на самом деле должно быть.

Диагностическая методика 2 «Что здесь лишнее?» [60].

Цель: определить уровень сформированности понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями.

Материал: 4 картинки с изображением групп предметов, секундомер. Ребенку предлагаются четыре картинки, на каждой картинке изображены четыре предмета. Задача дошкольника заключается в том, чтобы определить какой

предмет на каждой картинке является лишним и объяснить почему. Время, отведенное на выполнение задания – три минуты.

Критерии оценки результатов.

Очень низкий уровень 0-1 балл – дошкольник не справился с заданием за 180 секунд.

Низкий уровень 2-3 балла – дошкольник затратил на выполнение задания от 150 до 180 секунд, но не каждый свой выбор смог удовлетворительно объяснить.

Средний уровень 4-7 баллов – дошкольник затратил на выполнение задания от 90 до 150 секунд, объяснения своего выбора вызывают затруднения у ребенка.

Высокий уровень 8-9 баллов – дошкольник затратил на выполнение задания от 60 до 90 секунд, смог назвать все лишние предметы и правильно объяснить свой выбор.

Очень высокий уровень 10 баллов – дошкольник затратил на выполнение задания меньше 60 секунд, смог назвать все лишние предметы и правильно объяснить, почему они являются лишними.

Диагностическая методика 3 «Почини коврик» [60].

Цель: определить уровень развития мыслительных процессов, анализа, синтеза, сравнения. Материал: 4 рисунка с изображением разных орнаментов, которые содержат пробел, 3 недостающих фрагмента.

Ребенку предлагается рассмотреть рисунки с недостающими деталями, которые кладут под рисунком. Задача дошкольника заключается в том, чтобы правильно подобрать недостающую деталь. На данное задание отводится одна минута.

Критерии оценки результатов.

Очень низкий уровень 0-1 балл – дошкольник не смог справиться с заданием, даже за время больше чем 60 секунд.

Низкий уровень 2-3 балла – дошкольник смог справиться со всеми 5 рисунками за время от 51 до 60 секунд.

Средний уровень 4-7 баллов – дошкольник затратил на выполнение всех 5 рисунков от 31 до 40 секунд.

Высокий уровень 8-9 баллов – дошкольник смог справиться с заданием затратил на это от 21 до 30 секунд.

Очень высокий уровень 10 баллов – дошкольник смог справиться с заданием за время меньше 20 секунд.

Для проведения второго этапа практического исследования был использован метод формирующего эксперимента, целью которого являлась целенаправленная, систематическая работа по развитию мышления младших дошкольников в полилингвальной среде с помощью игротерапии.

На третьем этапе исследования был применен метод контрольного эксперимента. Его целью являлась повторная оценка наглядно-образного мышления детей младшего дошкольного возраста.

Проведение данного этапа исследования было необходимо для того, чтобы выявить, произошли ли какие-либо изменения в развитии мышления детей после проведения формирующего эксперимента.

После проведения констатирующего эксперимента с помощью методики “Нелепицы” для оценки уровня сформированности понимания, методики “Что здесь лишнее” для оценки уровня сформированности понимания явлений, и методики «Почини коврик» для оценки уровня развития мыслительных процессов детей младшего дошкольного возраста, были

проведены количественный и качественный анализ, а также сопоставление полученных данных.

2.2. Анализ результатов исследования

По результатам, полученным в ходе проведения диагностической методики «Нелепицы», нам удалось установить уровень сформированности понимания внутренней логики действий в сюжете у дошкольников 3-4 лет.

Количественные результаты диагностической методики «Нелепицы» представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты исследования уровня сформированности понимания внутренней логики действий в сюжете у детей 3-4 лет (диагностическая методика «Нелепицы»)

Уровни	Кол-во детей	%
Очень низкий	7	20 %
Низкий	17	48 %
Средний	10	29 %
Высокий	1	3 %
Очень высокий	0	0 %

Рисунок 1. Диаграмма 1. –Результаты диагностической методики «Нелепицы».



На основании полученных результатов в ходе проведения данной диагностической методики можно сделать вывод, что 7 детей (20%) имеют очень низкий уровень, в отведенное время они сумели заметить четыре нелепицы, но не смогли объяснить ни одной. Средний уровень сформированности внутренней логики действий в сюжете имеют 10 детей (29%). Эти дети замечают и отмечают все ситуации, изображенные на картинке, но от трех до семи ситуаций не успевают объяснить и рассказать, как должно быть на самом деле. Выявлено, что 17 детей (48%) имеют низкий уровень, они за три минуты успевают найти от четырех до шести ситуаций, изображенных на картинке, но не успевают их объяснить. Один ребенок (3%) имеет высокий уровень сформированности внутренней логики действий в сюжете, дошкольник нашел все 7 имеющихся нелепиц, но не смог объяснить 3 ситуации. Детей с очень высоким уровнем выявлено не было.

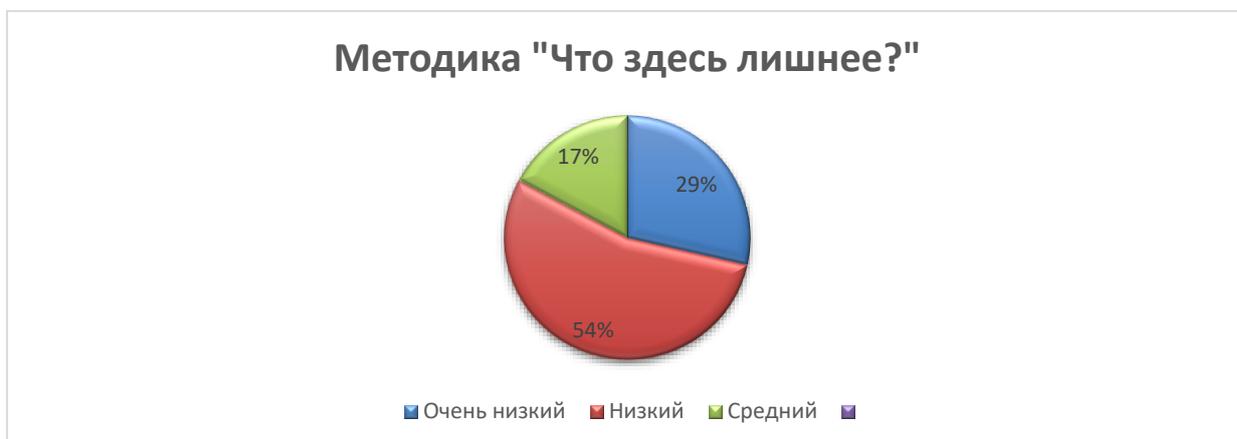
Диагностическая методика 2 «Что здесь лишнее?».

Количественные результаты диагностической методики «Что здесь лишнее?» представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты исследования уровня сформированности понимания явлений, связанных между собой причинно - следственными зависимостями у детей 3-4 лет (диагностическая методика «Что здесь лишнее?»)

Уровни	Кол-во детей	%
Очень низкий	10	29 %
Низкий	19	54 %
Средний	6	17 %
Высокий	0	0 %
Очень высокий	0	0 %

Рисунок 2. Диаграмма 2. –Результаты диагностической методики «Что здесь лишнее?».



На основании полученных результатов в ходе проведения данной диагностической методики можно сделать вывод, что 6 дошкольников (17%) показали средний уровень. Эти дети выполняют задание за время от 90 секунд до 150 секунд. У них вызывают затруднения 1- 2 картинки. Могут объяснить свой выбор с помощью взрослого. Мы определили, что больше половины группы - 19 дошкольников (54%) имеют низкий уровень. Эти дети справляются с заданием от 150 секунд до 180 секунд и у них вызывают затруднения 2-3 картинки. Дошкольники могут объяснить свой выбор только с помощью взрослого. Очень низкий уровень сформированности понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями, показали 10 детей (29%), они не справились с заданием за 180 секунд. Детей с высоким и очень высоким уровнем выявлено не было.

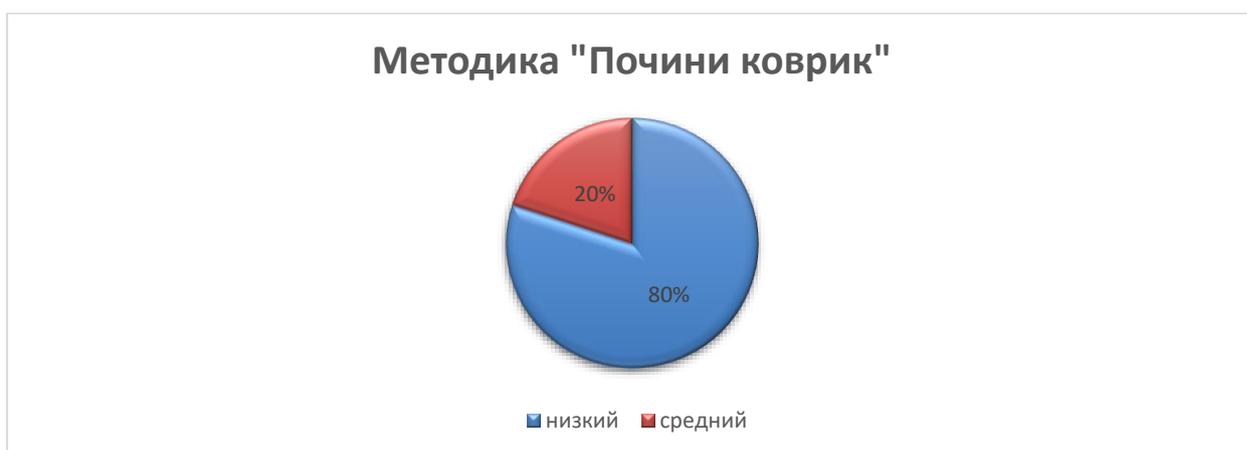
Диагностическая методика 3 «Почини коврик».

