

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

ПОЛИВЧУК АЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА


**РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ
РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

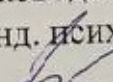
Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ


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

 28.05.2022

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Миллер О.М.

 28.05.2022

Обучающийся
Поливчук А.А.

 29.05.2022

Дата защиты
28.06.2022

Оценка

Красноярск 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	7
1.1. Структура и содержание наглядно-действенного мышления детей раннего возраста	7
1.2. Сущность развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста	20
1.3. Теоретическое обоснование педагогических условий развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста	24
Выводы по главе 1	32
ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	34
2.1. Эмпирическое исследование уровня сформированности наглядно- действенного мышления детей раннего возраста	34
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования	36
2.3. Рекомендации по развитию наглядно-действенного мышления детей раннего возраста	44
Выводы по главе 2	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	58
ПРИЛОЖЕНИЯ	63

ВВЕДЕНИЕ

Мышление – высшая ступень осознания действительности людьми окружающего их мира. При помощи органов чувств в мозг человека передается информация об этом. Человек решает проблемы и задачи, которые ему предъявляет жизнь, он думает и принимает соответствующие решения. И первое на этом сложном пути жизненного познания – наглядно-действенное мышление, которое закладывается в самом раннем возрасте.

Дошкольное детство является важным периодом в личностном развитии ребенка. Основой познания для ребенка дошкольного возраста является чувственное познание – восприятие и наглядное мышление. Именно от того, как сформированы у ребенка-дошкольника восприятие, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, зависят его познавательные возможности, дальнейшее развитие деятельности, а также речи и более высоких, логических форм мышления [12].

Важность изучения наглядно-действенных форм мышления состоит в том, что те или иные погрешности, допущенные в его развитии, отрицательно сказываются на всех последующих этапах умственного развития ребенка. То есть значение наглядно-действенного мышления для общего умственного развития ребенка определяется тем, что оно выступает как исходный пункт формирования других, более сложных форм мышления.

В психологических исследованиях А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, В.П. Зинченко, А.Г. Рузской, А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой и других авторов убедительно доказывается огромное значение предметной деятельности в развитии процессов мышления у детей. Речь в наглядно-действенном мышлении участвует в меньшей степени, чем в других видах мышления.

Подлинное наглядно-действенное мышление появляется тогда, когда ребенок, решающий задачу на построение любой конструкции, оказывается в состоянии строить гипотезы и проверять их в процессе непосредственной практической деятельности. Иногда это называют фазой «ручного

мышления».

Уже в 3-летнем возрасте ребенок планирует и строит домики из кубиков, собирает из деталей конструктора машины; разбирает на части игрушку, пытаясь найти ответы на интересующие его вопросы: из чего состоит, как сделана и т.п. В старшем дошкольном возрасте получение информации из внешнего мира происходит через экспериментирование, исследовательскую деятельность и приобретает те формы и черты, которые отображают суть данной деятельности, но без развития наглядно-действенного мышления это было бы невозможно.

Формы развития мышления в разных психологических системах рассматриваются с разных точек зрения. В советской психологии в соответствии с концепцией Л.С. Выготского, генезис мышления проходит от наглядно-действенного к наглядно-образному и далее к логическому [2]. Основные исследования по зарождению и развитию наглядно-действенной формы мышления характеризуют ее как первую и исходную [3; 4]. Эта форма мышления требует от ребенка умения справиться с практической задачей, используя метод проб и ошибок [7].

Проблема изучения наглядно-действенного мышления по-прежнему является актуальной. В современных условиях развития дошкольников наблюдается вытеснение игрушек компьютерными играми, практически отсутствует ручной труд, все это может привести к более низкому уровню развития наглядно-действенного мышления. Поэтому на сегодняшний день необходимо дополнительное изучение мышления детей с учетом современных условий развития.

Объект исследования: наглядно-действенное мышление детей раннего возраста.

Предмет исследования: развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Гипотеза – уровень развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста связан:

во-первых, с уровнем развития понимания и выполнения речевых инструкций и указательных жестов взрослого;

во-вторых, с уровнем развития целенаправленности и согласованности действий обеих рук;

в-третьих, с уровнем развития практического ориентирования на величину предметов;

в-четвертых, с уровнем развития способности анализировать образец.

Цель исследования – изучить психолого-педагогические условия развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть структуру и содержание наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

2. Раскрыть сущность развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

3. Представить теоретическое обоснование педагогических условий развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

4. Организовать и проанализировать эмпирическое исследование уровня сформированности наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

5. Разработать рекомендации по развитию наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

База исследования и выборка: исследование проводилось на базе одного из муниципальных детских садов города Красноярск. В исследовании приняло участие 14 детей раннего возраста.

Практическая значимость: разработанная психолого-педагогическая программа, направленная на развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста, может применяться педагогом-психологом в дошкольной образовательной организации.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников, состоящего из

50 источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1.1. Структура и содержание наглядно-действенного мышления детей раннего возраста

Существующая в зарубежной психологии начала XX в. общая концепция развития наложила глубокий отпечаток и на господствующее в ней понимание развития мышления.

«Типичным для понимания путей развития мышления у ряда таких крупных исследователей детского мышления, как К. Бюлер, В. Штерн, Ж. Пиаже и др., – отмечает С.Л. Рубинштейн, – является соединение идеализма в трактовке природы мышления с биологизмом в понимании «движущих сил» его развития» [10].

В качестве основного «закона развития» В. Штерном выдвигается положение, что развитие мышления проходит через ряд стадий, следующих друг за другом с неизменной предопределенностью. Развитие мышления ребенка по К. Бюлеру всецело определяется биологическим созреванием организма. Как и Штерн, Бюлер подчеркивает роль речи, слова в развитии мышления и, согласно Ж. Пиаже, определяет мышление ребенка до 11–12 лет как синкретическое. При этом синкретизм представляется в первых основных его работах как единая универсальная структура, покрывающая все мышление ребенка. Синкретизм выражается в том, что ребенок будто оперирует целостными, не дифференцированными схемами: синтез у него не опирается на анализ; он рядопологает, вместо того чтобы синтезировать. Эта структура мышления, согласно Пиаже, обусловлена эгоцентрической природой ребенка [25].

Большая и неоспоримая заслуга Пиаже заключается в том, что он ярче и глубже, чем кто-либо, поставил вопрос о развитии мышления – как вопрос не только количественных, но и качественных изменений и попытался выделить

в ходе умственного развития ребенка качественно различные ступени. При этом вопрос об этих ступенях и их характеристике Пиаже поднял в плане общепсихологической проблематики. Однако, подчеркнув различие мышления ребенка и зрелой мысли взрослого, Пиаже внешне противопоставил их друг другу, разорвав единство умственного развития человека [15].

В отечественных исследованиях психического развития ребенка постоянно учитывались старые и новые работы Ж. Пиаже. При этом обнаруживалась общность в понимании одних проблем и существенные различия в трактовке других.

В отличие от Ж. Пиаже, сосредоточившегося на первых порах на изучении тех особенностей мышления ребенка, которые возникают у него спонтанно, независимо от систематического обучения, советские психологи уже в 20-х гг. начали разрабатывать проблему обучения в развитии детского интеллекта. Так, Л. С. Выготский предпринял совместно с А.Н. Леонтьевым и А.Р. Лурия ряд исследований той роли, которую имеет социальный опыт в психическом развитии ребенка. Эти исследования позволили сделать вывод, что такие специфические человеческие психические способности, как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий и т. д., имеют опосредованное строение [17].

По данным Л.И. Божович (1935), П.И. Зинченко (1935), Ж.И. Шиф (1935), обобщения, формирующиеся у детей в условиях систематического обучения, существенно отличаются по содержанию, структуре, степени осознанности от тех, которые вырабатываются у них стихийно, в процессе неорганизованного ознакомления с той или иной областью действительности. Под руководством А.Н. Леонтьева был проведен ряд экспериментальных исследований, где изучалась зависимость овладения новыми знаниями, развития мышления и памяти у детей от характера практической деятельности, от особенностей мотивов, целей и способов этой деятельности (В.И. Аснин, 1941; Л.И. Божович, 1935; П.Я. Гальперин, 1954, 1959, 1969; и др.) [17].

В дальнейшем специально изучался вопрос о том, как на основе практической деятельности и при какой педагогической ее организации могут сложиться соответствующие умственные процессы у ребенка. В экспериментах В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Г.С. Костюка, Д.Б. Эльконина обнаружилось, что эффективное формирование у детей умственных операций происходит, если первоначально они складываются на основе внешних, материальных, действий с предметами, а затем превращаются во внутренние логические умственные процессы, в мысленные преобразования ситуации, необходимые для решения поставленной задачи [18].

Большой вклад в развитие отечественной теории мышления внес С.Л. Рубинштейн. Эволюция его философско-психологической концепции в теории мышления проявилась особенно сильно. В труде «Основы общей психологии», изданном в 1946 г., мышление выступает преимущественно как деятельность субъекта, т.е. в личностном аспекте. Однако в 50-е гг. он, продолжая исследовать мышление как деятельность субъекта, начинает изучать его в новом качестве, как психический процесс: первично не операции порождают мышление, а процесс мышления порождает операции, которые затем в него включаются. Благодаря такому выделению процессуального аспекта мышления и вообще психики становится возможным уточнить предмет психологической науки [19].

Во второй половине двадцатого столетия экспериментальное изучение мышления как деятельности и как процесса под руководством С.Л. Рубинштейна вели Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, В.Н. Пушкин, К.А. Славская (Абульханова-Славская), И.С. Якиманская и др. В дальнейшем к указанному направлению присоединилось новое поколение психологов: Н.И. Бетчук, М.И. Воловикова, Б.О. Есенгазиева, В.А. Поликарпов, Л.В. Путляева, С.В. Радченко, В.В. Селиванов, Л.В. Слостенина и др.

В ряде психологических и педагогических исследований были выявлены

широкие возможности целенаправленного формирования у детей-дошкольников обобщенных знаний и способов умственной деятельности. По данным П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконина и др., такое формирование, как правило, на всех его этапах осуществлялось взрослыми. Исследуется и вопрос о самостоятельном «добывании» дошкольниками новых сведений, знаний об окружающих предметах, о самостоятельном усовершенствовании способов своей практической и познавательной деятельности [16].

Н.Н. Поддьяков, основываясь на работах С.Л. Рубинштейна, В.П. Зинченко, В. М. Гордона, полагает, что один из путей решения вопроса о саморазвитии, самодвижении детского мышления заключается в исследовании взаимодействия у детей четких, ясных знаний и так называемых неясных знаний [16].

Результаты исследований отечественных ученых широко используются для разработки более эффективных программ и методов дошкольного воспитания и школьного обучения. Основные идеи о том, что психическое развитие не предопределено врожденными задатками, а заключается в прижизненном формировании и последовательном качественном преобразовании когнитивных структур, которые возникают на основе и в результате деятельности самого ребенка, активно овладевающего окружающим миром, определили новые пути исследования в области психологии. Нет сомнения, что дальнейшая разработка выдвинутых проблем будет иметь решающее значение не только для теории онтогенеза человеческого интеллекта, но и для разработки новых, более эффективных стратегий управления этим процессом.

Таким образом, проблема развития детского мышления является предметом научного исследования психологов и педагогов в течение многих лет. В настоящее время в отечественной психологии достаточно отчетливо охарактеризованы три основные стадии развития детского мышления: наглядно-действенная, наглядно-образная и словесно-логическая.

Виды мышления определяются в основном характером и способом решения задач и меньше – его содержанием. В наглядно-действенном мышлении контроль за действием может происходить при помощи зрительного или двигательного анализатора [5].

В психологических исследованиях А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, В.П. Зинченко, А.Г. Рузской, А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой и других авторов убедительно доказывается тесная взаимосвязь между процессами восприятия и мышления, а также огромное значение предметной деятельности в развитии этих процессов у детей.

Наглядно-действенное (практическое) мышление и исторически, и онтогенетически является наиболее ранним видом мышления человека. Согласно психологическим исследованиям, наглядно-действенная форма мышления особенно интенсивно развивается в раннем и младшем дошкольном возрасте.

Главным достижением для развития мышления в младенчестве является овладение ребенком способностью к перемещению. Овладение ходьбой развивает способность ориентироваться в пространстве. Мышечное чувство становится мерой отсчета расстояния и пространственного расположения предмета. Это достигается совместной функцией зрения, кинестезии и осязания. Приближаясь к предмету, на который он смотрит, ребенок практически осваивает его удаленность и направление. Освоив передвижение, ребенок получает возможность намного расширить круг вещей, которые становятся объектами его познания. Он обнаруживает способность манипулировать самыми разнообразными предметами. Новые предметы влекут за собой новые способы обследования, открывают малышу скрытые до этого свойства вещей и связи между ними [14].

Первые мыслительные процессы возникают у ребенка в результате познания свойств и отношений окружающих его предметов в процессе их восприятия и действия с ними. В предметной деятельности при переходе от ручных операций к орудийным в процессе освоения общественных способов

употребления вещей происходит зарождение интеллектуальной деятельности – наглядно-действенного мышления. Первоначальная стадия развития мышления – его наглядно-действенная форма – проявляется в том, что ребенок практически манипулирует с вещами и схватывает связи между ними.

