

Отзыв

на магистерскую диссертацию Галимжановой Ардак Жастлековны

Тема диссертации «Развитие мыслительной деятельности детей дошкольного возраста» актуальна.

Актуальность данной проблемы велика, затруднение решения арифметических задач, логическое построение всей работы ведет к большим трудностям в учебном процессе, а далее во всей жизни. Следовательно, нужна коррекционная работа по данной проблеме.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, автор диссертации дала определение наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического мышления. Раскрыла основные этапы развития мышления детей дошкольного возраста, как необходимый и важный период в жизни человека. Галимжанова А.Ж. правильно подчеркнула, что в становлении ребенка как личности огромное значение имеет развитие мышления ребенка, которое зависит, во-первых, от деятельности самого ребенка и, во-вторых, от влияния взрослого, который взаимодействует с ним в процессе воспитания и обучения.

В данной работе рассматривается психологическая функция воображения, способы ее развития и оптимизация обучения дошкольников на базе активизации фантазии. Развитие фантазии должна способствовать лучшему познанию окружающего мира, самораскрытию и совершенствованию личности. Для выполнения этой задачи, Галимжановой А.Ж. разработаны игры, помогающие ребенку использовать свои возможности воображения в направлении прогрессивного саморазвития.

Автор диссертации имеет практический опыт работы в детском саду, который позволяет легко ориентироваться в исследуемой проблеме. Работа написана хорошим профессиональным языком, содержит схемы, основанные на теоретическом материале и практическом опыте исследователя

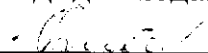
Работа имеет большое научное и практическое значение. К недостаткам работы можно отнести некоторые стилистические ошибки и опечатки, которые не снижают ее значимость.

В процессе исследования Галимжанова А.Ж. проявила большую самостоятельность, инициативность в решении многих вопросов, хороший уровень организаторских способностей, теоретической и практической подготовленности.

Диссертация имеет большое научно- практическое значение, соответствует всем требованиям, предъявляемым к магистерским работам, и заслуживает оценки «отлично».

Научный руководитель

кандидат педагогических наук, доцент

 Л.М.Дикаревич

Министерство образования и науки Республики Казахстан

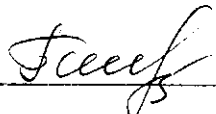
ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МАГИСТРАТУРА

Кафедра «Педагогики и психологии»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

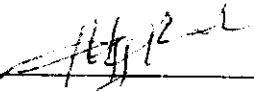
РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исполнитель  А.Ж..Галимжанова

Научный руководитель

К.п.н., доцент  Л.М. Дикаревич .

Допущена к защите:

Зав. кафедрой «Педагогики и психологии»  Н.Ф. Мачнев

г.Павлодар 2005

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЗАДАНИЕ НА МАГИСТЕРСКУЮ ДИССЕРТАЦИЮ

Магистранту Галимжановой Ардак Жастлековне

1. Тема работы «развитие мыслительной деятельности детей дошкольного возраста»
2. Срок сдачи магистрантом законченной работы 10 мая 2005г.
3. Исходные данные к работе:
 1. Научная литература
 2. Статьи, журналы
 3. Интернет
4. Содержание расчетно-пояснительной записи (перечень подлежащих разработке вопросов)
 1. Основные теоретические направления в исследованиях процессов мыслительной деятельности.
 2. Формирование мыслительных процессов. Их важность в жизни человека.
 3. Развитие творческого мышления детей дошкольного возраста.
5. Дата выдачи задания январь 2004г.

Зав. кафедрой _____ Н.Ф. Мачнев
(подпись)

Руководитель _____ Л.М. Дикаревич
(подпись)

Задание к исполнению приняла _____ А.Ж. Галимжанова
(дата, подпись магистранта)

РЕФЕРАТ

Актуальность данной проблемы велика, в дошкольном возрасте у детей открываются большие возможности для совершенствования всех познавательных процессов, поэтому проблемы активизации мышления встают в первую очередь.

Предметом данной темы является – коррекционно-педагогические условия развития мышления детей дошкольного возраста. Объектом являются операции мышления у детей дошкольного возраста.

Из трех видов мышления: словесно-логического, наглядно-образного и наглядно-действенного – у детей дошкольного возраста достаточно развиты и преобладают два последних вида.

Путь познания, который проходит ребенок от 3 до 7 лет, огромен. За это время он узнает столько об окружающем мире и так овладевает различными операциями, что ребенком-дошкольником пройден основной путь развития мышления, и что в дальнейшем ему предстоит лишь усвоение добытых в науке знаний.

Все это говорит о том, что сознание ребенка-дошкольника не просто заполнено отдельными образами, представлениями и отрывочными знаниями, но характеризуется некоторым целостным восприятием и осмыслением окружающей его действительности, а также отношением к ней. В известном смысле можно сказать, что у него есть свой взгляд на мир и из этого мира не исключен и он сам, и его взаимоотношения с другими людьми.