Количественные результаты диагностической методики «Почини коврик» представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные результаты исследования уровня развития мыслительных процессов у детей 3-4 лет (диагностическая методика «Почини коврик»)

Уровни	Экспериментальная группа	
	Кол-во детей	%
Очень низкий	0	0 %
Низкий	28	80 %
Средний	7	20 %
Высокий	0	0 %
Очень высокий	0	0 %

Рисунок 3. Диаграмма 3. –Результаты диагностической методики «Почини коврик».



На основании полученных результатов в ходе проведения данной диагностической методики можно сделать вывод, что 7 детей (20%) из группы имеют средний уровень, они справляются с заданием за время от 31 секунд до 40 секунд. Одна из четырех задач вызывают трудности у ребенка, но он справляется без помощи взрослого. Выявлено, что 28 дошкольников (80%) имеют низкий уровень, они с трудом справляются с заданием за время от 51 секунд до 60 секунд. Две-три задачи из четырех вызывают затруднения у детей. Других уровней выявлено не было.

Качественный анализ констатирующего этапа исследования показал, что после проведения всех диагностических методик результаты оказались следующими: в исследуемой группе только 1 дошкольник (1%) имеет высокий

уровень развития наглядно-образного мышления, большинство детей (61%) имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления, и лишь 9 детей (26%) имеют средний уровень развития. 4 ребенка (12%) имеют очень низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Возможно, такие низкие результаты связаны с тем, что в среднем дошкольном возрасте осуществляется переход от наглядно-действенного (3-4 года) к наглядно-образному мышлению (5-6 лет). Данный период является благоприятным для развития наглядно-образного мышления посредством дидактических игр, так как в дошкольном возрасте игра является ведущей деятельностью. Предоставленные результаты подтверждают необходимость проведения формирующего эксперимента.

Выводы по второй главе

Результаты констатирующего эксперимента доказывают необходимость применения психологической программы развития наглядно-образного мышления детей младшего дошкольного возраста в полилингвальной среде.

ГЛАВА III. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Научно-методологическое обоснование развития наглядно-образного мышления детей младшего дошкольного возраста.

Окружающий мир характеризуется многомерностью, включая пространственные, временные, смысловые составляющие. Картина мира формируется в сознании ребёнка в результате её постижения, поиска смысла, причин и следствий явлений. При всём своём несовершенстве она имеет важное преимущество - целостность. Поэтому одна из важнейших задач дошкольного образования – обеспечение целостной картины мира. То есть всё, чему учат человека, должно быть не разрозненным и частичным, но единым и цельным. Основная задача педагога заключается в том, чтобы открыть перед ребёнком мир вообще - научить воспринимать его более широко и разнообразно, используя для этого звуки, слова, жесты, движения, запахи. Любые знания преобразуются мышлением, и в этом смысле являются средством его развития.

Изучим принципы и методы проведения учебной развивающей программы основываясь на работы авторов Е. А. Стребелевой, Е. А. Екжановой, Л. М. Шипицыной, А. И. Ивановой, И. В. Штанько, В. В. Краевского.

В основу программы заложены основные принципы и подходы:

Принцип развивающего образования, в соответствии с которым главной целью дошкольного образования является всестороннее развитие ребенка. Обеспечивает приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

Принцип научной обоснованности и практической применимости. Основывается на возрастной адекватности дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям

развития); предусматривает поддержку инициативы детей в различных видах деятельности; непрерывность (преемственность) образования (формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью).

Принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями обучающихся. Обучение строится на основе индивидуальных особенностей и потребностей детей.

Принцип личностно-развивающего и гуманистического характера взаимодействия взрослых (законных представителей, педагогических работников) и детей. Данный принцип предполагает реализацию образовательного процесса в формах, специфических для детей, прежде всего в форме игры, познавательной деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно - эстетическое развитие ребенка.

Организация коррекционно- педагогического процесса при обучении детей младшего дошкольного возраста имеет следующие особенности:

1. Использование метода многоступенчатой инструкции, подробный показ выполнения заданий;

2. Осуществление пошагового контроля при выполнении задания ребёнком,

-оказание дозированной помощи,

-дозирование индивидуальной образовательной нагрузки по интенсивности и по сложности учебного материала;

3. Смена деятельности во избежание переутомления детей,

-усиление мотивации в ходе занятия, эмоциональной переключаемости,

-обесценивание неудачи ребёнка и создание ситуации успеха каждому;

4. Целостное изучение предметов и явлений, на основе организации пропедевтической работы и активизации различных анализаторов.

Цель – развитие наглядно - образного мышления дошкольников младшего дошкольного возраста.

Задачи программы:

- 1.Формировать у детей целостное восприятие ситуаций:
- 2.Формировать понимание внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов.
- 3.Формировать у детей понимание последовательности событий и явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями.
- 4.Формировать умения выявлять связи между персонажами и объектами, рассуждать, делать выводы и обосновывать суждения.
- 5.Учить анализировать сюжеты со скрытым смыслом.
- 6.Формировать обобщённые представления о свойствах и качествах предметов, учить овладению действиями замещения и моделирования.
- 7.Формировать соотношение между словом и образом.

Прогнозируемые результаты:

1.
 - Формирование предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно- образному мышлению.
 - Формирование понимания внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов.
 - Формирование у детей понимания явлений, связанными между собой причинно- следственными зависимостями.

- Формирование понимания последовательности событий, изображённых на картинках.
- Формирование умений выявлять связи между персонажами и объектами, рассуждать, делать вывод и обосновывать суждения анализировать сюжеты со скрытым смыслом.

2.

- Формирование обобщённых представлений о свойствах и качествах предметов.
- Формирование способов овладения действиями замещения.
- Развитие ориентировки в пространстве, способности к наглядному моделированию.

3.

- Формирование умений находить предмет по словесному описанию.
- Формирование умений выбирать соответствующую картинку с изображением действий персонажей по словесному описанию.
- Формирование умений сопоставлять и соотносить словесный текст с соответствующей иллюстрацией.

Формы и методы контроля:

- отзывы родителей и педагогов;
- диагностика наглядно-образного мышления при помощи методик.

3.2. Содержание психологической программы развития мышления детей младшего дошкольного возраста

Программа по развитию наглядно-образного мышления разработана нами и успешно внедрена в работу МАДОУ № 323 группы «Тюльпанчики» г. Красноярска в 2020-2021 учебном году. Основой каждого занятия является познавательная область, дополненная элементами музыки, подвижными играми и художественным творчеством. Эти занятия повышают тонус,

создают у детей веселое, радостное настроение, желание импровизировать и способствует раскрытию творческих способностей. Использование коллективных заданий - коллажей, аппликаций, танцев способствует межличностному общению детей, обогащая их социальный опыт. А главное, совмещение разных видов деятельности в одном уроке позволяет более эффективно формировать у детей образы-представления и их понимание.

Таким образом, в течение одного урока дети получают возможность углубленно изучать объект или предмет, закрепляя новый образ-представление во всех сенсорных анализаторах: слуховом, зрительном, тактильном, кинестетическом, за счет смешения различных видов деятельности. В дальнейшем дети начинают оперировать «в уме» сложными представлениями об объектах, их отношениях, свойствах.

Например, прослушивание музыкальных отрывков, характерно изображающих звуки осенней природы, наряду с просмотром картин на эту тему и произнесением знаков и характеристик этого времени года на двух языках; а затем рисунок или аппликация по изучаемой теме позволяет за одно занятие наметить и закрепить во всех анализаторах образ-представление осени у детей. Также при изучении жизни животных в природе у детей есть возможность после беседы по иллюстрациям изобразить походку медведя или лисицы в музыкальных движениях, передать страх дрожащего кролика под кустом, спеть песню злого волка, а потом представляет коллективный коллаж «Лесные жители», украсив своей работой выставку в родительском уголке.

Занятия рекомендованы для проведения в первой половине дня и способствуют объединению педагогов для их реализации: педагог-носитель языка (британский английский или французский язык) и воспитатель. Перечень игр и упражнений объединён сквозным сценарием и проводится на высоком эмоциональном подъёме, так как интерес к деятельности вызывает аффективно-волевою подоплёку, что обеспечивает естественное повышение работоспособности детей, обеспечивает детям близкую и понятную

мотивацию к деятельности, способствует возникновению интереса, а в дальнейшем и любознательности.