Первые проявления наглядно-действенного мышления можно наблюдать в конце первого – начале второго года жизни. С овладением ходьбой встречи ребенка с новыми предметами значительно расширяются. Передвигаясь по комнате, трогая предметы, перемещая их и манипулируя ими, ребенок постоянно наталкивается на препятствия, на затруднения, ищет выход, широко используя в этих случаях пробы, попытки и т.д. В действиях с предметами ребенок отходит от простого манипулирования и переходит к предметно-игровым действиям, соответствующим свойствам предметов, с которыми действуют: например, колясочкой не стучит, а катает ее; куклу кладет на кроватку; чашечку ставит на стол; ложкой мешает в кастрюльке и т.д. Производя различные действия с предметами (ощупывания, поглаживания, бросания, рассматривания и др.), он практически познает как внешние, так и скрытые свойства предметов, обнаруживает некоторые связи, существующие между предметами. Так, при ударе одного предмета о другой возникает шум, один предмет можно вставить в другой, два предмета, столкнувшись, могут отодвинуться в разные стороны и т.д. В результате предмет становится как бы проводником воздействия ребенка на другой предмет, т.е. результативные действия могут совершаться не только воздействием непосредственно рукой на предмет, но и с помощью другого предмета - опосредованно. За предметом в результате накопления некоторого опыта его использования закрепляется роль средства, с помощью которого можно получить желаемый результат. Формируется качественно новая форма деятельности – орудийная, когда ребенок для достижения цели использует вспомогательные средства [19].

Со вспомогательными предметами дети знакомятся прежде всего в быту. Детей кормят, а потом они сами едят с помощью ложки, пьют из чашки

и т.д., начинают использовать вспомогательные средства, когда нужно что-то достать, закрепить, передвинуть и т.п. Опыт ребенка, полученный при решении практических задач, закрепляется в способах действия. Постепенно ребенок обобщает свой опыт и начинает использовать его в различных условиях. Например, если ребенок научился использовать палку для приближения к себе игрушки, то закатившуюся под шкаф игрушку он достает с помощью другой, подходящей по форме и длине: игрушкой-лопаткой, сачком, клюшкой и т.д. Обобщение опыта деятельности с предметами подготавливает обобщение опыта в слове, т.е. подготавливает формирование у ребенка наглядно-действенного мышления [5].

Развитие предметной деятельности и ее «оречевление» у ребенка происходит при активном участии окружающих его людей. Взрослые ставят перед ребенком те или иные задачи, показывают способы их решения, называют действия. Включение слова, обозначающего выполняемое действие, качественно меняет мыслительный процесс ребенка, даже еще не владеющего разговорной речью. Обозначенное словом действие приобретает характер обобщенного способа решения группы однородных практических задач и легко переносится в другие аналогичные ситуации. Включаясь в практическую деятельность ребенка, речь, даже сначала только слышимая, как бы изнутри перестраивает процесс его мышления. Изменение содержания мышления требует более совершенных его форм, и уже в процессе наглядно-действенного мышления формируются предпосылки для наглядно-образного мышления [10].

В младшем дошкольном возрасте происходят глубокие изменения как в содержании, так и в формах наглядно-действенного мышления. Изменение содержания наглядно-действенного мышления детей приводит к изменению его структуры. Используя свой обобщенный опыт, ребенок может мысленно подготовить, предусмотреть характер последующих событий.

Особое значение для формирования наглядно-действенного мышления имеют действия, которые в психологии называют соотносящими. Речь идет о

действиях с двумя и более предметами, когда необходимо учитывать и соотносить свойства разных объектов – форму, величину, твердость, местоположение и т.п. Уже в конце младенческого периода ребенок начинает совершать действия с двумя предметами - нанизывает, ставит один на другой, складывает и пр. Однако в этих действиях он еще не учитывает свойство - не выбирает и не подбирает нужный предмет в соответствии с формой, величиной, не пытается расположить предметы в определенном порядке. Характерно, что «содержание» большинства игрушек, пирамидок, кубиков, вкладышей, матрешек направлено на развитие соотносящих действий – на подбор и соединение предметов или их частей в соответствии с формой и размером. Разумеется, действия с ними должны регулироваться и направляться тем результатом, который следует получить (например, готовую пирамидку или матрешку). Для этого годовалому ребенку необходима помощь взрослого, своего рода обучение. Соотносящие действия выполняются разными способами в зависимости от того, как учить. Если ребенок просто подражает взрослому, т.е. выполняет те же действия с теми же предметами, он может получить результат только в его присутствии и при непосредственном показе. Поэтому важно, чтобы малыш научился выделять необходимые свойства предметов, чтобы сам подбирал и соединял части в требуемом порядке. Важно сначала заинтересовать его игрушкой, стимулировать желание действовать. Первоначально действия эти выполняются только через практические пробы, потому что ребенок еще не способен зрительно сравнивать величину и форму предмета. Только какое-либо неоднократное действие с игрушкой сможет убедить его в несостоятельности попыток. Только так он поймет, что нужно, например, не втискивать деталь, а примерять до тех пор, пока не будет найдена необходимая. Игрушки – пирамидки, кубики, матрешки – как бы сами подсказывают, какая деталь подходит. Поэтому их и называют авто дидактическими (или самообучающими). С помощью внешних ориентировочных действий ребенок рано или поздно получит результат [12].

В 2-2,5 года формируется новый тип восприятия – зрительно соотнесенное. Его называют так потому, что свойство одного предмета теперь превращается в образец, в мерку для измерения свойств другого. Так, величина одного кольца пирамидки становится меркой для остальных колец; нужные детали подбираются на глаз, правильное действие по просьбе взрослого выполняется сразу, без предварительных практических проб. Разумеется, зрительный выбор по образцу – гораздо более сложная задача, нежели простое узнавание или примеривание, ведь сначала нужно найти предметы, одинаковые по форме, по величине, и лишь потом – по цвету. Это значит, что новые действия формируются первоначально для тех свойств предмета, которые непосредственно задействованы, и лишь затем переносятся на другие, менее существенные.

На третьем году жизни ребенок способен уже сравнивать хорошо знакомые предметы, имеющие ярко выраженную форму, с постоянными образцами, не только реально воспринимаемыми, но и представляемыми. Так, если предмет треугольной формы, ребенок определяет его «как домик», а круглый «как мячик». Это означает: у ребенка есть представления о свойствах вещей, и эти представления закреплены за конкретными предметами. Но эти представления сами по себе не формируются. Со свойствами предметов ребенка необходимо знакомить в конкретных практических действиях. Повторение и воспроизведение соотносящих действий приводят к тому, что на их основе складываются внутренние психические действия. Уже в период раннего детства ребенок может совершать действия в уме, способен без внешних проб подбирать нужные детали, например, для пирамидки или матрешки. В основе догадки – элементарная форма внутреннего действия, но не с реальными предметами, а с их образами, представлениями и способами употребления. Такое мышление называют наглядно-образным [2].

В психологии убедительно показано, что умственное развитие ребенка – результат формирования умственных действий, имеющих в своей основе внешние практические действия. Этапы развития детского мышления

определяются последовательным возникновением и развитием все более сложных форм практической деятельности. Каждый вид практической деятельности предъявляет определенные требования к мышлению детей и создает условия для его развития в том или ином направлении.

На психическое развитие ребенка в значительной мере влияет овладение ребенком предметными действиями выступает мощным фактором развития мышления. Практическое действие с предметом зачастую приводит малыша к решению возникших в конкретной ситуации задач. В действии происходит естественное научение: воздействуя на предмет, ребенок замечает, что одни действия успешны, другие – нет. Опыт предшествующего действия отражается на следующем. Так мышление формируется в процессе решения предметных задач. Особенно важны для развития мышления орудийные действия. Орудие опосредствует воздействие ребенка на предметный мир. Применяясь в различных ситуациях и по отношению к разным предметам, оно становится первым носителем обобщения.

При решении практических задач ребенок часто подражает взрослому. Наблюдая за его деятельностью, он постепенно присваивает человеческие формы практической предметной деятельности. Накопление впечатлений, почерпнутых в предметной деятельности, служит основой для развития речи ребенка [13].

Выявляя в процессе деятельности наиболее важные свойства предмета, ребенок начинает соотносить их с определенными операциями, которые он совершает, при этом открывая, какие операции лучше всего подходят к конкретному предмету. Таким образом, дети учатся пользоваться предметами так, чтобы они не были просто продолжением их руки, но использовались, исходя из логики самого предмета, т.е. из того, что им лучше всего можно делать.

Этапы формирования таких, закрепленных за предметом-орудием действий, были исследованы П.Я. Гальпериным. Он показал, что на первой стадии – целенаправленных проб – ребенок варьирует свои действия исходя

не из свойств орудия, которым он хочет достать нужный ему предмет, но из свойств самого этого предмета. На второй стадии – подстерегания – дети случайно находят в процессе своих попыток эффективный способ действия с орудием и стремятся повторить его. На третьей стадии, которую П.Я. Гальперин назвал «стадией навязчивого вмешательства», ребенок активно старается воспроизвести эффективный способ действия с орудием и овладеть им. Четвертая стадия – объективной регуляции. На этой стадии ребенок открывает способы регулирования и изменения действия исходя из тех объективных условий, в которых его приходится выполнять.

Также П.Я. Гальперин доказал, что в том случае, когда взрослый сразу же показывает ребенку, каким образом действовать с предметом, этап проб и ошибок минует, а дети сразу же начинают действовать, начиная со второго этапа.

Наиболее важные особенности наглядно-действенного мышления составляют направленность на конкретные, воспринимаемые в данный момент предметы, и проявление в виде определенных действий с этими предметами. Данный вид мышления представляет собой «первичный», наиболее ранний вид интеллектуальной деятельности, не связанный с речью. Как указывает С.Л. Рубинштейн, интеллектуальная деятельность формируется сначала в плане действия. По мнению Б.М. Теплова, крупнейшим приобретением материалистической психологии является установление того факта, что и в филогенезе, и в онтогенезе генетически первой ступенью мышления может быть только наглядно-действенное мышление [8].

Наглядно-действенное мышление у детей осуществляется без участия речи, хотя зачатки речи на этом этапе развития интеллекта уже имеются. Мышление и речь как отмечал Л.С. Выготский имеют разные генетические корни, и их развитие идет по различным линиям, независимо друг от друга. В возрасте около двух лет линии развития мышления и речи перекрещиваются, совпадают и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека. Ребенок в эту пору делает величайшее открытие в

своей жизни – он открывает, что каждая вещь имеет свое имя.

В работах А.В. Запорожца были получены факты, в процессе формирования орудийной деятельности дети не только овладевают общественно-фиксированными способами действий, но и глубже познают те предметы, на которые направлены эти орудийные действия. Орудия выступают в роли своеобразного «зонда», который позволяет «прощупать» скрытые стороны и свойства предметов.

В исследованиях Л.С. Любленской говорилось о том, что своевременное и оптимальное развитие мышления находится в прямой связи с приобретением опыта предметной деятельности путем присвоения исторически сложившихся способов действия с предметами.

Проблема развития наглядно-действенного мышления нашла отражение в работах А.А. Люблинской. Она отмечала, что у детей дошкольного возраста логическому мышлению предшествует «мышление руками». Практические задачи решаются детьми в ходе разумных целенаправленных действий. В исследованиях А.А. Люблинской и ее последователей были выделены 4 основные фазы решения задач в наглядно-действенном плане. В первой фазе ребенок – осмысливает лишь конечную цель, которую требуется достигнуть. Его действия строятся без учета тех условий, в которых эта цель дана. Вторая фаза характеризуется обследованием реальных условий задачи. Такое обследование осуществляется с помощью поисковых и пробующих действий. В третьей фазе ребенок начинает соотносить задачи с основной целью. И наконец, в четвертой фазе с помощью поисковых действий выясняется вся цепь условий, выполнение которых ведет к решению задачи [5].

Понимая первостепенное значение предметной деятельности для развития мышления у детей, отметим, что само овладение малышом внешними практическими действиями во многом обусловлено сенсорно-перцептивными процессами.

Основой ознакомления с окружающим дошкольников является сенсорный опыт, так как ощущения, чувственное восприятие предметов и

явлений служат первоисточником знаний действительности и закладывают основу для формирования у детей представлений и понятий. Обобщение литературных данных позволяет выделить следующие особенности сенсорного развития в раннем возрасте, актуальные для становления наглядно-действенной формы мышления в этот период: складывается новый тип внешних ориентировочных действий – примеривание, а позднее зрительное соотнесение предметов по их признакам, возникают представления о свойствах предметов, освоение свойств предметов определяется их значимостью в практической деятельности, развитие фонематического слуха, необходимого для общения со взрослым. Следовательно, для формирования и полноценного развития мышления в раннем и младшем дошкольном возрасте необходимы достаточный уровень развития восприятия, предметной и ориентировочно-исследовательской деятельности [16].

Таким образом, в раннем возрасте происходят глубокие изменения как в содержании, так и в формах наглядно-действенного мышления. Изменение содержания наглядно-действенного мышления детей приводит к изменению его структуры. Наглядно-практическая ситуация является своеобразным этапом установления у дошкольника прочной связи между действием и словом. На основании этой связи могут строиться полноценные образы-представления.

Используя свой обобщенный опыт, ребенок может мысленно подготовить, предусмотреть характер последующих событий.

1.2. Сущность развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста

Развитие психики личности является чередования ведущих форм деятельности, меняющегося связи ребенка со взрослыми, предметы и общественные отношения, которые им усваиваются.

Главная деятельность в период раннего или дошкольного детства (от 1 года до 3 лет) – предметно-манипулятивная деятельность. Мышление, возникает на этом этапе развития ребенка, является наглядно-действенным, оно выполняется в самой ситуации материальной деятельности с предметом, в плане восприятий. В продолжении, на следующем этапе, на основе игровой деятельности мышление переходит в план представлений – возникает наглядно-образное мышление, в учебной деятельности развивается абстрактно-теоретическое мышление. Ступени развития сугубо человеческого мышления, появляется в связи с орудийной деятельностью, вследствие которой ребенок усваивает общественно-исторический опыт. Восприятия в процессе усвоения общественно-исторического опыта, главным образом отличаются от тех, которые возникают в период младенчества на основе первосигнального объединения, в процессе этих этапов [11].

На первых месяцах жизни психические действия ребенка, в основном, неосознанны, не связаны друг с другом, интеллект почти ни в чем себя не показывает. Мышление младенца ограничивается его непосредственным окружением. Далее его поведение постепенно становится ориентировано и к концу первого года жизни «включается» рабочая память, появляется возможность подражать движениям и действиям взрослых.

Начало понимания слов – это важнейшее событие, от которого зависит многократное повышение эффективности мышления. К полутора годам становятся более зрелыми рабочая память, зрительное и слуховое восприятие. Спонтанные движения дают возможность управлять целыми процессами, состоящими из 2-3 последовательных и повторяющихся действий. В это же

время появляется чувство юмора.

К 3 годам у ребенка появляется огромное количество знаний, навыков, словарный запас и объем рабочей памяти. В результате, мыслительные процессы обретают новое качество. Понимания себя и окружающих рождает ролевые игры. Успешно развивается непосредственная целенаправленная деятельность. Возможность поговорить с ребенком о нем самом, об игрушках, его близких становится, возможно, только к концу третьего года. Значения нескольких предлогов ему понятны, правильно соотносит предметы к определенным классам, имеет представление о возрасте, людях разного пола, и профессии.

Начало логического мышления, приходится в это время.

В возрасте от 3 до 7 лет у детей происходит формирование понятий и применении символов. Эти понятия ограничены их личным непосредственным опытом. Дети познают мир через собственные действия, не делают обобщений в целом классе объектов. Е.Е. Кравцова считает, что любознательность ребенка постоянно направлена на познание окружающего мира и построение своей картины этого мира [19].

Пытаясь установить причинно-следственные связи и зависимости ребенок может только через игру или эксперимент. Как показывает детский психолог А.А. Люблинская, первым средством решения задач для маленького ребенка является его практическое действие. Так, например, получив в руки игрушку, ребенок сразу начинает манипулировать: что-то тянет, трясет, дергает, крутит, стучит, и т.д. Такое мышление получило название наглядно-действенного, или практического: задача задана наглядно и решается руками, то есть практическим действием. «Мышление руками» не пропадает по мере взросления, а находится в резерве даже у взрослых, когда новую задачу они не могут решить в уме и начинают действовать путем проб и ошибок.

Развитие мелкой моторики непосредственно влияет на развитие мозга, на развитие мышления. Ум ребенка находится на кончиках пальцев. Развивая пальчики и кисть руки – мелкую моторику, стимулируются все психические

процессы: восприятие, мышление, память, внимание, речь. Но мелкая моторика хорошо развивается только в случае, если развита крупная моторика. Нельзя начинать развивать мелкую моторику и не заниматься общей координацией движений. Во всем должен быть баланс и постепенность.

Крупная моторика – это основные движения нашего тела: рук, ног, туловища, шеи. Это координация, это ловкость, это походка. Это общее физическое состояние ребенка. Крупная моторика у ребенка развивается с рождения, и мы ему помогаем, когда учим его управлять своим телом. Вся природа ребенка с рождения до школы направлена на постоянное движение. Чтобы развиваться – ребенок должен двигаться. Двигательная активность – залог хорошей работы мозга [21].

На развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста работают игры на моделирование, игры на составление целого из отдельных частей. Как описывает детский психолог В.С. Мухина, к старшему дошкольному возрасту проявляются задачи нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным и для его достижения ребенку нужно будет учитывать связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последовательно. Например, такие задачи появляются в играх с механическими игрушками, в конструировании и т.д.

Проявление в процессе самих действий начинается в наглядно-действенном мышлении. Еще нет мышления как деятельности относительно самостоятельной, оно не может еще приниматься вне материального действия. Исследования этих явлений имеют важную значимость для решения проблемы – предшествует ли материальная деятельность в своем развитии идеальной или они проявились одновременно.

Такие исследования могут позволять сделать выводы, имеющие значение не только для характеристики овладения орудийными действиями, но и для осознания генезиса мышления. «Мышление вначале отстает от практической деятельности не только по общему развитию, но и по составу специальных операций, так как оно развивается из этой практической

деятельности, перенимая от нее приемы и возможности. При своем появлении наглядно-действенное мышление воспроизводит как бы вчерашний день практической деятельности». До того, как начать самостоятельно осознанную мысль, ребенок начинает разумно действовать [20].

Наглядно-действенное мышление характеризуется следующими особенностями. Во-первых, оно используется только в данной наглядной ситуации, при непосредственном восприятии предметов и, во-вторых, в процессе материального действия с предметами.

Оно не использует относительно невоспринимаемые вещи, не осуществляется также относительно вещей, которые хотя и воспринимаются, но не являются объектами действия. Действие с предметом выступает основным способом этого мышления. Если в дальнейшем ребенок думает представлениями, схемами, словами, то на этом этапе он оперирует главным образом предметами и узнает существенные свойства только в действии с предметами. Цель и результат этого мышления – изменение взаимного расположения предметов или элементов предмета, т.е. изменение ситуации действия.

Наглядно-действенный характер мышления детей в этот период ярко демонстрируется в их речи, в их непроизвольном стремлении изменить слова, чтобы они непосредственно выражали действие, например не «сухарик», а «кусарик».

Наглядно-действенное мышление ребенка раннего возраста, осуществляясь средством материального практического действия, порождает в себе идеальные образования – обобщения похожих способов действия и соответствующих сходных свойств объектов действия – умения как единые образы действия, т.е. обобщения, воплощенные в навыках.

Сущность наглядно-действенного мышления это такие практические действия с материальными предметами, которые служат основой для развития наглядно – образного мышления. Образ предмета связан с образом действия. Отдельные действия превращаются в образы.

Таким образом, способность представлять предметы в уме, передвигать их, выполнять различные манипуляции являются важнейшим средством развития способностей ребенка и его мыслительной деятельности. Развитое наглядно-образное мышление можно сравнить с фундаментом всей мыслительной деятельности ребенка.

1.3. Теоретическое обоснование педагогических условий развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста

В каждом возрасте развитие мышления имеет свои особенности. В раннем возрасте этот процесс в основном связан с действиями ребенка, который пытается найти решения для определенных ситуационных задач. Совсем маленькие дети учатся надевать кольца на пирамидку, строить башни из кубиков, открывать и закрывать шкатулки, залезать на диван и т.д. При выполнении всех этих действий ребенок уже мыслит, и процесс этот пока носит название наглядно-действенного мышления.

Как только ребенок начнет усваивать речь, процесс развития наглядно-действенного мышления перейдет на новый этап. Понимая речь и применяя ее для общения, ребенок пробует мыслить обобщенно. И пусть первые попытки обобщить не всегда успешные, они необходимы для дальнейшего процесса развития. Ребенок может сгруппировать совершенно непохожие предметы, если сможет уловить в них мимолетное внешнее сходство, и это нормально.

Например, в 1 год и 2 месяца для детей свойственно называть одним словом сразу несколько предметов, которые кажутся им похожими. Это может быть название «яблоко» для всего, что круглое, или «киса» для всего, что пушистое и мягкое. Чаще всего дети в этом возрасте обобщают по тем внешним признакам, которые первыми бросаются в глаза [5].

После двух лет у детей появляется желание выделить определенный признак или действие предмета. Они с легкостью подмечают, что «каша горячая» или что «киса спит». К началу третьего года малыши уже свободно

могут выделять из целого ряда признаков самые устойчивые, а также представлять себе предмет по его зрительному, слуховому описанию.

В раннем возрасте в речи ребенка можно услышать интересные умозаключения типа: «Лена сидит, баба сидит, мама сидит, все сидят». Или же умозаключения могут быть другого рода: видя, как мама надевает шапку, ребенок может отметить: «Мама идет в магазин». То есть в раннем возрасте ребенок уже способен проводить простые причинно-следственные связи.

Интересно наблюдать и за тем, как в раннем возрасте дети применяют для одного слова два понятия, среди которых одно – это родовое, а второе – обозначение единичного предмета. Например, машинку малыш может называть «машина» и в то же время «Рой» по имени одного из мультяшных героев. Таким образом в сознании ребенка формируются общие понятия.

Если в самом раннем возрасте речь ребенка непосредственно вплетена в действия, то со временем она будет их опережать. То есть прежде чем что-то делать, дошкольник опишет то, что собирается сделать. Это говорит о том, что представление о действии опережает само действие и выступает в роли его регулятора. Таким образом у детей постепенно развивается наглядно-образное мышление [4].

Следующим этапом развития мышления у ребенка раннего возраста станут некоторые изменения соотношения между словом, действием и образами. Доминировать в процессе работы над задачами будет именно слово. Тем не менее до семи лет мышление ребенка продолжает оставаться конкретным.

Исследуя мышление дошкольников, специалисты предлагали детям решить задачи в трех вариантах: в действенном плане, образном и словесном. Решая первую задачу, дети нашли решение, используя рычаги и кнопки на столе; вторую – используя картинку; третью – словесное решение, о котором сообщали в устной форме. Результаты исследований в таблице 1 ниже.

Результаты исследования мышления

Возраст	Наглядно-действенный план (% справившихся)	Наглядно-образный план (% справившихся)	Словесный план (% справившихся)
3 – 4 года	55	17,5	0
4 – 5 лет	85	53,8	0
5 – 6 лет	87,5	56,4	15
6 – 7 лет	96,3	72	22

Из результатов в таблице видно, что лучше всего дети справились с задачами в наглядно-действенном плане. Наиболее сложными же оказались словесные задания. До пяти лет дети с ними не справились совсем, а более старшие решили лишь в некоторых случаях. Исходя из этих данных можно сделать вывод, что наглядно-действенное мышление является преобладающим и основой для формирования словесного и наглядно-образного мышления.

В раннем возрасте мышление ребенка имеет прежде всего ситуативный характер. Младшие дошкольники неспособны думать даже о том, что им сложно воспринимать, тогда как средние и старшие дошкольники способны выходить за пределы личного опыта, анализируя, рассказывая и рассуждая. Ближе к школьному возрасту ребенок активно пользуется фактами, предполагает и обобщает.

Процесс отвлечения в дошкольном возрасте возможен как при восприятии набора предметов, так и по ходу объяснений в словесной форме. На ребенка все еще давят образы определенных предметов и личный опыт. Он знает, что гвоздь утонет в реке, но пока не понимает, что это потому, что он сделан из железа, а железо тяжелее воды. Он подкрепляет свой вывод тем фактом, что когда-то видел, как гвоздь действительно тонул. О том, как активно развивается мышление у детей раннего возраста, можно судить и по тем вопросам, которые они задают взрослым по мере взросления. Самые первые вопросы связаны с предметами и игрушками. Ребенок обращается к

взрослым за помощью в основном, когда игрушка поломалась, упала за диван и т.д. Со временем ребенок раннего возраста начинает делать попытки приобщить родителей к играм, задавая наводящие вопросы о том, как построить мост, башню, где катить машину и так далее.

Спустя время появятся вопросы, говорящие о наступлении периода любознательности. Ребенку будет интересно узнать, почему происходит тот или иной процесс. Мыслительный процесс дошкольников в этот период направлен на обобщение и различение событий, предметов и явлений, с которыми им доводится сталкиваться [6].

Мышление в раннем возрасте развивается стремительно, но только в том случае, если взрослые будут работать с ребенком. Развитие мышления идет через игру, так как это ведущий вид деятельности. Обыграть можно все. С педагогической точки зрения следует развивать в разных направлениях. Дети раннего возраста в силу возрастных особенностей играют одни. Игра в этот период носит предметно-манипулятивный и конструктивный характер. В этом возрасте примером для подражания служат родители и близкие взрослые, старшие братья и сестры.

Самым эффективным способом развития наглядно-образного мышления является деятельность, которая позволяет воплощать в реальности задуманное. Для младших дошкольников это, в первую очередь, любые виды конструирования и всевозможные дидактические игры, направленные на развитие мышления и воображения.

В требованиях к структуре основной образовательной программы дошкольного образования и ее объему (в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования) в образовательной области «Познавательное развитие» предполагается развитие у детей познавательной мотивации, формирование познавательных действий, развитие воображения и творческой активности, формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира

(форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части, причинах и следствиях и других качествах) [2].

Чтобы ребенок получал информацию о свойствах и качествах предметов окружающей действительности, он должен осуществлять определенные операции мышления: анализировать предметы, сравнивать их, абстрагировать отдельные свойства с тем, чтобы выявить общее в них, а значит осуществлять определенные действия с ними. В ходе игры развиваются психические процессы, в частности произвольное внимание, память, наглядно-действенное мышление.

Учитывая, что игра в жизни ребенка дошкольного возраста является ведущим видом деятельности, то и развитие мыслительных операций актуально осуществлять с помощью дидактических игр и игровых упражнений. Д.Б. Эльконин уделял игре большое внимание. Изучая игры детей 3-7 лет, он выделил и охарактеризовал четыре уровня ее развития [16].

Современная педагогическая и методическая литература предлагает педагогам разнообразные методики, технологии, пособия и оборудование, стимулирующие познавательное развитие детей младшего дошкольного возраста. Так, для формирования сенсорной культуры систематизировано большое количество игр и игровых упражнений, разработано достаточное количество игрового оборудования к ним.

На сегодняшний день педагогам и родителям более актуально многофункциональное и мобильное оборудование, которое любимо детьми, простое в использовании и хранении, безопасно и в тоже время способно заменить собой большое количество готового игрового оборудования. Таким образом, возникло реальное противоречие:

- между наличием множества игр и игровых пособий, применяемых в практической образовательной деятельности педагогом и отсутствием многофункционального мобильного игрового оборудования, направленного на развитие наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста;

- между необходимостью развития мыслительных операций наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста и отсутствием многофункционального, простого в применении игрового оборудования, которое может применяться детьми самостоятельно и в домашних условиях совместно с родителями ребенка.