Наряду с развитием ориентировочно-исследовательской деятельности, мы вводили формирование основных функций речи, а также формирование взаимосвязи между действием и словом. Слово помогает закрепить опыт действия, а затем и обобщить способ этого действия, что создаёт условия для формирования полноценных образов-представлений. Задача состояла в том, чтобы подвести ребёнка к словесному планированию будущих действий. Занятия проводились совместно с педагогом-носителем языка (британский английский или французский) для закрепления образа предмета не только на родном, но и на иностранном языке. Наша программа основана на полилингвальной системе образования для создания необходимых предпосылок для дальнейшего усвоения любого языка обеспечены практически всем детям.

Понимание последовательности событий и причинной зависимости закрепляли в работе с картинками, изображающими серии последовательных событий. Кроме картинок, детям предлагались небольшие рассказы с описанием результата последовательно происходящих событий. Особое значение уделялось наблюдениям над последовательностью и причинностью явлений в природе. Полученные знания мы закрепляли в продуктивных видах деятельности (лепка ростков растения на разных этапах, и т.д.), что играет важную роль в умственном воспитании детей младшего дошкольного возраста.

Эффективности проводимой нами работы способствовала системная работа с родителями воспитанников: мы знакомили родителей с результатами педагогической диагностики детей, отправляли отчет о проводимых занятиях. Кроме того, родителям выдавались домашние задания для детей с целью закрепления пройденного материала.

Программа представлена в виде цикла из 15 занятий, соответствующих лексическим темам образовательной программы детского образовательного учреждения в течение года.

Структура занятия состоит из блоков:

1. организационный.

В него включены традиционные приветствия с целью обеспечения положительного настроения каждому ребенку. Например: «Доброе утро», «Дружба начинается с улыбки», «Эхо», «Комплименты» и др. А также артикуляционная, пальчиковая и дыхательная гимнастики, психогимнастика, фонетические упражнения, (которые включают ритмические голосовые упражнения, пропевание гласных) и др.

2. познавательный.

В нём запланирована организация дидактических, словесных, сенсорных игр, бесед, специальных познавательных заданий, которые содействуют реализации основной программы обучения и воспитания. Содержание этого блока направлено на ознакомление с окружающим миром: игрушками, одеждой, мебелью, объектами живой и неживой природы и т.д.

3. музыкальный.

В этом блоке осуществляется прослушивание музыкальных отрывков по теме занятия, подпевание песен, потешек, музыкально - подвижные игры, выполнение музыкально - ритмических движений, посредством которых передаются характерные образы изучаемых объектов.

4. продуктивный.

Содержанием этого блока является закрепление полученных знаний в рисовании, лепке, аппликации, конструировании. Учитывая временные рамки занятия, используется работа по трафарету, рисование предметов по точкам, обводка по контуру, выкладывание формы на пластилиновой основе горохом, дорисовывание, достраивание предмета и коллективная продуктивная деятельность.

5. релаксационный.

В нём используются различные упражнения на снятие напряжения.

Содержание программы развития наглядно-образного мышления у детей младшего дошкольного возраста.

<p>1. Тема занятия: Осень. Признаки осени.</p>	
<p>Программное содержание: закреплять представления детей об осени. Формировать предпосылки для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению. Развивать зрительное и слуховое восприятие и внимание, связную речь.</p>	
<p>Совместная деятельность педагога с детьми.</p>	<p>Приветствие «Улыбка». Беседа «Что вы видели на экскурсии?». Слушание песни «Скворушка» М. Панина, рассматривание иллюстраций к песне. Гимнастика для глаз «моргалочки». Составление рассказа по картине «Осень». Этюд «Гроза» (со звуковым сопровождением)</p>
<p>Самостоятельная деятельность детей.</p>	<p>Упражнение «Найди свой листочек», «Полей цветок», пальчиковое упражнение. Рисование «Осенние листья»</p>
<p>Пропедевтическая работа</p>	<p>1. Наблюдение на прогулке за осенними изменениями в природе. 2. Разучивание упражнения «Топни-хлопни»</p>

	3. Игры: «Кто лишний?», «Разноцветные листья», «Подбери слова».
2. Тема: Фрукты и Овощи.	
<p>Программное содержание: закреплять навык различения фруктов и овощей. Совершенствовать грамматический строй речи. Формировать понимание внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов. Уточнять и активизировать словарь. Развивать диалогическую речь детей; зрительное, слуховое внимания; тонкую моторику, наглядно- образное мышление.</p>	
Совместная деятельность педагога с детьми.	<p>Приветствие «Добрые ладошки».</p> <p>Артикуляционная гимнастика.</p> <p>Сенсорная игра «Чудесный мешочек». Музыкальная игра «Солнышко и дождик». Гимнастика для глаз со стимулами.</p> <p>Коллективная аппликация «Сад-огород».</p>
Самостоятельная деятельность детей.	<p>Конструирование из палочек «Построим забор в саду».</p> <p>Дыхательное упражнение «Душистое яблоко».</p>
Пропедевтическая работа	1.Отгадывание загадок. 2. Игра «Подбери словечко»
3. Тема: Птицы.	
<p>Программное содержание: Закрепить представления детей о птицах, строении их тела, особенностях и отличительных признаках. Формировать понимание внутренней логики действий в сюжете, в которой предполагается</p>	

динамическое изменение объектов. Развивать артикуляционную и мелкую моторику, выразительность движений, зрительное восприятие и внимание.	
Совместная деятельность педагога с детьми.	Приветствие «Эхо». Рассматривание картины «У кормушки», беседа по ней. Игра «Как достать шарик?» Игра «Кто улетел?». Музыкальная игра- инсценировка «Птичий двор». Гимнастика для глаз со стимулами. Лепка с использованием биструктурного материала «Птичка».
Самостоятельная деятельность детей.	Пальчиковая гимнастика «Воробушки» Игра с мячом «Назови ласково» (части тела птицы). Дыхательное упражнение «Пёрышко».
Пропедевтическая работа	1.Загадки. 2. Пальчиковая игра «Воробей». 3. Чтение: В Сутеев «Это что за птица?».
4. Тема: Деревья осенью. Программное содержание: Закреплять знания признаков осени. Совершенствовать грамматический строй речи. Формировать у детей понимание явлений, связанных между собой причинно- следственными зависимостями. Развивать речевой слух, связную речь, общие речевые навыки, мышления, памяти. Прививать интерес с удовольствием работать вместе.	
Совместная деятельность педагога с детьми.	Приветствие «Эхо». Артикуляционная

	гимнастика. Загадки. Упражнения «Ветреная погода», «Увядшие цветы». Слушание песни «Вот деревья пожелтели». Речь с движением «Листья».
Самостоятельная деятельность детей.	Рассматривание иллюстраций, сравнение деревьев. Дыхательное упражнение «Сдуй листок с ладони». Конструирование на ковровом графе «Дерево осенью» (коллективная работа).
Пропедевтическая работа	Рассматривание деревьев на прогулке. Выявление характерных особенностей ветвей, стволов, коры.
5. Тема: Волшебные слова.	
Программное содержание: Закреплять у детей умение вежливо общаться друг с другом, используя диалогическую речь. Формирование у детей понимания явлений, связанных между собой причинно- следственными зависимостями. Развитие внимания, памяти, речевой деятельности, артикуляционной моторики, формирование наглядно- образного мышления. Развитие пластики движений.	
Совместная деятельность педагога с детьми.	Объединяющая игра «Клубочек». Беседа по сюжетным картинкам. Упражнение «Увядшие цветы», «Разбитая чашка». Музыкальная игра - танец «Приглашение» Аппликация «Узоры». Упражнение в кругу «Дружные ребята»

Самостоятельная деятельность детей.	Игра с мячом «Волшебные слова». Массаж ладоней ребристыми палочками.
Пропедевтическая работа	Настольная игра «У нас во дворе», игра «кто больше знает волшебных слов».
6. Тема: Одежда.	
<p>Программное содержание: Учить повторению за взрослым рассказа-описания. Закреплять знания о сезонной одежде. Продолжать формирование у детей понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями. Развитие слухового и зрительного восприятия, связной речи, мышления, внимания, тонкой и общей моторики.</p>	
Совместная деятельность педагога с детьми.	Приветствие «Комплименты». Загадки про одежду. Гимнастика для глаз со стимулами. Беседа по картинкам. Задание «Ранняя весна», «Дождик». Музыкальная игра «На прогулку мы пошли...» Релаксационное упражнение «холодно- тепло».
Самостоятельная деятельность детей.	Артикуляционное упражнение у зеркала «лягушка», «дудочка». Дидактическая игра «Найди свою половинку Рисование по трафарету, раскрашивание.
Пропедевтическая работа	Знакомство с муз. игрой «На прогулку мы пошли», беседа об одежде.
7. Тема: Зима.	