Противоречия стали условием углубленного изучения данной проблемы и обобщения актуального педагогического опыта работы.

При недостаточном уровне развития наглядно-действенного мышления впоследствии ребенок может столкнуться с трудностями при обучении в школе, где перед ним встает задача планирования своей деятельности и предвидения ее результата. Современными исследованиями в области наглядно-действенного мышления занимались: А.А. Катаева, Т.И. Обухова, Е.А. Стребелева. В результате было выявлено, что многие практические задания оказываются сложными не только для детей в возрасте от трех до пяти лет, а иногда и старше [24]. По мнению авторов, трудности в выполнении заданий происходят потому, что ребенком должна быть правильно воспринята цель, проанализированы и оценены все препятствия на пути к цели. И эти процессы должны происходить не только на уровне восприятия, но и осмысления. Многие дети не смогли проанализировать условия задания ни мысленно, ни действенно, не использовали целенаправленные пробы, неоднократно повторяли ошибочные варианты действия. В связи с этим авторами исследования были сделаны выводы, что наглядно-действенное мышление, появляющееся у детей достаточно рано, нельзя назвать исходной, примитивной формой мышления.

Для сформированности наглядно-действенного мышления у ребенка должно быть развито представление о назначении предмета, восприятие, а так же умение анализировать данные восприятия. Иными словами, образное и логическое мышления. Кроме того, ребенок должен иметь навык замещения предмета, чтобы воспользоваться им в незнакомой ситуации, для успешного решения задач по наглядно-действенному мышлению [23]. По мнению

Е.А. Стребелевой, необходимо обеспечивать условия для создания у детей предпосылок к развитию наглядно-действенного мышления:

- способствовать развитию целенаправленных действий с предметами;
- показывать предметно-игровые действия;
- знакомить детей с практическим использованием предметов-орудий, предметов-заместителей;
- разбирать с ребенком практические проблемные ситуации и задачи;
- развивать фиксирующую функцию речи.

Для успешного развития наглядно-действенного мышления необходимо использовать конструирование, лепку, всевозможные дидактические игры и упражнения, привлекать ребенка к ручному труду в практической жизни.

Педагоги дошкольных образовательных организаций большое внимание уделяют включению в деятельность детей дидактических игр и игровых упражнений. Они используются как в совместной организованной со взрослым деятельности, так включаются в самостоятельную деятельность детей. Выполняя функцию средства обучения, дидактическая игра может служить составной частью занятия. Она помогает усваиванию, закреплению знаний, овладению способами познавательной деятельности. Дети осваивают признаки предметов, учатся классифицировать, обобщать, сравнивать. Использование дидактической игры как метода обучения повышает интерес детей к занятиям, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение образовательных, развивающих задач.

Но в игре поэтапная отработка умственных действий происходит стихийно и неорганизованно: одни этапы опускаются, другие совмещаются между собой, так что эффективность формирования умственных действий оказывается различной. Однако при соответствующих методах педагогического руководства игрой эта эффективность может быть повышена [5].

Таким образом, педагогическими условиями развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста выступают:

- содействие развитию целенаправленных действий с предметами;
- показ предметно-игровых действий;
- знакомство детей с практическим использованием предметов-орудий, предметов-заместителей;
- разбор с ребенком практических проблемных ситуаций и задач;
- развитие фиксирующей функции речи.

Выводы по главе 1

В процессе своего развития каждому ребенку приходится решать некоторые вопросы, которые встают перед ним в процессе его деятельности. Данные вопросы переходят из деятельности теоретической в практическую. Успешность разрешения вопросов, проблем и ситуаций зависит от степени развития у ребенка практической деятельности. Именно внутри нее осуществляется развитие мышления ребенка. Мышление ребенка раннего возраста в основном наглядно-действенное. То есть анализ и синтез познаваемых им предметов происходит во время того, когда ребенок трогает их руками, совершает с ними определенные действия (скрепляет, разъединяет, соотносит и т.д.). Некоторые дети в процессе познания ломают игрушки, им интересно посмотреть «что там внутри», «почему крутятся колеса» и т.д. Таким образом, проявляется любознательность. Такой вид мышления у детей раннего возраста обусловлен тем, что ведущей деятельностью ребенка 1-3 лет, является предметно-манипулятивная деятельность. Полноценность развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста осуществляется посредством игр с конструкторами, пазлами, головоломками, мозаиками и т.д.

Особенностями наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста являются:

- данный вид мышления может быть использован только лишь в наглядной ситуации, когда ребенок имеет возможность непосредственно взаимодействовать с предметами (потрогать, покрутить, повернуть и т.д.);
- наглядно-действенное мышление проявляется только тогда, когда ребенок имеет возможность совершить с предметом определенные действия (разобрать, открутить, собрать и т.д.);
- наглядно-действенное мышление не может быть использовано тогда, когда перед ребенком находятся невоспринимаемые вещи (радуга, ветер, облака и т.д.) или вещи, которые могут быть восприняты, но они не являются объектами какой-либо деятельности.

Таким образом, именно действие с предметом выступает основным способом наглядно-действенного мышления. Основной целью и ожидаемым результатом наглядно-действенного мышления являются: изменение взаимного расположения элементов предмета или всего предмета и соответственно изменение ситуации действия вокруг предмета (его элементов).

Характер наглядно-действенного мышления детей раннего возраста очень ярко проявляется в демонстрации речи ребенка-дошкольника, его стремлении произвольно изменить слова, чтобы они выражали не определенный предмет, а его действие, например, ребенок может говорить не «сухарики», а «кусарики», тем самым указывая на то, какое действие необходимо совершать с данным предметом.

Таким образом, наглядно-действенное мышление ребенка раннего возраста осуществляется посредством материального практического действия с определенным предметом, что порождает у ребенка идеальные образования-обобщения схожих способов совершения данного действия и соответствующих ему сходных свойств объектов действия. То есть происходит обобщение, воплощение и переход совершаемого действия в практический навык.

ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

2.1. Эмпирическое исследование уровня сформированности наглядно-действенного мышления детей раннего возраста

Цель эмпирического исследования – определить уровень развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста, используя методику Е.А. Стребелевой, выявить наличие педагогических условий формирования наглядно-действенного мышления детей раннего возраста в условиях детского сада.

Задачи эмпирического исследования:

1. Выявить уровень развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста;
2. Проанализировать предметно-развивающую среду групп раннего возраста, ее целесообразность для решения задач развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста;

Эмпирическое исследование включало в себя два основных направления, условно названные «Педагогические условия» и «Дети».

1. Первое направление работы – «Педагогические условия» было направлено на анализ педагогических условий направленных на развитие наглядно-действенного мышления.

Так же был проведен опрос воспитателей, позволяющий определить проводится ли работа с родителями воспитанников дошкольной образовательной организации на предмет развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста. Данные опроса представлены в Приложении Г.

Первая часть работы была ориентирована на анализ предметно-развивающей среды, созданной в группах для реализации задач формирования и развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста. Для

целенаправленного анализа предметно-развивающей среды были выделены следующие показатели:

- наличие специально отведенного и оборудованного места в группе для формирования и развития наглядно-действенного мышления;
- разнообразие и привлекательность дидактического материала, возможность решать с его помощью ведущие задачи в формировании наглядно-действенного мышления детей данного возраста;
- регулярность смены и обновления компонентов предметно-развивающей среды в соответствии с реальным уровнем наглядно-действенного мышления воспитанников;
- соответствие предметно-развивающей среды концептуальным основам образовательной программы.

Второе направление – «Дети» включало оценку уровня наглядно-действенного мышления детей раннего возраста, что позволило путем диагностики выявить реальный уровень развития наглядно-действенного мышления.

В исследовании приняли участие дети МБДОУ № XX в количестве 14 детей в возрасте 2–3 лет.

В исследовании мы применили методику исследования уровня развития наглядно-действенного мышления, предложенную Е.А. Стребелевой [28].

Данная методика включает 10 заданий, которые направлены на изучение особенностей умственного развития, наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Необходимое оборудование для проведения обследования – 2 детских столика и 2 детских стульчика.

Полное описание методики представлено в Приложении А.

Результат опроса педагогов представлен в приложении Г.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

Анализ предметно-развивающей среды показывает, что предметно-развивающая среда организована с учетом возраста воспитанников. В группе имеются игрушки, способствующие развитию наглядно-действенного мышления.

Основными материалами стимулирования наглядно-действенного мышления в ДОО являются:

- деревянная доска с разрезами различных геометрических форм (квадрат, круг, треугольник, прямоугольник, полукруг, многоугольник – до 10) и плоские геометрические фигуры, соответствующие разрезам (сегенская доска);
- контейнер из дерева и пластмассы (в виде куба, параллелепипеда) с двенадцатью пазами различных геометрических фигур (аналогично предыдущей задаче) и геометрическими фигурами объема, соответствующими форме пазов;
- пирамида с разноцветными кольцами (до 5 штук);
- большие и маленькие кубики и шарики первичных цветов (красный, синий, желтый, зеленый);
- деревянные и пластиковые колонны с основными геометрическими фигурами (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник) из четырех основных цветов, нанизанных на них;
- пластиковые чашки различного размера и цвета, вставленные друг в друга [12].

В качестве материала для работы в ДОО используются:

- тематические снимки, разрезанные на несколько частей (вертикально на 2–3 части, по горизонтали на 4 части);
- кубы, изображающие части предметов, знакомых ребенку (например, животные – 4 штуки);

– простые мягкие головоломки, изображающие объекты, знакомые ребенку [9].

Традиционно в отечественной психологии в раннем возрасте понимается этап развития ребенка от 1 года до 3 лет. Именно так определили временные рамки Д.Б. Эльконин ранний возраст, приняв зарубежные моменты кризисы одного года и трех лет. Он также изложил общие критерии рассмотрения каждого психологического возраста в рамках предлагаемой периодизации [39].

Они включают:

- социальное положение развития как социальной системы отношений, в которую входит ребенок, и его ориентации в нем;
- ведущая деятельность ребенка в определенный период развития;
- основными новообразованиями каждого периода и точками поворота кривой развития являются кризисы.

В раннем возрасте социальную ситуацию развития можно охарактеризовать как взаимодействие ребенка со взрослым о предмете, поскольку в этом процессе ребенок с помощью взрослого изучает общепринятые способы использования объекта, то есть, происходит формирование активности предметной коммуникации, приводящей к определенному возрасту.

Интериоризация ребенка предметными действиями приводит к расширению независимости и появлению основного новообразования ребенка раннего возраста – категории «я сам». В результате ведущий персонаж играет в игру.

Д.Б. Эльконин подчеркнул важную роль игрушки в овладении объективным действием ребенка, когда ребенок самостоятельно находит способ его использовать, поскольку нет конкретного метода манипуляции с ним, связанного с любой игрушкой [39].

В такой ситуации ребенок сам переносит способ действия взрослого с реальными объектами на игрушку через наблюдение за взрослым и, как

результат, начинает для идентификации с взрослым выделяется категория «Я».

Важным условием формирования и развития наглядно-действенного мышления является установление перед ребенком возможных когнитивных задач, для которых ребенок должен иметь возможность выбирать необходимые знания из своего ментального багажа. Без зависимости от знания не может быть решения проблемы, и поэтому не будет никакой умственной деятельности.

Уровень овладения сенсорными стандартами включает в себя практическую направленность ребенка в виде, размере, цвете объектов – знания, именовании, корреляции геометрических форм, цветов, дифференциации значений объектов. Работа в этом случае требует непосредственного взаимодействия ребенка с воспитателем, который выполняет в предметных играх. Здесь нужны специальные материалы, для которых это взаимодействие имеет место.

Инструкции к игровым заданиям даются воспитателем с учетом возможностей ребенка – сначала в словесной форме, с усложнением или в случае неассимиляции обучения ребенка, слова сопровождаются показом педагога ДОО. Используются действия ребенка для подражания, совместные действия с взрослым, после чего ребенок приглашается выполнять их самостоятельно [25].

Для овладения ребенком с помощью сенсорных стандартов можно использовать разнообразные материалы. Их основными характеристиками должны быть форма, размер и цвет.

Для формирования наглядно-действенного мышления в условиях ДОО подразумевается не только распознавание конкретного объекта в повседневной жизни и на картинке, но и способность синтезировать этот объект из его различных частей (на основе всей картины или ее ментального представления).

Для развития наглядно-действенного мышления используются различные препятствия, которые ребенок должен преодолевать, обходить, подниматься и т.д., чтобы, например, привести игрушку к воспитателю. Педагог может применять манипуляции с мячом среднего размера (бросьте, поймите), прыгая на две и одну ногу.

Для развития тонких моторных навыков в условиях ДОО используются различные мелкие предметы (шарики, бусины, мозаика, кубы и т. д.), с которыми ребенок выполняет множество действий: например, он кладет шары в банку и закрывает ее, струны, бисер на веревке, строит башню, захватывает небольшие мозаичные элементы и вставляет их в отверстия на доске. Кроме того, визуальная активность, которая является не только показателем развития мелких моторных навыков ребенка, но также помогает идентифицировать предпосылки для рисования предмета (способность ребенка передавать изображения объектов, созданных в нем снаружи, к самолету – своего рода обратная связь с предметом мира). Кроме того, в визуальной деятельности вы можете определить предрасположенность, ребенка вправо или леворукость.

Дети используют речь или картинки для рисования дождя (вертикальные штрихи), путь (горизонтальная линия), струны воздушных шаров (вертикальная линия), мяч (круг), солнце с лучами в разных направлениях, дом (прямоугольник, треугольник) и так далее.

Здесь педагог использует набор деревянных или пластиковых строительных материалов, игрушечных игрушек, соизмеримых со шкалой зданий (животные, люди, автомобили и т.д.), Палочки (могут быть счетными).

С помощью строительного материала ребенку предлагается построить дорожку, башню, поезд, стол, лестницу, гараж, арку, мост, дом, кресло, забор; с помощью палочек для еды заложили на столе простую плоскую фигуру (треугольник, квадрат, дом и т.д.).

Игрушки используются, чтобы придать зданиям характер истории. Маленький ребенок получает четкий образец здания. Если ребенок не справляется с задачей самостоятельного проектирования на модели, он

действует одновременно с взрослым, то есть имитирует свои действия. Если этот метод также недоступен, воспитатель сам выполняет строительство с помощью ребенка, а затем просит ребенка повторить его самостоятельно.

Наглядно-действенная методика позволяет активизировать предметно-практические действия у детей. В процессе работы у детей происходит формирование и развитие системы «глаз–рука», узнавание предмета по силуэту, контуру, сопоставление его с образцом – эталоном, хранящимся в памяти.

Далее рассмотрим результаты второго направления исследования, который позволил выявить реальный уровень развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста (наших испытуемых).

В исследовании приняли участие дети МБДОУ № XX в количестве 14 детей в возрасте 2–3 лет. Общие данные по методике представлены в Приложение Б.

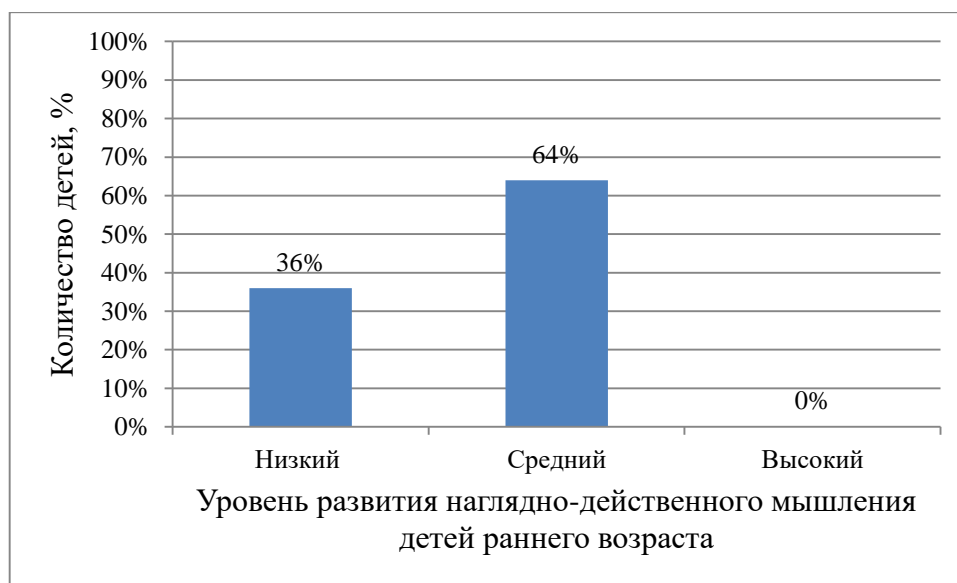


Рисунок 1. Уровень развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста

Исходя из рисунка 1, стоит определить, что основная часть детей раннего возраста (64%) имеют средний показатель развития наглядно-действенного мышления. Дети с данным показателем выполняют

предложенное задание после демонстрации примера реализации процесса его выполнения.

Анализ первой серии исследования выявил, что для 36% детей раннего возраста свойственен низкий показатель развития наглядно-действенного мышления. Дети не справились с заданием, при этом не ориентировались на правильность его выполнения.

Корреляционный анализ всех параметров методики Е.А. Стребелевой выявил следующие прямо-пропорциональные связи уровня наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Наглядно-действенное мышление детей раннего возраста прямо-пропорционально связано:

- с уровнем развития понимания и выполнения речевых инструкций: $p \leq 0,05$;

- с уровнем понимания и выполнения указательных действий взрослого, подражанием ему: $p \leq 0,01$;

- с уровнем согласованности действий обеих рук, целенаправленности действий: $p \leq 0,05$;

- с уровнем развития практического ориентирования на величину предметов: $p \leq 0,05$;

- с уровнем развития анализа образца: $p \leq 0,01$.

Анализ опроса, проводимого среди воспитателей, показал, что 80% педагогов используют тип взаимодействия с родителями беседу, 20% - стендовую информацию.

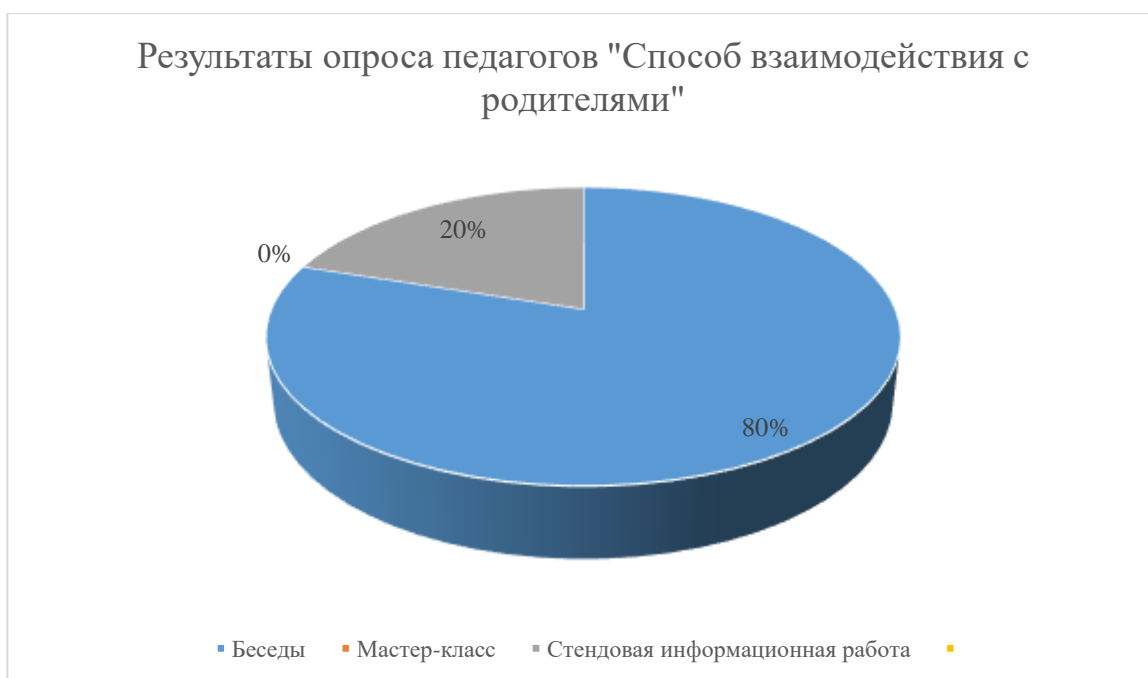


Рисунок 2. Результат опроса педагогов «Способ взаимодействия с родителями»

Таким образом, основными педагогическими методами наглядно-действенного мышления в период раннего детства являются:

- организация взаимодействия ребенка с субъектом мира взрослыми;
- предметное общение взрослого с ребенком, и особенно в условиях материальной дидактической игры;
- развитие восприятия и целостности образа субъекта;
- обогащение и расширение опыта предметно-практической деятельности, предметно-инструментальной деятельности, навыков и навыков проектирования;
- формирование сенсорных стандартов;
- формирование специальных практических действий, направленных на трансформацию объектов с целью их более глубокого познания.

Итак, на основе полученных результатов в ходе эмпирического исследования можно предположить, что формирование наглядно-

действенного мышления детей раннего возраста в условиях детского сада будет успешным если:

1. Воспитатели реализуют содержание и применяют методы развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

2. Создана предметно-развивающая среда группы, обеспечивающая развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Подводя итоги нашего исследования, мы пришли к выводу, что необходима дополнительная целенаправленная работа с детьми раннего возраста, направленная на развитие наглядно-действенного мышления.

2.3. Рекомендации по развитию наглядно-действенного мышления детей раннего возраста

Главными приемами наглядно-действенного мышления в период раннего детства выступает:

- организация взрослым взаимодействий ребенка с предметным миром;
- предметное общение взрослого с ребенком, в условиях предметно-дидактической игры;
- развитие восприятия и целостного образа предмета;
- обогащение и расширение опыта предметно-практической деятельности, предметно-орудийной деятельности, умения и навыками конструированию;
- формирование сенсорных эталонов;
- формирование особых практических действий направленных на преобразование предметов с целью их более глубокого познания.

Учитывая перечисленные факторы, сформулируем рекомендации по развитию наглядно-действенного мышления:

- необходимо развивать эмоциональные отношения к моральным нормам (с помощью картинок, мультфильмов), а также умение понимать эмоциональное состояние людей, изображенных на картинке;
- развивать речь, обогащать словарь детей с помощью художественной литературы и применением игр-драматизаций, разыгрывания потешек;
- необходимо развивать продуктивные виды деятельности: аппликацию, рисование, конструирование;
- формировать и развивать активный интерес к свойствам и качествам предметов (пробы, примеривание);
- давать свободу для творческой инициативы;
- привносить в процесс воспитания элементы проблемности;

- меньше запрещать, поощрять экспериментирование;
- вводить в процесс обучения элементы дидактических игр.

Предложенные рекомендации позволят повысить уровень развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Программа «Развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста».

Срок реализации – три недели.

Участники проекта: дети раннего возраста, родители воспитанников ДОО.

Автор проекта: А.А. Поливчук

Актуальность: в Федеральных государственных требованиях к образовательной программе ДОО обозначено, что программа определяет содержание и организацию образовательного процесса для детей дошкольного возраста и направлена на развитие их интеллектуальных качеств. В связи, с чем особую актуальность приобретает проблема определения психолого-педагогических условий развития мышления еще в раннем возрасте.

Ребенок не рождается с готовой способностью к мышлению. Первые мыслительные процессы возникают у него в результате познания свойств и отношений окружающих его предметов в процессе их восприятия и действия с ними.

Для того чтобы более качественно подойти к решению данной проблемы, нами были изучены работы выдающихся педагогов-психологов: Л.А. Венгер, А.А. Столяра, Л.Ф. Тихомировой, Б.И. Никитина, З.А. Михайловой, Е.В. Колесниковой и др.

Ребенок раннего возраста способен решать доступные практические задачи, самостоятельно находить выход из той или иной ситуации. Однако для совершенствования наглядно-действенного мышления необходима педагогическая организация деятельности, при которой успешно происходит обучение способам ориентировки в окружающем пространстве, обобщение опыта действия с предметами.

Предлагаемая система дидактических игр и упражнений, разнообразных поручений дана в порядке нарастающей сложности, что позволяет познакомить детей со способами предметных действий, помочь осмыслить свою самостоятельную деятельность.

Работа над данной программой состоит:

- в подборе и систематизации разного рода игр, пособий, литературы;
- в комплексном использовании занимательного дидактического материала через организацию игровой деятельности (или организацию разнообразных форм детской деятельности).

Ведущая идея: овладение наглядно-действенными формами мышления в раннем возрасте способствует успешному переходу детей к другим формам мышления.

Цель: разработать и апробировать технологию развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста с учетом психолого-педагогических условий этого процесса.

Развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста проходит успешно, если главными психолого-педагогическими условиями этого процесса являются:

1. Специально организованная предметно-орудийная деятельность:

- развитие соотносящих действий;
- развитие орудийных действий;

2. Специально организованная предметно-развивающая среда, включающая:

- разнообразные игрушки, прошедшие экспертизу качества и обладающие полифункциональностью и дидактическими свойствами, как это требуется по ФГТ;

- наборы дидактических игр;
- атрибуты для упражнений и игр на развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Задачи:

1. Создать психолого-педагогические условия для специально организованной предметно-орудийной деятельности, в которой формируются представления детей об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение.

2. Развить соотносящие действия детей на основе формирования представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации.

3. Развить орудийные действия детей на основе метода проб как основного способа решения наглядно-действенных задач.

4. Просвещение родителей по вопросам развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Методы проекта: наглядные, практические, исследовательские, мониторинговые.

Данный проект осуществляется:

– с детьми – в специально организованной деятельности, совместной деятельности взрослого и ребенка или подгруппы детей, самостоятельной детской деятельности.

– с родителями – в просветительской работе.

Ожидаемые результаты

– Повторение и воспроизведение соотносящих действий ребенком приведет к тому, что на их основе у него сложатся внутренние психические действия;

– Ребенок, решающий задачу на построение любой конструкции, окажется в состоянии строить гипотезы и проверять их в процессе непосредственной практической деятельности.

– Повышение психолого-педагогических знаний среди родителей воспитанников ДОО.

Работу по формированию наглядно-действенного мышления можно разделить на четыре этапа (по методике Е.А. Стребелевой).

Первый этап. Формирование обобщенных представлений о вспомогательных средствах и орудиях фиксированного назначения, которые человек использует в каждодневной жизни.

Землю копают лопатой, едят ложкой, рисуют карандашом.

Главные задачи педагога на этом этапе:

- научить использовать предметы, имеющие фиксированное значение;
- обобщить в слове полученный детьми практический опыт.

Игры «Покорми мишку», «Испечем пироги», «Перевезем игрушки», «Куклы пришли в гости», «Полей цветок».

Второй этап. Формирование представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации.

Под проблемной практической ситуацией понимают такую ситуацию, в которой не действуют привычными способами, а преобразовывают свой прошлый опыт, находят новые пути его использования.