<p>Программное содержание: Закрепить представление о смене времен года. Расширить словарь по теме «Зима». Учить составлять рассказ по серии картинок. Формировать целостное впечатление об изображениях на серии картинок. Развивать связную речь, слуховое внимание, фонематическое, целостное восприятие, мышление, тонкую и общую моторику. Формировать начала экологически грамотного поведения.</p>	
<p>Совместная деятельность педагога с детьми.</p>	<p>Приветствие «Эхо». Рассматривание серии картинок «Ёлка», составление рассказа по ним. Задания «Ветка», «Зимние забавы» (Стребелева Е. А.) Дидактическая игра «Что не подходит?» Хоровод «Белая метелица».</p>
<p>Самостоятельная деятельность детей.</p>	<p>Пальчиковая игра «Снежок». Дыхательное упражнение «Снежинка» аппликация «Снеговик».</p>
<p>Пропедевтическая работа</p>	<p>Разучивание пальчиковой гимнастики «Снежок», хоровод «Белая метелица».</p>
<p>8. Тема: Домашние животные.</p> <p>Программное содержание: Учить составлять рассказ по картине. Расширять словарь по теме. Формирование у детей действий замещения. Развитие внимания, наглядно- образного мышления, связной речи, тонкой моторики</p>	
<p>Совместная деятельность педагога с детьми.</p>	<p>Приветствие «Улыбка». Чтение педагогом стихотворения «Котята» С. Михалкова. Рассматривание и беседа по картине «Скотный двор». Музыкальная игра с</p>

	<p>движениями «Я хрю-хрюшка!» Упражнение «Зверюшки на дорожках»</p>
<p>Самостоятельная деятельность детей.</p>	<p>Пальчиковая игра «Бобик, Бобик». Сенсорная игра «Угадай чей голос?» (в звукозаписи, с опорой на картинку). Разрисовывание бумажных фигур животных на выбор детей.</p>
<p>Пропедевтическая работа</p>	<p>Чтение сказки В. Сутеева «Три котенка» Разучивание движений к игре «Я хрю- хрюшка!»</p>
<p>9. Тема: Транспорт.</p>	
<p>Программное содержание: Формировать обещающее понятие «Транспорт». Расширять словарный запас по теме. Продолжать учить детей овладевать действиями замещения. Развивать диалогическую речь, речевой слух, мышление, общую и тонкую моторику, творческое воображение.</p>	
<p>Совместная деятельность педагога с детьми.</p>	<p>«Дружба начинается с улыбки». Дидактическое упражнение «Разноцветные вагончики», «Подбери нужные колёса». Слушание песни «Плывёт, плывёт кораблик...» Подвижная игра «Самолёты».</p>
<p>Самостоятельная деятельность детей.</p>	<p>Выкладывание дорожки из гороха по пластилиновой основе (дорожка). Конструирование из геометрических фигур «Транспорт».</p>

Пропедевтическая работа	Разучивание подвижной игры «Самолёты».
10. Тема: Профессии.	
<p>Программное содержание: Формировать представление у детей об обобщающем понятии профессии. Расширить словарь по теме. Развивать речевую активность, связную речь, зрительное и слуховое восприятие. Развитие ориентировки в пространстве, способности к наглядному моделированию.</p>	
Совместная деятельность педагога с детьми.	Приветствие «Эхо». Рассматривание картинки «В магазине», обсуждение. Дидактическая игра «Кому что нужно для работы». «Музыкальная игра «Мы- шофёры». Речь с движением «Как живёшь?»
Самостоятельная деятельность детей.	Массаж кистей рук грецкими орехами. Работа в тетради «Обведи по контуру».
Пропедевтическая работа	Разучивание диалога «Веселый магазин», экскурсия в магазин. Чтение произведения «Кем быть?» С. Маршака
11. Тема: Времена года. Весна.	
<p>Программное содержание: Закрепить представление детей о времени года. Учить составлению простого распространенного предложения с опорой на картинки. Развитие диалогической речи, зрительного внимания, мышления, тактильной чувствительности.</p>	
Совместная деятельность педагога с детьми.	Приветствие «Ладочки». Беседа по иллюстрациям на тему. Артикуляционное упражнение.

	<p>Упражнение «Закончи предложение», «Ранняя весна» (Стребелева Е. А.) Логоритмическое упражнение: «Веснянка» Релаксация «Тает снег...» (звуки природы).</p>
Самостоятельная деятельность детей.	<p>Пальчиковое упражнение «Бутон». Рисование «Подснежники».</p>
Пропедевтическая работа	<p>Разучивание упражнения «Веснянка», рассматривание иллюстраций о весне</p>
<p>12. Тема: Деревья весной.</p> <p>Программное содержание: Закрепить знания о строении деревьев их изменениях весной. Формировать обобщённые представления о свойствах и качествах предметов. Развитие внимания, памяти, сенсорных представлений, наглядно- образного мышления.</p>	
Совместная деятельность педагога с детьми.	<p>Приветствие «Ладони». Беседа по плакату «Деревья». Музыкальное упражнение «Клен». Гимнастика для глаз со стимулами. Коллективная работа (аппликация) «Дерево» лепка.</p>
Самостоятельная деятельность детей.	<p>Пальчиковая игра «Берёзка». Вырезание из бумаги листьев для коллажа. Игра с ковровографом «Собери дерево».</p>
Пропедевтическая работа	<p>Пальчиковая гимнастика «Почки - листочки» Игры: «Посчитай деревья» Отгадывание загадок</p>

13. Тема: Мебель.

Программное содержание: Расширять представления о мебели, закреплять обобщающее понятие, учить детей овладению действиями смещения. Развивать умение классификации и обобщения. Развивать зрительную и слуховую память, наглядно- образное мышление.

Совместная деятельность педагога с детьми.	Приветствие «Улыбка». Загадки по теме. Дидактическая игра «Наша квартира», «Расставь мебель». Гимнастика для глаз с тренажёром «солнышко». Пение «Много мебели в квартире»
Самостоятельная деятельность детей.	Пальчиковые упражнения «стол», «стул». Конструирование из строительного материала «Мебель». Разрезные картинки.
Пропедевтическая работа	Разучивание песенки «Много мебели в квартире», разучивание пальчиковых упражнений «стол», «стул». Карточки на мебель.

14. Тема: Насекомые.

Программное содержание: Закреплять представления о насекомых. Активизация и расширение словаря по теме. Продолжать соотносить словесный текст с иллюстрацией. Развитие диалогической речи, фонематического восприятия, зрительного внимания, наглядно- образного мышления.

Совместная деятельность педагога с детьми.	Приветствие «Букет». Загадки (комар, пчела). Рассматривание плаката «Насекомые», обсуждение.
--	--

	<p>Упражнение «Летом». Фонетическая зарядка «повтори звук».</p> <p>Музыкально-ритмическое упражнение «Добрый жук».</p>
<p>Самостоятельная деятельность детей.</p>	<p>Лепка на бумажной основе «Бабочка». Релаксация «Полет комарика».</p>
<p>Пропедевтическая работа</p>	<p>Разучивание музыкально-ритмического упражнения «Добрый жук», рассматривание иллюстраций по теме «Насекомые».</p>
<p>15. Тема: Времена года. Лето.</p>	
<p>Программное содержание: закрепить представления о лете. Продолжать формировать умения сопоставлять и соотносить словесный текст с соответствующей картинкой. Развитие пространственного, образного мышления, речи, внимания.</p>	
<p>Совместная деятельность педагога с детьми.</p>	<p>Приветствие «Букет». Игровая ситуация «Когда это бывает?»</p> <p>Составление картины «Лето» на панно, беседа по ней. Дидактическая игра «Что подходит? Почему?», Гимнастика для глаз со стимулами «мотылёк».</p> <p>Аппликация «Летняя полянка».</p>
<p>Самостоятельная деятельность детей.</p>	<p>Слушание, выполнение танцевальных движений под фонограмму песни «Лето».</p> <p>Релаксация «Я на солнышке лежу».</p>

Пропедевтическая работа	Речь с движением «Мотылек», «На лужайке»
-------------------------	--

3.3. Результаты формирующего эксперимента

Для того чтобы проверить эффективность нашей работы, мы провели контрольный этап исследования. Для этого были использованы те же диагностические методики, которые применялись при первичной диагностике.

Диагностическая методика 1 «Нелепицы».

Количественные результаты диагностической методики «Нелепицы» представлены в сравнительной таблице 5.

Таблица 5 – Количественные результаты контрольного этапа исследования уровня сформированности понимания внутренней логики действий в сюжете у детей 3-4 лет (диагностическая методика «Нелепицы»)

Констатирующий этап исследования			Контрольный этап исследования		
Уровни	Кол-во детей	%	Уровни	Кол-во детей	%
Очень низкий	7	20 %	Очень низкий	2	6%
Низкий	17	48 %	Низкий	7	20%
Средний	10	29 %	Средний	19	54%
Высокий	1	3 %	Высокий	6	17%
Очень высокий	0	0 %	Очень высокий	1	3%

Рисунок 4. Диаграмма 4. –Результаты контрольного этапа исследования по диагностической методике «Нелепицы».