Задачи педагога на этом этапе:

- познакомить детей с различными вспомогательными средствами или орудиями, со способами их использования в тех случаях, когда предмет-орудие специально не изготавливается и способ действия с ним не предусматривается;

- показать детям, что разные орудия могут служить одной и той же цели и, наоборот, одно и то же орудие может быть использовано для достижения разных целей;

- научить детей переносу способа использования вспомогательных предметов из одной ситуации в другую, сходную (в группе, на участке, в зале и т.д.).

Взрослый учит детей осознавать саму проблемную ситуацию на самом начальном уровне, выделяя цель действия и условия ее достижения, а затем помогает анализировать обстановку, искать средство ее достижения (орудие) в окружающей обстановке.

Рассмотрим в качестве примера игру «Достань ключик».

Педагог показывает ребенку новую заводную игрушку и объясняет, что собачка не танцует, чтобы она затанцевала – нужен ключик. Ключик висит высоко, ребенок не может его достать. Задача в том, чтобы он догадался использовать стул в качестве вспомогательного средства для достижения цели, т.е. для доставания ключика. Ребенок должен осознать цель: необходимость достать ключик (иначе игрушка не заведется). Затем он, с некоторой помощью взрослого, должен проанализировать условия ее достижения, т.е. понять, что ключик висит высоко, а потом начать поиск средства при помощи которого можно достигнуть цель.

Педагог просит ребенка самостоятельно достать ключик и дает возможность ему испробовать любые пути – подпрыгивать, становиться на носки, тянуться рукой – и самостоятельно сделать вывод, что так он достать ключик не может. После этого предлагает ребенку подумать и поискать, что поможет ему достать ключик, т.е. направляет ребенка на активный поиск вспомогательного средства. Если ребенок сам не догадывается взять стул, педагог подсказывает ему этот выход. После того, как ребенок достигнет цели, педагог фиксирует его внимание на всех этапах решения задачи: «Молодец. Тебе надо было достать ключик. Рукой ты достать не мог, Он висел высоко. Поэтому ты взял стул, встал на него и достал ключик». Педагог помогает ребенку завести игрушку и дает ему возможность поиграть с ней.

Проводим и другие подобные игры: «Достань мишке машинку», «Достань кукле шарик», «Столкни мяч», «Достань камешки».

После серии проведенных игр педагог обобщает в словесном плане способы ориентировочно-исследовательской деятельности и способы решения практических задач.

Третий этап. Формирование метода проб как основного способа решения наглядно-действенных задач.

Создаются ситуации, в которых в поле зрения ребенка находится не одно вспомогательное средство, а несколько предметов, и из них надо выбрать наиболее подходящий по величине, форме, назначению. Основной способ,

которым следует вооружать детей – это метод целенаправленных проб, который у детей в норме быстро переходит в метод зрительной ориентировки.

Игра «Угадай, что в трубке лежит». Ребенок должен использовать длинную палку для выталкивания игрушки из трубки. Вывод: «Если одной палочкой не достать, надо искать другую, пробовать другой палочкой».

Игра «Достань шарик из банки». Ребенок должен действовать палочкой с сачком.

Игра «Достань камешки для аквариума». В банке с водой лежат камешки. Недалеко от банки разложены на столе палочки – с крючком, сачок, с колечком, с вилкой. Ребенка просят достать камешки и переложить в аквариум, не замочив руки. Педагог дает возможность перепробовать все лежащие на столе орудия, пока ребенок не убедится, что камешки можно достать, только сачком. После того как ребенок возьмет сачок и достанет первый камешек, педагог закрепляет достигнутый успех: «Вот хорошо. Сачком можно достать все камешки».

Обучение использованию метода проб имеет смысл только в том случае, если ребенок все время видит перед собой цель, стремится к ее достижению, иначе пробы не имеют смысла.

Для того, чтобы ребенок не терял цель, используют решение двухфазовых задач. Их смысл – предметы, которые нужно использовать в качестве вспомогательных средств, нельзя просто взять, а нужно вначале устранить препятствие, чтобы их использовать. Например, нужно достать мешок с игрушками, который висит высоко. Чтобы его достать, надо использовать стул, но на стуле стоит ящик со строительным материалом. Перед ребенком возникает промежуточная цель – убрать со стула ящик, не выпуская при этом из виду конечную цель – достать мешок с игрушками. Педагог спрашивает о последовательности действий: «Вспомни, что ты сделал сначала? Что ты сделал потом? А теперь расскажи все по-порядку». Словесный отчет и словесное планирование помогают ребенку удерживать в памяти конечную цель.

Наиболее сложными двухфазовыми задачами являются практические задачи, при выполнении которых дети должны самостоятельно изготовить простейшее орудие: удлинить палку, т.е. одну палку вставить в другую; разогнуть круглую проволоку и использовать ее вместо палки; связать две короткие веревки и т.д.

Четвертый этап. Определение причинно-следственных зависимостей.

Решение таких задач формирует у ребенка предпосылки развития логического мышления.

Сначала у ребенка поиск причины явления начинается там, где он сталкивается с нарушением привычного хода явления. Эта причина является сначала внешней, хорошо видимой. Например, ребенок не может взять машину, так как у нее отскочило колесо; не может поставить посуду на кукольный стол, так как у стола отломилась ножка; не может донести лейку до цветка, так как в лейке дырка.

Проводим игры: «Угости куклу чаем (сломан стол, ищут причину, вставляют ножку на место)», «Полей цветок (в лейке дырка, ищут причину, закрывают отверстие тряпочкой)», «Прокати игрушку на машинке (сломалось колесо, ищут причину, вставляют колесо)», «Плавает или тонет (дети отгадывают, что плавает, а что тонет. Педагог помогает сделать вывод: «Деревянные, пластмассовые предметы плавают, железные-тонут»)».

Определение причины нарушения привычного хода явления уже есть элемент логического мышления, хотя и проявляется в практическом плане.

Все игры и упражнения на развитие наглядно-действенного мышления должны иметь большое количество разнообразных вариантов; если повторять одни и те же задания, это развивает память, а не мышление.

Мышление детей можно развивать как на занятиях, так и в процессе решения ежедневных жизненных ситуаций. Очень важно организовать так жизнедеятельность детей в детском саду, чтобы она развивала наглядно-действенное мышление, а не просто обеспечивала удовлетворение их жизненных нужд и потребностей. Это – организация экскурсий, наблюдения,

уход за растениями, продуктивные виды деятельности, процессы самообслуживания и др. Во всех этих жизненных делах ребенок познает свойства предметного мира, связи в этом мире и в системе человеческих отношений.

Когда мы сформируем представления о предметах – орудиях, их свойствах и качествах, их назначении; умения ориентироваться в условиях практических проблемных задач, то мы можем переходить к формированию наглядно-образного мышления.

Работа с родителями воспитанников поделена на два блока.

Первый блок – семинар на тему «Наглядно-действенное мышление детей раннего возраста».

Второй блок – провести серию игр, направленных на развитие наглядно-действенного мышления ребенка раннего возраста.

Полное содержание программы «Развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста» представлено в Приложении В.

Выводы по главе 2

Проведенный нами анализ педагогических условий, направленных на развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста, позволил определить:

- наличие специально отведенного и оборудованного места в группе для формирования и развития наглядно-действенного мышления;
- разнообразие и привлекательность дидактического материала, возможность решать с его помощью ведущие задачи в формировании наглядно-действенного мышления детей раннего возраста;
- регулярность смены и обновления компонентов предметно-развивающей среды в соответствии с реальным уровнем наглядно-действенного мышления воспитанников;
- соответствие предметно-развивающей среды концептуальным основам образовательной программы.

Исследование уровня сформированности наглядно-действенного мышления детей раннего возраста показало, что основная часть детей раннего возраста (64%) имеют средний показатель развития наглядно-действенного мышления. Дети с данным показателем выполняют предложенное задание после демонстрации примера реализации процесса его выполнения.

Анализ первой серии исследования выявил, что для 36% детей раннего возраста свойственен низкий показатель развития наглядно-действенного мышления. Дети не справились с заданием, при этом не ориентировались на правильность его выполнения.

Просвещение родителей представляется ценным с точки зрения устранения информационной некомпетентности и для более качественного формирования и развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста. Именно поэтому в программу по развитию наглядно-действенного мышления детей раннего возраста был включен блок просветительской работы с родителями воспитанников.

В процессе развития наглядно-образного мышления детей раннего возраста особую значимость имеет профессиональная компетентность воспитателя.

Профессиональная компетентность – направленность на постоянное совершенствование педагогической деятельности и исследовательский подход к педагогическому процессу.

Профессиональная компетентность воспитателя по вопросам развития наглядно-действенного мышления детей дошкольного возраста, является основой для развития наглядно-образного мышления, педагогу необходимо создавать определенные условия для дошкольника (игровая форма проведения организованной деятельности, разные виды деятельности).

Основными педагогическими методами наглядно-действенного мышления в период раннего детства являются:

- организация взаимодействия ребенка с субъектом мира взрослыми;
- предметное общение взрослого с ребенком, и особенно в условиях материальной дидактической игры;
- развитие восприятия и целостности образа субъекта;
- обогащение и расширение опыта предметно-практической деятельности, предметно-инструментальной деятельности, навыков и навыков проектирования;
- формирование сенсорных стандартов;
- формирование специальных практических действий, направленных на трансформацию объектов с целью их более глубокого познания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализируя психолого-педагогическую литературу по теме работы, мы пришли к выводу, что мышление присутствует во всех познавательных процессах: восприятии, внимании, воображении, памяти, речи.

Значение наглядно-действенного мышления для общего умственного развития ребенка определяется тем, что он выступает как исходный пункт формирования других более сложных форм мышления, что определило наш интерес к данной теме.

Дети младшего дошкольного возраста имеют следующие особенности наглядно - образного мышления:

- у детей младшего дошкольного возраста мышление неразрывно связано с речью, но при этом все еще носит наглядно-действенный характер;
- мышление детей на ранних этапах развития является своеобразным характером первых обобщений;
- первые детские обобщения основываются на внешнем сходстве между явлениями и предметами.

Развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста является комплексным процессом, включающим в себя не только развитие творческого потенциала, но и повышение интеллектуального уровня детей.

Для этого используется ряд методов и средств. Использование на занятиях различных упражнений, игр, сказок и многого другого оказывает, благотворное влияние на становление и развитие наглядно-действенного мышления детей.

В процессе развития наглядно-образного мышления детей младшего дошкольного возраста особую значимость имеет профессиональная компетентность воспитателя.

Профессиональная компетентность – направленность на постоянное совершенствование педагогической деятельности и исследовательский подход к педагогическому процессу.

Профессиональная компетентность воспитателя по вопросам развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста, является основой для развития наглядно-образного мышления, педагогу необходимо создавать определенные условия для дошкольника (игровая форма проведения организованной деятельности, разные виды деятельности).

Основными педагогическими методами наглядно-действенного мышления в период раннего возраста являются:

- организация взаимодействия ребенка с субъектом мира взрослыми;
- предметное общение взрослого с ребенком, и особенно в условиях материальной дидактической игры;
- развитие восприятия и целостности образа субъекта;
- обогащение и расширение опыта предметно-практической деятельности, предметно-инструментальной деятельности, навыков и навыков проектирования;
- формирование сенсорных стандартов;
- формирование специальных практических действий, направленных на трансформацию объектов с целью их более глубокого познания.

Во второй части работы представлено эмпирическое исследование уровня сформированности наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

В ходе исследования было определено, что основная часть детей раннего возраста имеют средний показатель развития наглядно-действенного мышления. Дети с данным показателем выполняют предложенное задание после демонстрации примера реализации процесса его выполнения.

В процессе работы с детьми воспитатели ориентируются на узкие круг методов и приемов работы, именно поэтому была разработана программа, ориентированная на применение разнообразных методик по развитию наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Так же, с учетом поставленных задач, была разработана практическая работа с родителями, направленная на просвещение в вопросе развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Итак, теоретическое и практическое исследования позволили достичь поставленной цели, реализовать задачи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Балбекина Н.А. Значение развивающих игр для всестороннего развития дошкольника. Старый Оскол.: Образовательная социальная сеть, 2013. 3 с. // Электронный ресурс. URL:<http://nsportal.ru/detskiysad/raznoe/2013/01/03/znachenie-razvivayushchikh-igr-dlya-vsestonnogo-razvitiya> (дата обращения: 20.02.2022).
2. Бусырева Л.П. Развивающие игры математического содержания как средство формирования умственных способностей у дошкольников // Дошкольная педагогика. СПб., 2011. №8. С. 22–26.
3. Бардышевская М.К. Диагностика психического развития ребенка: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2021. 153 с.
4. Белкина В.Н. Психология младшего дошкольного и дошкольного детства: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2021. 170 с.
5. Бурлакова, Н.С. Детский психоанализ. Школа Анны Фрейд: учеб. для вузов. М.: Юрайт, 2021. 270 с.
6. Воскобович В.В. Развивающие игры: сборник методических материалов. М.: ТЦ Сфера, 2015. 4 с.
7. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2021. 336 с.
8. Выготский Л.С. Психология развития. М.: Юрайт, 2021. 281 с.
9. Габышева С.П. Игра в шашки как средство развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста // Междунар. студенческий научный вестник. М., 2018. №4/7. С. 1055–1057.
10. Геронтопсихология: учеб. пособие для студентов вуза, обучающихся по специальности 37.05.01 «Клиническая психология» Дорогина О.И.[и др.] / Под ред. Ю.В. Лебедевой. Екатеринбург.: Уральский федеральный университет, 2020. 131 с.
11. Гонина О.О. Психология общения в дошкольном возрасте. М.: КноРус, 2020. 266 с.