По результатам контрольного этапа исследования по диагностической методике «Нелепицы» видно, что количество детей с очень низким уровнем сформированности понимания внутренней логики действий в сюжете сократилось с 20% (7 детей) до 6% (2 детей), в отведенное время они сумели заметить четыре нелепицы, но не смогли объяснить ни одной. Количество детей со средним уровнем сформированности внутренней логики действий в сюжете увеличилось до 54%, что составляет 19 детей. Эти дети замечают и отмечают все ситуации, изображенные на картинке, но от трех до семи ситуаций не успевают объяснить и рассказать, как должно быть на самом деле. На контрольном этапе исследования количество детей с низким уровнем понимания внутренней логики действий в сюжете составило 7 детей (20%) - это на 28% меньше, чем на начальном этапе исследования. Они за три минуты успевают найти от четырех до шести ситуаций, изображенных на картинке, но не успевают их объяснить. Один ребенок (3%) имел высокий уровень сформированности внутренней логики действий в сюжете. На контрольном этапе исследования высокие результаты показали 6 детей (17%), эти

дошкольники нашли все 7 имеющихся нелепиц, но не смогли объяснить 3 ситуации. Детей с очень высоким уровнем на констатирующем этапе исследования выявлено не было. Однако, после завершения формирующего этапа исследования один ребенок смог заметить все 7 имеющихся нелепиц, смог объяснить, что не так, и даже смог сказать, как на самом деле должно быть.

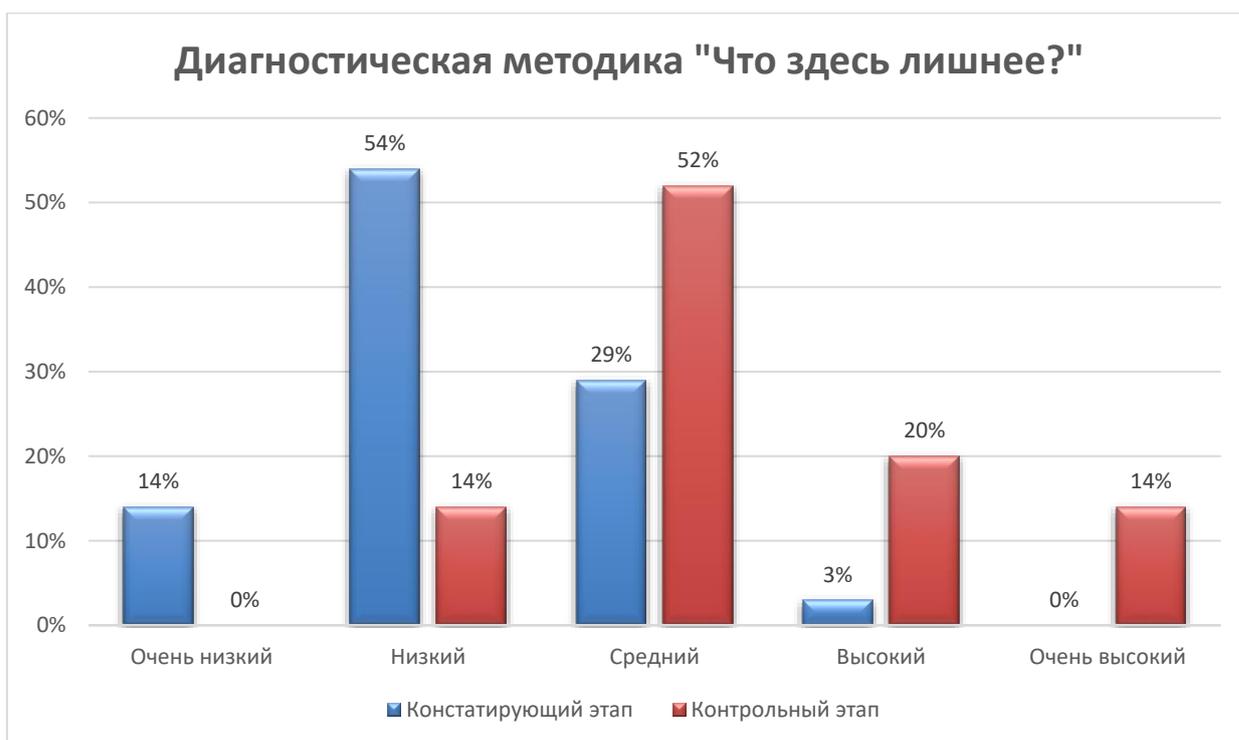
Диагностическая методика 2 «Что здесь лишнее?».

Количественные результаты диагностической методики «Что здесь лишнее?» представлены в таблице 3.

Таблица 6 – Количественные результаты контрольного этапа исследования уровня сформированности понимания явлений, связанных между собой причинно - следственными зависимостями у детей 3-4 лет (диагностическая методика «Что здесь лишнее?»)

Констатирующий этап исследования			Контрольный этап исследования		
Уровни	Кол-во детей	%	Уровни	Кол-во детей	%
Очень низкий	5	14 %	Очень низкий	0	0 %
Низкий	19	54 %	Низкий	5	14 %
Средний	10	29 %	Средний	18	52 %
Высокий	1	3 %	Высокий	7	20 %
Очень высокий	0	0 %	Очень высокий	5	14 %

Рисунок 5. Диаграмма 5. –Результаты контрольного этапа исследования по методике «Что здесь лишнее?».



На основании полученных результатов в ходе повторного проведения данной диагностической методики мы видим, что на 17% увеличилось количество дошкольников, показавших высокий уровень сформированности понимания явлений, связанных между собой причинно - следственными зависимостями. Эти дети справились с заданием за время от 60 секунд до 90 секунд, правильно назвали лишние предметы на картинках и смогли объяснить свой выбор. 18 дошкольников (52%) показали средний уровень, этот показатель на 23% больше, чем на первом этапе нашего исследования. Эти дети выполняют задание за время от 90 секунд до 150 секунд, затруднения у них вызывают 1-2 картинки и они могут объяснить свой выбор с помощью взрослого. Количество детей с низким уровнем сократилось до 5 человек (14%), тогда как на констатирующем этапе исследования дошкольников с низким уровнем сформированности понимания явлений было больше половины группы - 19 человек (54%). Эти дети справляются с заданием от 150 секунд до 180 секунд и у них вызывают затруднения 2-3 картинки. Дошкольники могут объяснить свой выбор только с помощью взрослого. Очень низкий уровень сформированности понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями, на начальном этапе показали 5 детей (14%),

они не справились с заданием за 180 секунд. На контрольном этапе исследования, дошкольников с низким уровнем выявлено не было. И напротив, очень высокий уровень сформированности понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями на контрольном этапе исследования, показали 5 детей (14%).

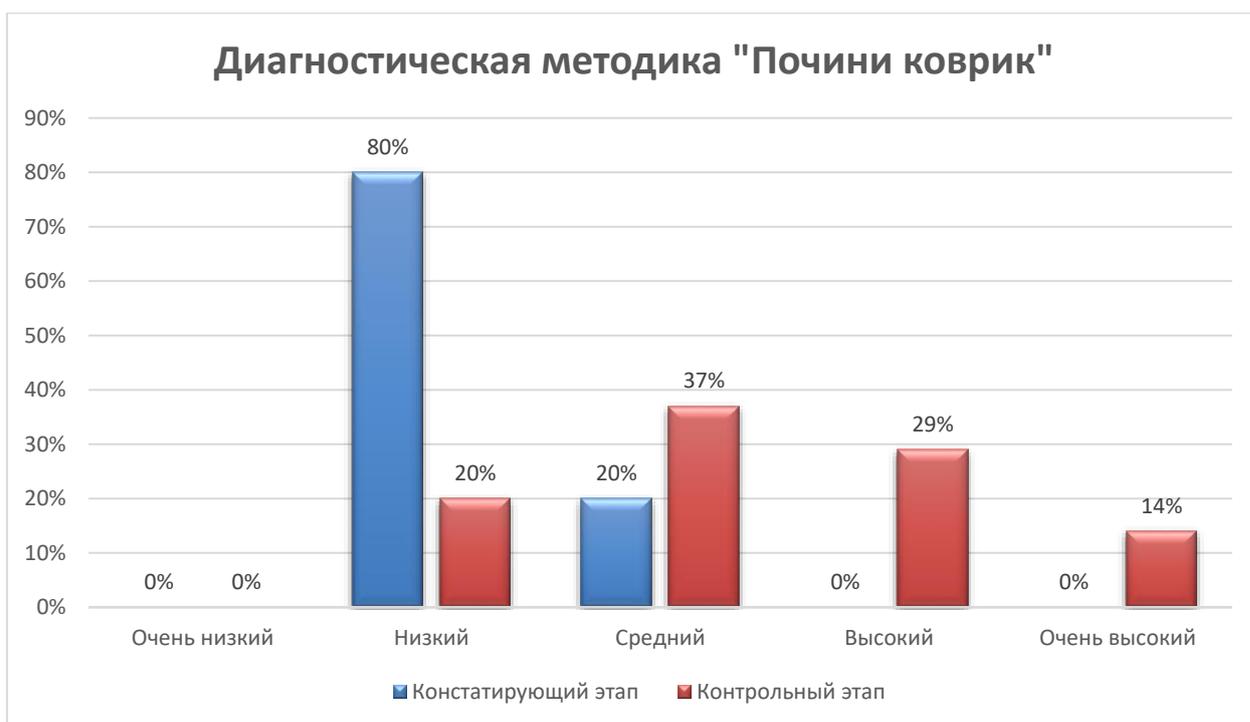
Диагностическая методика 3 «Почини коврик».