12. Гонина О.О. Психология дошкольного возраста: учеб. и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2021. 425 с.
13. Заболоцкая В.В. Робототехника как новое направление в работе с детьми дошкольного возраста. // Междунар. студенческий науч. вестн.- М.,2017. №4/9. С. 1308–1311.
14. Изотова Е.И. Психология дошкольного возраста: В 2 т. Т.1. учеб. и практикум для техникумов. М.: Юрайт, 2018. 222с.
15. Клименко В.В. Предметная игровая деятельность как условие развития ребенка в дошкольном возрасте // Психология образования. Воронеж.,2014. №1 (262). С. 162–166.
16. Коваль И.Г. Учимся мыслить: развивающие игры для детей от 4 до 9 лет: рекомендации для дет. психологов и педагогов. Харьков: Кн. клуб семейн. досуга, 2008. 253 с.
17. Кожевникова Т.П. Роль развивающих игр в воспитании детей дошкольного возраста. М.: Социальная сеть работников образования, 2016. 4 с. // Электронный ресурс. URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2016/01/16/rol-razvivayushchih-igr-v-vospitanii-detey> (дата обращения: 10.04.2022).
18. Кривкина Р.Т. Развитие логического мышления у дошкольников посредством использования дидактических игр // Тенденции развития науки и образования. Астрахань., 2018. №43-2. С. 49–51.
19. Крылова В.И. Опыт работы по использованию развивающих игр в работе с детьми дошкольного возраста. Организация совместной деятельности // Дошкольная педагогика. СПб., 2007. №1. С. 15–17.
20. Мандель Б.Р. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов. М.: Инфра-м, 2021. 350 с.
21. Маренникова С.Е. Развитие логического мышления у детей в дошкольном возрасте // Материалы международной научно-практической конференции «Наука сегодня: фундаментальные и прикладные исследования»

(г. Вологда, 26 сентября 2018 г.). Вологда. Научный центр «Диспут», 2018. С. 143–144.

22. Матяш Н.В. Возрастная психология. М.: Директ-Медиа, 2020. 268 с.

23. Морозова Н.В. Формирование у детей интереса к основам информатики через игровую деятельность // Научные исследования: от теории к практике. Чебоксары., 2014. № 1 (1). С. 122–126 .

24. Новоселова С.Л. Роль развивающих игр для дошкольников. М.: Кладовая развлечений, 2017. 5 с. // Электронный ресурс. URL: <http://kladraz.ru/metodika/rol-razvivayuschih-igr-dlja-doshkolnikov.html> (дата обращения: 11.04.2022).

25. Обухова С.Н. Развитие элементов инженерного мышления у детей дошкольного возраста в процессе лего-конструирования // Отечественная и зарубежная педагогика. Челябинск., 2017. Т. 2, №3 (40). С. 197–210.

26. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учеб. для вузов. М.: Юрайт, 2021. 460 с.

27. Обухова Л.Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2021. 275 с.

28. Пименова Ю.Н. Развитие мышления дошкольников посредством дидактических // Вестник научных конференций. Тамбов, 2015. №1-3. С. 104–106.

29. Пирлик Г.П. Возрастная психология: развитие ребенка в деятельности: учеб. пособие для вузов. М.: МГПУ, 2020. 372 с.

30. Подольский А.И. Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2021. 124 с.

31. Пономарева Е.А. Методика комплексного развития мышления у детей старшего дошкольного возраста. Комсомольск-на-Амуре.: Издательство Комсомольск-на-Амуре ГПУ, 1996. 76 с.

32. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие С.И. Самыгин [и др.] / Под ред. Р.Д. Столяренко. Ростов-на-Дону: Феникс, 2021. 318 с.
33. Сосновский Б.А. Возрастная и педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: Юрайт, 2021. 359 с.
34. Столяренко Л.Д. Психология молодежи. М.: Кнорус, 2020. 404 с.
35. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов Л.А. Головей [и др.] / Под ред. Л.А. Головей. М.: Юрайт, 2021. 413 с.
36. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: В 2 т. Т.1. Система работы психолога с детьми разного возраста. М.: Юрайт, 2021. 412 с.
37. Рогов Е.И. Практикум школьного психолога: практическое пособие. М.: Юрайт, 2021. 435 с.
38. Руководство практического психолога. Психолог в школе: практическое пособие И.В. Дубровина [и др.] / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Юрайт, 2021. 206 с.
39. Склярлова Т.В. Общая, возрастная и педагогическая психология: учеб. и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2021. 235 с.
40. Скрапстынь Т.В. Возможности развития мышления дошкольников посредством компьютерных игр // Сборники конференций НИЦ социосфера. Лесосибирск., 2012. №22. С. 40–43.
41. Солдатова Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез: учеб. для вузов. М.: Юрайт, 2021. 384 с.
42. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2021. 227 с.
43. Сухобоченок Л.Н. Игра в шахматы как вектор развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. Краснодар., 2019. №11 (249). С. 255–257.
44. Тестова О.Б. Дидактические игры как средство формирования у детей интеллектуальной готовности к школе // Осовские педагогические

чтения «Образование в современном мире: новое время–новые решения». Саранск., 2014. №1. С. 406– 411.

45. Толстых Н.Н. Психология подросткового возраста: учеб. пособие для вузов. М.: ЮРАЙТ, 2020. 406 с.

46. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие : для студентов сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 334 с.

47. Хилько М.Е. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2021. 201 с.

48. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология: учеб. для вузов. М.: Юрайт, 2020. 367 с.

49. Шадрина Ю.Е. Возрастная психология. М.: Российский университет дружбы народов , 2021. 159 с.

50. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2020. 457 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Методика исследования уровня развития наглядно-действенного мышления
детей раннего возраста (автор Е.А. Стребелева)

Задание 1. Лови шарик. Цель – установить контакт и сотрудничество ребенка со взрослым, понимание ребенком словесной инструкции, прослеживание за двигающимся предметом, ручной моторики.

Оборудование: желобок, шарик.

Проведение обследования. Психолог кладет шарик в желобок и просит ребенка: «Лови шарик!» Затем поворачивает желобок и просит прокатить шарик по желобку: «Кати!» Взрослый ловит шарик. Так повторяется четыре раза.

Обучение. Если ребенок не ловит шарик, взрослый показывает ему два-три раза, как это надо делать, т.е. обучение идет по показу.

Оценка результатов действий ребенка:

1 балл – ребенок не начал сотрудничать даже после обучения и ведет себя неадекватно (бросает шарик, берет в рот и т.д.)

2 балла – ребенок обучился и начал сотрудничать, пытается катить и ловить шарик, но это не всегда удается практически.

3 балла – ребенок самостоятельно начал сотрудничать, но поймать шарик не всегда удается из-за моторных трудностей; после обучения результат положительный.

4 балла – ребенок сразу начал сотрудничать со взрослым, успешно ловит и катит шарик.

Задание 2. Спрячь шарики. Цель – выявить практическое ориентирование ребенка на величину, а также наличие у ребенка соотносящих действий.

Оборудование: две (три) разные по величине коробочки четырехугольной формы одного цвета с соответствующими крышками; два (три) шарика, разных по величине, но одинаковых по цвету.

Проведение обследования. Перед ребенком кладутся две (три коробочки по величине, и крышки к ним, расположенные на некотором расстоянии от коробочек. Психолог кладет большой шарик в большую коробочку, а маленький шарик – в маленькую коробочку и просит ребенка накрыть коробки крышками, спрятать шарики. При этом ребенку не объясняют, какую крышку надо брать. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался сам, какой крышкой надо закрыть соответствующую коробку.

Обучение. Если ребенок подбирает крышки неверно, взрослый показывает и объясняет: большой крышкой закрывает большую коробку, а маленькой крышкой – маленькую коробку. После обучения ребенку выполнить задание самостоятельно.

Оценка результатов действий ребенка:

1 балл – ребенок не понял задание, не стремится к цели; после обучения задания не понял.

2 балла – ребенок не понял задание; после обучения стремится к достижению цели, но у него нет соотносящих действий; к конечному результату безразличен; самостоятельно задание не выполняет.

3 балла – ребенок сразу принял задание, но трудности возникли при выполнении соотносящих действий (не мог соотнести уголки крышки с коробочкой); заинтересован в результате своей деятельности; после обучения задание выполняет.

4 балла – ребенок сразу понял задание; выполнил задание и при этом использовал соотносящие действия; заинтересован в конечном результате.

Задание 3. Разборка и складывание матрешки. Цель – выявление уровня развития практического ориентирования ребенка на величину предметов, а также наличия соотносящих действий, понимания указательного жеста, умения подражать действиям взрослого.

Оборудование: две двухсоставные (трехсоставные) матрешки.

Проведение обследования. Психолог дает ребенку двухсоставную матрешку и просит ее раскрыть. Если ребенок не начинает действовать, то

взрослый раскрывает матрешку и предлагает собрать ее. Если ребенок не справляется самостоятельно, проводится обучение.

Обучение. Психолог берет еще одну двухсоставную матрешку, раскрывает ее. Обращая внимание ребенка на матрешку – вкладыш, просит его сделать то же со своей матрешкой (раскрыть ее). Далее взрослый, используя указательный жест, просит ребенка спрятать маленькую матрешку в большую. После обучения ребенку предлагают выполнить задание самостоятельно.

Оценка результатов действий ребенка:

1 балл – ребенок не научился складывать матрешку; после обучения самостоятельно действует неадекватно: берет в рот, кидает, стучит, зажимает ее в руке и т.д.

2 балла – ребенок выполняет задание в условиях подражания действиями взрослого; самостоятельно задание не выполняет.

3 балла – ребенок принял и понял задание, но выполняет его после помощи взрослого (указательный жест или речевая инструкция); понимает, что конечный результат достигнут; после обучения самостоятельно складывает матрешку.

4 балла – ребенок сразу принял и понял задание; выполняет его самостоятельно; отмечается наличие соотносящих действий; заинтересован в конечном результате.

Задание 4. Разборка и складывание пирамидки. Цель – выявление уровня развития у ребенка практического ориентирования на величину, соотносящих действий, ведущей руки, согласованности действий обеих рук, целенаправленности действий.

Оборудование: пирамидка из трех (четырёх) колец.

Проведение обследования. Психолог предлагает ребенку разобрать пирамидку. Если ребенок не действует, взрослый разбирает пирамидку сам и предлагает ребенку собрать ее.

Обучение. Если ребенок не начинает действовать, взрослый начинает подавать ему кольца по одному, каждый раз указывая жестом, что кольца

нужно надеть на стержень, затем предлагает выполнить задание самостоятельно.

Оценка результатов действий ребенка:

1 балл - ребенок действует неадекватно: даже после обучения пытается надеть колечки на стержень, закрытым колпачком, разбрасывает колечки, зажимает их в руке и т.п.

2 балла – ребенок принял задание; при сборке не учитывает размеры колец. После обучения нанизывает все кольца, но размер колец по-прежнему не учитывает; не определена ведущая рука: нет согласованности действий обеих рук; к конечному результату своих действий безразличен.

3 балла – ребенок сразу принимает задание, понимает его, но нанизывает колечки на стержень без учета их размера; после обучения задание выполняет безошибочно; определена ведущая рука, но согласованность действий рук не выражена; адекватно оценивает результат.

4 балла – ребенок сразу самостоятельно разбирает и собирает пирамидку с учетом размеров колец; определена ведущая рука; имеется четкая согласованность действий обеих рук; заинтересован в конечном результате.

Задание 5. Парные картинки. Цель – выявление уровня развития у ребенка зрительного восприятия предметных картинок, понимание жестовой инструкции.

Оборудование: две (четыре) пары предметных картинок.

Проведение обследования. Перед ребенком кладут две предметные картинки. Точно такая же пара картинок находится в руках взрослого. Психолог указательным жестом соотносит их между собой, показывая при этом, что у него и у ребенка картинки одинаковые. Затем взрослый закрывает свои картинки, достает одну из них и, показывая ее ребенку, просит показать такую же.

Обучение. Если ребенок не выполняет задания, то ему показывают, как надо соотносить парные картинки «Такая у меня, такая же у тебя», при этом используется указательный жест.

Оценка результатов действий ребенка:

1 балл – ребенок после обучения продолжает действовать неадекватно: переворачивает картинки, не фиксирует взгляд на картинке, пытается взять картинку у взрослого и т.д.

2 балла – ребенок понимает задание, но выполнить сразу не может; в процессе обучения различает парные картинки; к оценке своей деятельности безразличен, самостоятельно задание не выполняет.

3 балла – ребенок сразу понимает условия задания; допускает одну ошибку, после обучения действует уверенно; понимает, что конечный результат достигнут.

4 балла – ребенок сразу понял задание и уверенно различает парные картинки; заинтересован в конечном результате.

Задание б. Цветные кубики. Цель – выделение цвета как признака, различение и называние цвета.

Оборудование: цветные кубики – два красных, два желтых (два белых), два зеленых, два синих (четыре цвета).

Проведение обследования. Перед ребенком ставят два (четыре) цветных кубика и просят показать такой, какой – находится в руке взрослого: «Возьми кубик такой, как у меня». Затем педагог просит показать: «Покажи, где красный, а теперь, где желтый». Далее предлагают ребенку по очереди назвать цвет каждого кубика: «Назови, какого цвета этот кубик».

Обучение. Если ребенок не различает цвета, то педагог обучает его. В тех случаях, когда ребенок различает цвета, но не выделяет по слову, его учат выделять по слову два цвета, повторив при этом название цвета два-три раза. После обучения снова проверяется самостоятельное выполнение задания.

Оценка результатов действий ребенка:

1 балл – ребенок не различает цвета даже после обучения.

2 балла – ребенок различает два цвета, но не выделяет цвет по слову даже после обучения; безразличен к конечному результату.