Количественные результаты диагностической методики «Почини коврик» представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Количественные результаты исследования уровня развития мыслительных процессов у детей 3-4 лет (диагностическая методика «Почини коврик»)

Констатирующий этап исследования			Контрольный этап исследования		
Уровни	Кол-во детей	%	Уровни	Кол-во детей	%
Очень низкий	0	0 %	Очень низкий	0	0 %
Низкий	28	80 %	Низкий	7	20%
Средний	7	20 %	Средний	13	37%
Высокий	0	0 %	Высокий	10	29%
Очень высокий	0	0 %	Очень высокий	5	14%

Рисунок 6. Диаграмма 6. – Результаты контрольного этапа исследования по методике «Почини коврик».

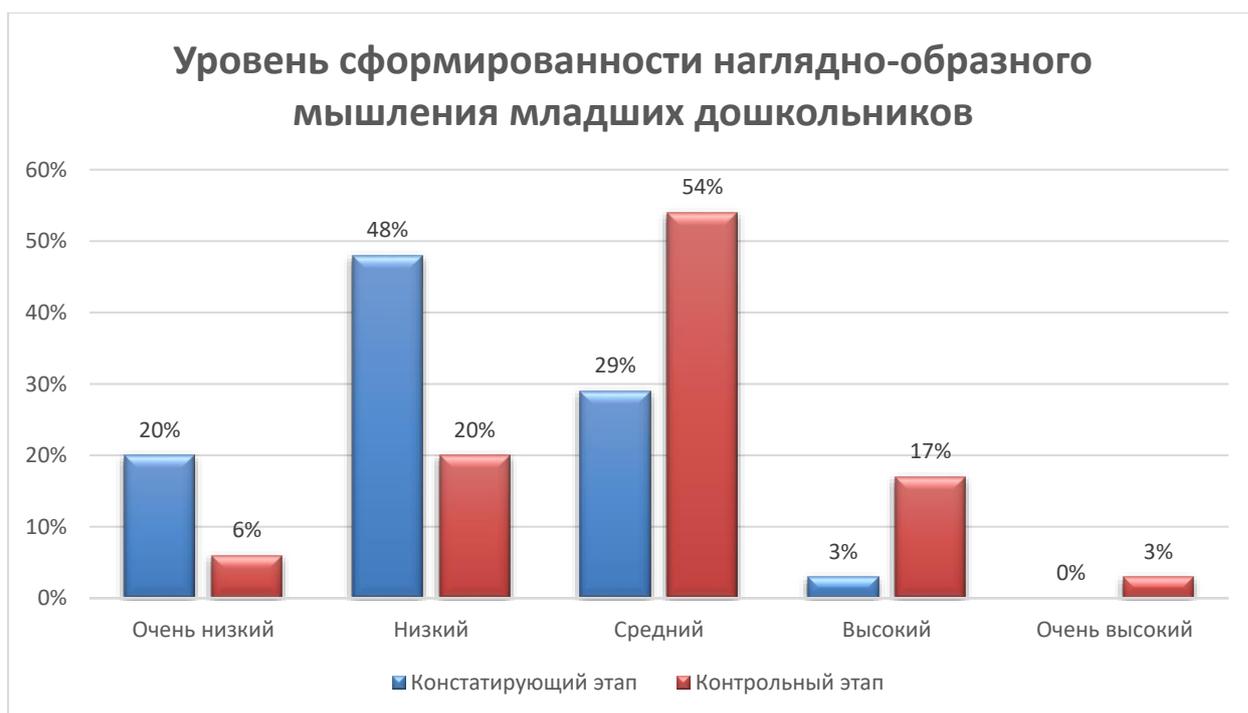


На констатирующем этапе исследования по методике «Почини коврик», дошкольников с высоким и очень высоким уровнем развития мыслительных процессов. На контрольном этапе исследования высокий уровень показали 10 детей (29%) и очень высокий уровень 5 дошкольников (14%), что составляет практически половину исследуемой группы. Количество детей со средним уровнем развития мыслительных процессов, анализа, синтеза и сравнения составило 13 человек (37%), что вдвое больше, чем на констатирующем этапе исследования. Процент дошкольников с низким уровнем сократился с 80% (28 детей) до 20% (7 детей). В целом можно отметить, что у всех детей из исследуемой группы развилась речь, увеличился словарный запас, благодаря чему удалось показать такие высокие результаты на контрольном этапе исследования.

Качественный анализ контрольного этапа исследования показал, что после проведения коррекционной программы результаты оказались следующими: в исследуемой группе количество дошкольников с высоким уровнем развития наглядно-образного мышления увеличилось на 14%, количество детей, имеющих низкий уровень развития наглядно-образного

мышления, сократилось с 48% до 20%. В группе детей со средним уровнем развития мышления также наблюдается рост на 25%. На 14% сократилось количество дошкольников с низким уровнем развития наглядно-образного мышления.

Рисунок 7. Диаграмма 7. – Уровень сформированности наглядно-образного мышления младших дошкольников.



После проведенной работы мы наблюдали положительную динамику в развитии наглядно-образного мышления у младших дошкольников. У них стала формироваться внутренняя логика действий в сюжете, причинно-следственных связей и отношений между объектами, повысился уровень развития мыслительных процессов: анализа, синтеза, сравнения. Результаты проведенного исследования позволяют нам сделать вывод, что разработанная нами программа развития мышления детей младшего дошкольного возраста эффективна и может быть использована в дальнейшем.

Выводы по третьей главе

Для оценки влияния полилингвальной среды на развитие наглядно-образного мышления детей младшего дошкольного возраста нами был проведен

эксперимент. Он проводился на базе МАДОУ № 323 группы «Тюльпанчики» г. Красноярска

Эксперимент включал в себя три этапа:

1 этап – констатирующий эксперимент, диагностический, который позволяет констатировать исходный уровень развития мышления младших дошкольников;

2 этап – формирующий эксперимент, который направлен на внедрение и апробацию психологической программы развития наглядно-образного мышления у детей младшего дошкольного возраста в полилингвальной среде;

3 этап – контрольный эксперимент, который дает возможность сравнить полученные результаты, выявить эффективность психологической программы развития мышления у младших дошкольников.

На основе результатов констатирующего этапа эксперимента была выявлена необходимость проведения формирующего эксперимента. Такие выводы обусловлены слабым уровнем развития коммуникативных навыков у детей, а также не сформированностью наглядно-образного мышления.

Цель формирующего эксперимента: реализация психологической программы развития наглядно-образного мышления у детей младшего дошкольного возраста в полилингвальной среде

На контрольном этапе эксперимента были проведены те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты контрольного эксперимента показали, что занятия по программе в полилингвальной среде способствуют развитию наглядно-образного мышления у детей младшего дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение обозначим кратко обозначим ключевые аспекты нашей работы. В первой главе нами были рассмотрены различные взгляды и подходы к теории развития человеческого интеллекта. Особое внимание мы уделили подходам, описывающим развитие мышления у детей. Мы рассмотрели стадии развития мыслительных операций у детей. Определили, что по характеру задач, решаемых в ходе мыслительной деятельности, мышление делится на теоретическое и практическое. Дали подробное описание видам мышления, характерным для каждого возрастного периода ребенка. В младшем дошкольном возрасте происходит переход от наглядно-действенного мышления, суть которого заключается в практической преобразующей деятельности, осуществляемой с реальными материальными объектами и преобладающей у детей до двух-трех лет включительно, к наглядно-образному мышлению, которое осуществляется непосредственно при восприятии окружающей действительности и не может быть реализовано без него. Появление ролевых игр, особенно с использованием правил, способствует развитию наглядно-образного мышления у дошкольников. Наиболее подходящим возрастом для начала осуществления познавательной деятельности является дошкольный период. Поэтому максимально эффективно построение образовательного процесса с применением полилингвальной среды в дошкольном образовательном учреждении. Несмотря на распространенность двуязычия, по этой теме было проведено на удивление мало исследований, особенно по основам двуязычного изучения языка у младенцев и детей ясельного возраста. Наука о двуязычии - молодая область, и окончательных ответов на многие вопросы пока нет. Интересом к влиянию полилингвальной среды на развитие мышления младших дошкольников обусловлена актуальность нашей научной работы. На основе анализа теоретической литературы было организовано и проведено исследование уровня зрительного и образного мышления младших дошкольников.

Вторая глава отражает результаты исследовательской работы, которые позволили выявить, что наглядно-образное мышление младших дошкольников имеет преимущественно средний уровень развития. По результатам исследования на формирующем этапе были подобраны занятия с использованием дидактических игр и апробированы в условиях полилингвальной среды. Все эксперименты, проводимые с детьми, систематизированы и разделены между собой по месяцам, что позволило сформировать наиболее конструктивный подход к игровым процессам.

В третьей главе магистерской диссертации непосредственно описана программа развития мышления младших дошкольников посредством полилингвальной среды. Программа разработана, опираясь на успешный зарубежный опыт развития мышления детей, и учитывает физические и психические особенности данной категории обучающихся. Программа прошла успешную апробацию и доказала свою эффективность. После реализации программы была проведена повторная диагностика детей по тем же методикам и в тех же условиях, что и на констатирующем этапе. Из результатов сравнительного анализа следует, что на контрольном этапе преобладает высокий уровень развития наглядно-образного мышления, в отличие от констатирующего, где преобладал преимущественно средний уровень. Важно отметить, что полилингвальная среда - не единственный тип опыта, связанный с когнитивными преимуществами дошкольников. Подобные когнитивные преимущества также наблюдаются у лиц с ранним музыкальным образованием, обозначая, что несколько типов обогащенного раннего опыта могут способствовать когнитивному развитию.