3 балла – ребенок различает и выделяет цвет по слову; проявляет интерес

к результату.

4 балла – ребенок различает цвета, выделяет их по слову, называет основные цвета; заинтересован в конечном результате.

Задание 7. Разрезные картинки. Цель – выявление уровня развития целостного восприятия предметной картинке.

Оборудование: две одинаковые предметные картинки, одна из которых разрезана на две (три) части.



Проведение обследования. Психолог показывает ребенку две или три части разрезанной картинке и просит сложить целую картинку: «Сделай целую картинку».

Обучение. В тех случаях, когда ребенок не может правильно соединить части картинке, взрослый показывает целую картинку и просит сделать из частей такую же. Если и после этого ребенок не справляется с заданием, психолог сам накладывает часть разрезной картинке на целую и просит ребенка добавить другую. Затем предлагает ребенку выполнить задание самостоятельно.

Оценка результатов действий ребенка:

1 балл – ребенок после обучения действует неадекватно: не пытается соотнести части разрезной картинке друг с другом.

2 балла – ребенок складывает разрезную картинку при помощи взрослого; к конечному результату безразличен, самостоятельно сложить картинку не может.

3 балла – ребенок сразу понимает задание, но складывает картинку при помощи взрослого; после обучения складывает картинку самостоятельно; понимает, что конечный результат положительный.

4 балла – ребенок понимает задание; самостоятельно складывает разрезную картинку; заинтересован в конечном результате.

Задание 8. Конструирование из палочек («молоточек или «домик»). Цель – выявление уровня развития целостного восприятия, анализа образца, умения ребенка действовать по подражанию, показу.

Оборудование: четыре или шесть плоских палочек одного цвета.

Проведение обследования. Перед ребенком строят из палочек фигуру «молоточек» или «домик» и просят его сделать так же: «Построй, как у меня».

Обучение. Если ребенок по показу не может создать «молоточек», экспериментатор просит выполнить задание по подражанию: «Смотри и делай, как я». Затем снова предлагают ребенку выполнить задание по образцу.

Оценка результатов действий ребенка:

1 балл – ребенок после обучения продолжает действовать неадекватно: бросает палочки, кладет их рядом, машет ими; безразличен к результату.

2 балла – ребенок после обучения пытается строить фигуру, но соответствие образцу не достигается; к конечному результату безразличен.

3 балла – ребенок правильно понимает задание, но строит «молоточек» только после подражания действия взрослого; заинтересован в конечном результате.

4 балла – ребенок правильно выполняет предложенное задание по образцу; заинтересован в конечном результате.

Задание 9. Достань тележку (скользящая тесемка). Цель – выявление уровня развития наглядно-действенного мышления, умения использовать вспомогательное средство (тесемку).

Оборудование: тележка с кольцом, через кольцо продета тесемка; в другом случае – рядом со скользящей тесемкой – ложная.

Проведение обследования. Перед ребенком на другом конце стола находится тележка, до которой он не может дотянуться рукой. В зоне досягаемости его руки находятся два конца тесемки, которые разделены между собой на 50 см. Ребенка просят достать тележку. Если ребенок тянет

только за один конец тесемки, тележка остается на месте. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался соединить оба конца тесемки и подтянул тележку.

Обучение. Проводится на уровне практических проб самого ребенка.

Оценка результатов действий ребенка:

1 балл – ребенок не понимает задание; не стремится достичь цели.

2 балла – ребенок пытается достать рукой цель; после нескольких неудачных попыток отказывается от выполнения задания.

3 балла – ребенок пытается достать тележку за один конец тесемки; после двух-трех попыток достигает результата; понимает конечный результат своих действий.

4 балла – ребенок сразу находит правильное решение и выполняет задание; заинтересован в конечном результате.

Задание 10. Нарисуй (дорожку или домик). Цель – выявление понимания речевой инструкции, выявление уровня предпосылок к предметному рисунку, а также на определение ведущей руки, согласованность действий рук, отношение к результату, результат.

Оборудование: карандаш, бумага.

Проведение обследования. Ребенку дают лист бумаги и карандаш и просят порисовать: «Нарисуй дорожку», «Нарисуй домик».

Обучение не проводится.

Оценка результатов действий ребенка:

1 балл – ребенок не использует карандаш для черкания по бумаге; ведет себя неадекватно заданию; речевую инструкцию не выполняет.

2 балла – у ребенка есть стремление что-то изобразить (черкание); к конечному изображению безразличен; не выделена ведущая рука; нет согласованности действий обеих рук.

3 балла – ребенок понимает инструкцию; пытается нарисовать дорожку, изображая ее многократными прерывистыми линиями без определенного направления; понимает конечный результат своих действий; определена

ведущая рука, но нет согласованности действий обеих рук.

4 балла – ребенок выполняет задание соответственно речевой инструкции; заинтересован в конечном результате (в большинстве случаев это прямая непрерывная линия); четко определена ведущая рука, наблюдается согласованность действий обеих рук.

Авторам методики предложено деление детей по итогам диагностики на 4 группы:

1 группа (10-12 баллов) – дети в своих действиях не руководствуются инструкцией, не понимают цель задания, а поэтому не стремятся его выполнить. Они не готовы к сотрудничеству со взрослыми, не понимая цели задания, действуют неадекватно.

2 группа (13-23 балла) – дети не могут самостоятельно выполнить задание. Они с трудом вступают в контакт со взрослыми, действуют без учета свойств предметов. В условиях обучения, когда взрослый просит выполнить задание по подражанию, многие из них справляются. Однако после обучения самостоятельно выполнить задание дети этой группы не могут, что свидетельствует о том, что принцип действия остался ими не осознан.

3 группа (24-33 балла) – дети заинтересованно сотрудничают со взрослыми. Они сразу же принимают задания, понимают условия этих заданий и стремятся к их выполнению. Однако самостоятельно во многих случаях они не могут найти адекватный способ выполнения и часто обращаются за помощью к взрослому. После показа способа выполнения задания педагогом многие из них могут самостоятельно справиться с заданием, проявив большую заинтересованность в результате своей деятельности.

4 группа (34-40 баллов) – дети с интересом принимают все задания, выполняют их самостоятельно, действуя на уровне практического ориентирования, а в некоторых случаях и на уровне зрительного ориентирования. При этом они очень заинтересованы в результате своей деятельности.

Результаты исследования уровня развития наглядно-действенного мышления
детей раннего возраста (автор Е.А. Стребелева)

Испытуемые Возраст	№ задания и баллы										Итого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	
Карина М. 2,9	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	26
Лена М. 2,4	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	13
Мила Г. 2,6	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	27
Илона Ф. 2,7	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	27
Денис М. 2,7	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3	25
Даниил П. 2,5	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	18
Егор З. 2,6	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	26
Елисей Д. 2,5	1	2	1	2	2	2	2	2	2	3	19
Артем Н. 2,7	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	30
Николай М. 2,5	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	18
Павел К. 2,7	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	26
Полина Д. 2,5	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	17
Мария Ю. 2,6	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	16
Матвей К. 2,6	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	25

Низкий уровень (10-21 баллов) – 36%

Средний уровень (22-34 баллов) – 64%

Высокий уровень (34-40 баллов) – 0%

Корреляционный анализ (Ч.Э. Спирман) всех параметров методики Е.А. Стребелевой выявил следующие прямо-пропорциональные связи уровня наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Наглядно-действенное мышление детей раннего возраста прямо-пропорционально связано:

- с уровнем развития понимания и выполнения речевых инструкций: $p \leq 0,05$;
- с уровнем понимания и выполнения указательных действий взрослого, подражанием ему: $p \leq 0,01$;
- с уровнем согласованности действий обеих рук, целенаправленности действий: $p \leq 0,05$;
- с уровнем развития практического ориентирования на величину предметов: $p \leq 0,05$;
- с уровнем развития анализа образца: $p \leq 0,01$.

Программа «Развитие наглядно-действенного мышления детей раннего
возраста»

Срок реализации – три недели.

Участники проекта: дети раннего возраста, родители воспитанников
ДОО.

Автор программы: Поливчук А.А.

Актуальность: в Федеральных государственных требованиях к образовательной программе ДОО обозначено, что программа определяет содержание и организацию образовательного процесса для детей дошкольного возраста и направлена на развитие их интеллектуальных качеств. В связи, с чем особую актуальность приобретает проблема определения психолого-педагогических условий развития мышления еще в раннем возрасте.

Предлагаемая система дидактических игр и упражнений, разнообразных поручений дана в порядке нарастающей сложности, что позволяет познакомить детей со способами предметных действий, помочь осмыслить свою самостоятельную деятельность.

Работа над данной программой состоит:

- в подборе и систематизации разного рода игр, пособий, литературы;
- в комплексном использовании занимательного дидактического материала через организацию игровой деятельности (или организацию разнообразных форм детской деятельности).

Ведущая идея: овладение наглядно-действенными формами мышления в раннем возрасте способствует успешному переходу детей к другим формам мышления.

Цель: разработать и апробировать технологию развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста с учетом психолого-педагогических условий этого процесса.

Задачи:

1. Создать психолого-педагогические условия для специально организованной предметно-орудийной деятельности, в которой формируются представления детей об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение.

2. Развить соотносящие действия детей на основе формирования представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации.

3. Развить орудийные действия детей на основе метода проб как основного способа решения наглядно-действенных задач.

4. Просвещение родителей по вопросам развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Методы проекта: наглядные, практические, исследовательские, мониторинговые.

Данный проект осуществляется:

– с детьми – в специально организованной деятельности, совместной деятельности взрослого и ребенка или подгруппы детей, самостоятельной детской деятельности.

– с родителями – в просветительской работе.

Ожидаемые результаты:

– Повторение и воспроизведение соотносящих действий ребенком приведет к тому, что на их основе у него сложатся внутренние психические действия;

– Ребенок, решающий задачу на построение любой конструкции, окажется в состоянии строить гипотезы и проверять их в процессе непосредственной практической деятельности.

– Повышение психолого-педагогических знаний среди родителей воспитанников ДОО.

Работа с детьми:

Первый этап.

Цель: формирование обобщенных представлений о вспомогательных средствах и орудиях фиксированного назначения, которые человек использует в повседневной жизни.

Задачи:

- научить использовать предметы, имеющие фиксированное значение;
- обобщить в слове полученный детьми практический опыт.

Второй этап.

Цель: формирование представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации.

Задачи:

- познакомить детей с различными вспомогательными средствами или орудиями, со способами их использования в тех случаях, когда предмет-орудие специально не изготавливается и способ действия с ним не предусматривается;
- показать детям, что разные орудия могут служить одной и той же цели и, наоборот, одно и то же орудие может быть использовано для достижения разных целей;
- научить детей переносу способа использования вспомогательных предметов из одной ситуации в другую, сходную (в группе, на участке, в зале и т.д.).

Третий этап.

Цель: формирование метода проб как основного способа решения наглядно-действенных задач.

Задачи:

- Научить ребенка удерживать перед собой цель для решения поставленной задачи;
- Обучить методу целенаправленных проб, который должен перейти в метод зрительной ориентировки.

Четвертый этап.

Цель: формирование определения причинно-следственных зависимостей.

Задачи:

– Научить детей находить причину события.

Работа с родителями:

Первый этап.

Цель: просвещение родителей в вопросах развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Задачи:

– Обозначить особенности развития наглядно-действенного мышления;

– Обозначить значимость развития наглядно-действенного мышления.

Второй этап.

Цель: познакомить с играми для развития наглядно-действенного мышления.

Задачи:

– Провести серию игр по четырем блокам:

1. Формирование обобщенных представлений о вспомогательных средствах и орудиях фиксированного назначения, которые человек использует в каждодневной жизни.;

2. Формирование представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации;

3. Формирование метода проб как основного способа решения наглядно-действенных задач;

4. Формирование определения причинно-следственных зависимостей.

Этап	Цель	Участники	Содержание, оборудование
1	Формирование обобщенных представлений о вспомогательных средствах и орудиях фиксированного назначения, которые человек использует в повседневной жизни.	Дети	Покорми мишку (набор посуды, мебели, мишка), испечем пироги (формочки для песка, песок, совочки), перевезем игрушки (машинка, веревка, кирпичики, котята), куклы пришли в гости (набор детской посуды и мебели, две куклы, конфеты), полей цветок (лейка, цветок, банка, чашка).
2	Формирование представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации.	Дети	Достань ключик (заводная игрушка, ключик), достань мишке мячик (мишка, мяч, палка), достань кукле шарик (кукла, пластмассовый шарик, желобок), достань мяч (мяч, сачок с длинной палочкой).
3	Формирование метода проб как основного способа решения наглядно-действенных задач.	Дети	Достань камешки (аквариум, банка с камешками, деревянная ложка с длинной палочкой), достань шарики из банки (желобки, пластмассовые шарики, сачок, банка с водой), угадай, что в трубке лежит (палка, маленькая игрушка, трубка).
4	Формирование определения причинно-следственных зависимостей.	Дети	Формирование определения причинно-следственных зависимостей.
1	Просвещение родителей в вопросах развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.	Родители	Презентационный материал.
2	Познакомить с играми для развития	Родители	Игры и оборудование дублируются из этапов

	наглядно-действенного мышления		работы с детьми в той же последовательности.
--	--------------------------------	--	--

Результаты опроса воспитателей по способу взаимодействия с родителями

В опросе приняли участие 10 педагогов дошкольного общего образования, детский сад № XX.

Проводите ли Вы работу с родителями по развитию наглядно-действенного мышления детей раннего возраста?

1. Да
2. Нет

Какие виды работ Вы проводите с родителями по развитию наглядно-действенного мышления детей раннего возраста?

1. Беседы
2. Мастер-класс
3. Стеновая информационная работа
4. Свой вариант _____