Тем не менее, на основании полученных данных, можно сделать вывод, что гипотеза нашла свое подтверждение: полилингвальная среда способствует развитию мышления у детей младшего дошкольного возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксарина НМ. Развитие и воспитание детей раннего возраста. - Л.: Медицина, 1965. -291 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.-486 с.
3. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. - М.: Просвещение, 1964. - 304 с.
4. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. - М.: Смысл, 2007. - 528 с.
5. Бауэр Т. Психологическое развитие младенца / пер. с англ. А.Б. Леоновой; под ред. А.В. Запорожца, Б.М. Величковского. - М.: Прогресс, 1979. - 319 с.
6. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
7. Блонский П.П. Память и мышление / под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика. 1979. - Т. 2. - С. 118-340.
8. Брунер Дж. Исследование развития познавательной деятельности / пер. с англ. М.И. Лисиной. - М.: Педагогика, 1971. - 39 с.
9. Брунер Дж. Психология познания / пер. с англ. К.И. Бабицкого; под ред. А.Р. Лурия. - М.: Прогресс, 1977. - 412 с.
10. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. - М.: Изд-во Мысль, 1979. - 148 с.
11. Брушлинский А.В. Мышление: процесс, деятельность, общение. - М.: Изд-во Наука, 1982. - 285 с.
12. Будницкая И.И., Катаева А.А. Ребенок идет в школу. - М.: Педагогика, 1985. - 160 с.
13. Валлон А. От действия к мысли / пер. с фр. - М.: Иностранная литература, 1956. - 168 с.
14. Валлон А. Психическое развитие ребенка / пер. с фр. Л.И. Анцы-феровой.

- М.: Просвещение, 1967. - 195 с.
15. Варламова В.А., Барахсанова Е.А. Формирования информационной компетентности будущих педагогов в условиях двуязычия / Международный научно-образовательный Форум «Education, forward!» «Образование в течение всей жизни: непрерывное образование в условиях глобализации» / Материалы форума. М.: Мир науки, 2015. – С.102-105.
16. Варламова В.А., Спиридонова М.Е. Формирование ИКТкомпетенций будущих педагогов на основе принципа регионализации образования / Современное образование: традиции и инновации. СПб: ООО «НИЦ АРТ», 2016. -№3. – С.28-32.
17. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. - М.: Просвещение, 1969. - 364 с.
18. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа мышления. - М.: Знание, 1983.- 96 с.
19. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. 12. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010.
20. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1979. - 286 с.
21. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / под ред. И.С. Якиманской. - М.: Педагогика, 1989. — 224 с.
22. Восприятие и действие / под ред. А.В. Запорожца. - М.: Просвещение, 1967. - 321 с.
23. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 519 с.
24. Выготский, Л.С. Мышление и речь. –СПб.: Питер, 2020. -432 с.: ил.- (Серия «Мастера психологии»).
25. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. - 449 с.
26. Выготский Л.С. Собрание сочинений. - Т. 5. - М.: Педагогика, 1983.-367 с.

27. Давайте поиграем: Математические игры для детей 5–6 лет / Н. И. Касабуцкий [и др.]. — М.: Просвещение, 1991. — 80 с.
28. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972.-424 с.
29. Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л.А. Венгера и В.В. Холмовской. - М.: Педагогика, 1978. - 248 с.
30. Жира Н., Блум П. Насколько специфичны объекты? Логика детей в отношении объектов, частей и отверстий. — Кембридж: MIT Press, 2000.
31. Зак А.З. Развитие теоретического мышления младших школьников. - М.: Педагогика, 1984. - 152 с.
32. Запорожец А.В. Значение периодов для формирования детской личности: Принцип развития в психологии / под ред. Л.И. Анцыферовой. - М.: Изд-во Наука, 1978. - С. 243-267.
33. Запорожец А.В. Психология личности и деятельности дошкольника. - М.: Просвещение, 1965. - 295 с.
34. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. - Т. 1,- М.: Педагогика, 1986. - 316 с.
35. Зейгарник Б.В. Патопсихология.- М.: Изд-во МГУ, 1976. — 278 с.
36. Зеньковский, В.В. Психология детства/ В.В. Зеньковский. - Екатеринбург, 2005.
37. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Методические рекомендации к программе «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание». - М.: Просвещение, 2011. - 175 с.
38. Епхиева М.К. Лингводидактические основы словообразовательной работы в условиях учебного билингвизма // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 224-227.
39. Карпушкина Е.А. К вопросу о формировании языковой способности учащихся с билингвизмом // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 88-92.
40. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя. - М.:

- Просвещение, 1994. -223 с.
41. Коломенских Я.Л., Панько Е.А. Детская психология., Мн. «Университетское», 1988.
42. Ладыгина-Котс Н.Н. Предпосылки человеческого мышления. - М.: Наука, 1965.-ПО с.
43. Ладыгина-Котс Н.Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях. - М.: Изд-во Гос. Дарвинский музей, Образцовая типография, 1935. - 596 с.
44. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М.: Педагогика, 1971. - 278 с.
45. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Изд-во МГУ, 1972.-575 с.
46. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1982. - 304 с.
47. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М: Педагогика, 1986.- 144 с.
48. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции у детей. - М.: Педагогика, 1978. - 223 с.
49. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. - СПб.: Питер, 2008. - 624 с.
50. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. - М.: Педагогика, 1970. -496 с.
51. Лурия А.Р. Язык и сознание. - М.: Изд-во МГУ, 1979. - 320 с.
52. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка. - М.: Просвещение, 1959. - 546 с.
53. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2020. – 583с.
54. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб, пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 2. - М.: Просвещение, 2010. - 319 с.
55. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб, пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 2. - М.: Просвещение, 2012.

- 320 с.

56. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 208 с.
57. Менчинская Н.А. Обучение и развитие // 18 Международный психологический конгресс: Симпозиум 32.- М.: Просвещение, 1956. — 231с.
58. Мухина В. С. Психология дошкольника / под ред. Л.А. Венгера. - М.: Просвещение, 1975. - 264 с.
59. Немов Р.С. Воображение и мышление: учебник и практикум для вузов – Москва: Юрайт, 2020. – 224 с.
60. Немов Р. С. Психология. Книга 2. Психология образования / Р. С. Немов — «ВЛАДОС», 2007
61. Новоселова С.Л. Игры и занятия с предметами-орудиями // Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / под ред. Е.И. Радиной, М.И. Поповой. - М.: Просвещение, 1972. - С. 143-161.
62. Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте в связи с формированием опосредствованной деятельности // Умственное воспитание детей раннего возраста / под ред. Е.И. Радиной. - М.: Просвещение, 1968. - С. 63-119.
63. Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. - М.: Педагогика, 1978. - 156 с.
64. Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование / под ред. Л.В. Занкова. - М.: Педагогика, 1975. - 440 с.
65. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. - М.: Изд-во МГУ, 1972.- 151 с.
66. Опыт системного исследования психики ребенка / под ред. Н.И. Непомнящей. - М.: Педагогика, 1975. - 230 с.
67. Пиаже Ж. Генезис элементарных структур: Классификация и сериация. - М.: Изд-во Иностранная литература, 1963. - 448 с.
68. Пиаже Ж. Логика и психология. Избранные психологические труды. М.:

- Наука, 1998.
69. Питерская С.Э. Особенности профессиональной подготовки студентов-билингвов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3 (12). С. 61-64.
70. Поддьяков Н.Н. К постановке проблемы умственного воспитания в детском саду // Умственное воспитание дошкольника / под ред. Н.Н. Поддьякова. - М., 1972. - С. 5-52.
71. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. - М.: Педагогика, 1977.-272 с.
72. Поддьяков Н.Н. Особенности образного мышления детей в конструктивной деятельности/ Н.Н. Поддьяков, В.Б. Синельников // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. Вып. 4. - Душанбе: Дониш, 1974.
73. Поддьяков Н.Н. Психолого-педагогические исследования содержания и методов умственного воспитания // Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / под ред. Н.Н. Поддьякова. - М., 1980.-С. 5-28.
74. Пушкин В.Н. Эвристика - наука о творческом мышлении. - М.: Педагогика, 1967. - 306 с.
75. Развитие общения у дошкольника / под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. - М.: Педагогика, 1974. - 288 с.
76. Розенгард-Пупко Г.Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.- 199 с.
77. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000 – 712 с.
78. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. - М.: АПН СССР, 1958.- 147 с.
79. Рубинштейн С.Л. Психология. - СПб.: Питер, 2002. - 720 с.
80. Смирнова Е.В. Реализация дидактических принципов обучения иностранным языкам в условиях информатизации образования и мультилингвальной социосреды // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 36-40.
81. Холланд Дж.Х., Холиак К. Ф., Нисбетт Р. И., Хагард П. Р. Индукция: Операции вывода, обучение и открытие. — Кембридж: MIT Press, 1986.

82. Чистякова Г.Д. Развитие саморегуляции понимания в школьном возрасте // Вопр. психол. 1988. №4.
83. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности как цель образования // Мир психологии. - 1996. - №2.
84. Cromevell R. A social learning approach to mental retardation // In: Handbook of mental deficiency: Psychological theory and research. - New- York.- 1963.- P.41-91.
85. Freeman F., Holzinger K. and Mitchell B. The influence of Environment on the Intelligence, School Achievement and Conduct of Foster Children. In Natl. Soc. Stud. Educ. // 7th Year, part i, Bloomington, Ill. Public School, Publishing Co, 1928. - P. 103-217.
86. Kirk S. Early education of the mentally retarded. An experimental study. Urbana, Univ. Of Illinois. - 1958. - 218 p.
87. Pataki L. Szamolas es meres. Kisegito iskolak szam. IV szamcsopot. 2-e kiad. - Budapest, Tankonyvkiado, 1965. - 176 p.
88. Lewis V. Development and Disability / V. Lewis - L.: Hardback, 2002. - 432 p.
89. Selz O. Die Qesetze der productiven tatigleit. - Archiv fur die gesamte Psycholoqi, 1913. - Bd. 27. Hf. 1-2.
90. Schmitz E. Eletmprogramm fur behinderte Kinder. - Munchen- Basei, Reinhardt, 1976. - 212 p.
91. Stevens M. The educational needs of severely subnormal children. - London, Arnold, 1973, XII. - 120 p.

Электронные ресурсы:

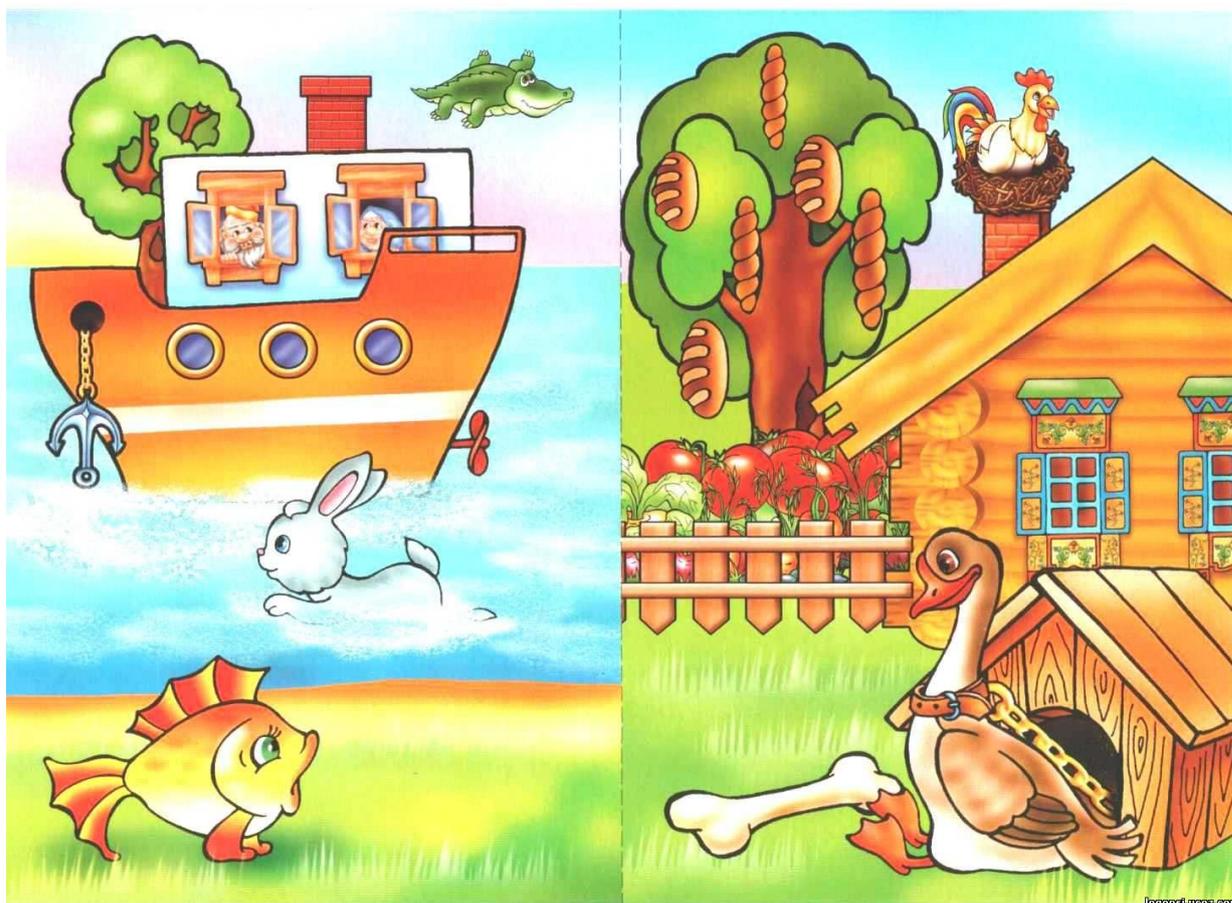
92. Научная статья по специальности «Народное образование. Педагогика.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/kprobleme-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-v-doshkolnom-obrazovanii>
93. Научная статья по специальности «Возрастные особенности

дошкольников». [Электронный ресурс]. – Режим доступа [https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/12/05/vozzrastnye-osobennosti-doshkolnikov]

94. Научная статья «Билингвы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа [https://education.forbes.ru/bilingvy].

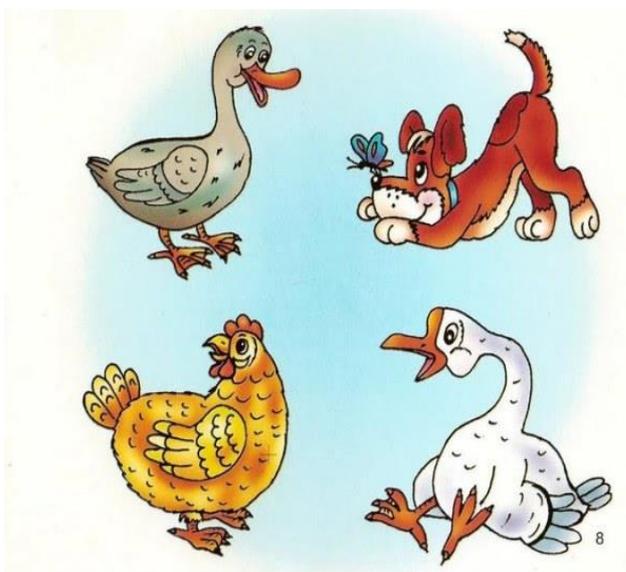
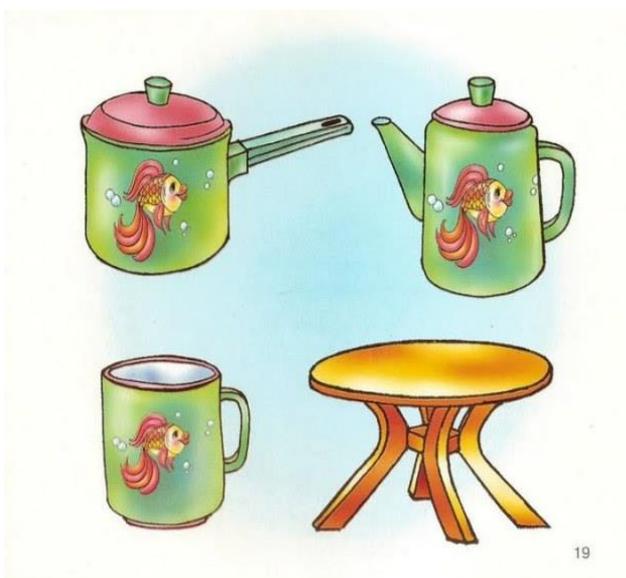
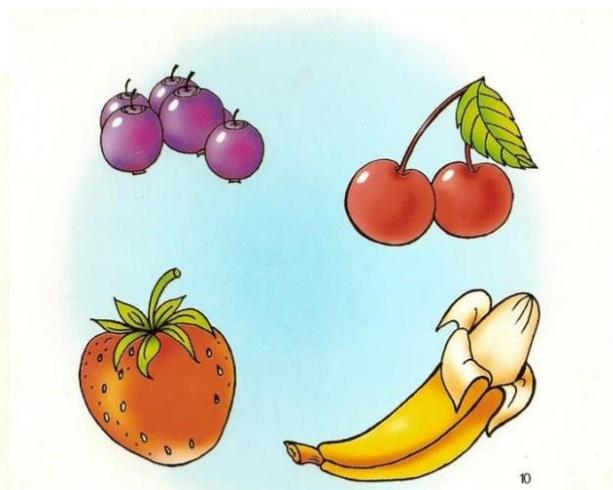
Приложение 1

Стимульный материал к методике «Нелепицы»



Приложение 2

Стимульный материал к методике «Что здесь лишнее?»



Приложение 3

Стимульный материал к методике «Почини коврик»