Можно сказать, что в период дошкольного детства действительно формируется особое детское миропонимание, в которое входит некоторое общее представление о мире, отношение к нему и отношение к себе в этом мире.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5-6
РАЗДЕЛ 1. ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПРОЦЕССОВ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
1.1 Становление психологической науки.	6-8
1.2 Становление отечественной психологии	8-9
РАЗДЕЛ 2. ФОРМИРОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ. ИХ ВАЖНОСТЬ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА	
2.1 Общее понятие о мышлении.	9-11
2.2 Мыслительные процессы	11-13
2.3 Суждение и умозаключение	13-14
2.4 Понятие. Усвоение понятий.	14-18
2.5 Понимание. Решение мыслительных задач	19-20
2.6 Виды мышления	20-21
2.7 Индивидуальные различия в мышлении.	22
2.8 Формирование мышления детей дошкольного возраста	23-25
2.9 Уровень и специфические особенности мышления дошкольника	26-27
2.10 Учение и развитие психических процессов в дошкольном возрасте	28-30
2.11 Основные психологические новообразования в дошкольном возрасте	31
2.12 Интеллектуальное развитие дошкольника	39-40
2.13 Мышление и речь дошколь	41-49
2.14 Интеллектуальная готовность к школьному обучен	50-57
РАЗДЕЛ 3. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
3.1. Отечественные исследования творческого мышление	58
3.2. Отличительные способности творческой лично	9-64
3.3 Методы стимулирования проявления творческих способностей	65-66
3.4 Развитие качеств творческого мышления.	67-71
Заключение	72-73
Список литературы	74-78
Приложение	

ВВЕДЕНИЕ

Об историческом прошлом человека, его настоящем написано много! Но все так же велико стремление людей к постижению себя, оценки своей личности. Философы, антропологи, психологи, представители педагогической науки, деятели литературы и искусства стремятся все глубже исследовать и раскрыть сущность человека, понять закономерности жизненного проявления личности, закономерности в реализации физических и интеллектуальных возможностей, яснее увидеть перспективы в эпохе.

В последнее время, когда много внимания уделяется вопросам психологии, как в отечественной, так и в зарубежной литературе появляется ряд экспериментальных и теоретических работ, анализ которых показывает, что мышление является важнейшим психологическим процессом, при помощи которого человек отражает действительность, со всеми ее связями и отношениями.

Актуальность данной проблемы велика, затруднение решения арифметических задач, логическое построение всей работы ведет к большим трудностям в учебном процессе, а далее во всей жизни. Следовательно, нужна коррекционная работа по данной проблеме.

Предметом данной темы является – коррекционно-педагогические условия развития мышления детей дошкольного возраста. Объектом являются операции мышления у детей дошкольного возраста. Гипотеза заключается в том, что преодоление неполноценно сформированных операций мыслительной деятельности детей зависит от определенных условий:

- индивидуального подхода;
- успешности психодиагностики;
- развития каждого процесса в отдельности и мышления в целом;
- закрепление полученных результатов в деятельности;

При работе были поставлены задачи:

1. Раскрытие особенностей мыслительной деятельности детей дошкольного возраста.
2. Рассмотрение общих и специфических операций мышления.
3. Определение путей и условий усовершенствования коррекционной работы по формированию математических представлений.

Диссертация состоит из трех разделов в которых приводится анализ исследований зарубежных и отечественных психологов, дается описание организации, проведения и обработка результатов констатирующего эксперимента. Работа заканчивается выводами по проведенному исследованию.

РАЗДЕЛ 1 ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПРОЦЕССОВ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Становление психологической науки.

Возникновение элементов психологического знания следует отнести к тем далеким временам, когда человек впервые осознал, что он, человек, существенно отличается от всего другого в окружающем мире.

Однако вместе с развитием психологического комплекса знаний в философии, в области естествонаучного знания, особенно в медицине, шло накопление сведений об организме человека, его анатомии, физиологии и биохимии. При этом все более выявлялось противоречие философского психологического знания о душе и естествонаучного знания о человеке. Ни философская психология, ни естественные науки не могли ответить на вопрос, как снять это противоречие. Эта объективно сложившаяся кризисная ситуация в науке требовала своего разрешения. Разрешение кризисной ситуации имело важнейшее следствие выделения психологии в отдельную науку со своим арсеналом методов и средств [1].

Для обретения психологией научной самостоятельности важную роль сыграло создание В. Вундтом в 1879 г. в Германии, в Лейпцигском университете, первой в мире лаборатории экспериментальной психологии.

Психология была определена, как наука о сознании человека, которое должно изучаться экспериментально. В качестве основного исследовательского метода был избран метод интроспекции, т. е. самонаблюдения. Цель исследования – получение данных о структуре сознания через выделение «чистых» его элементов. Была создана экспериментальная база, организован выпуск психологических журналов, положено начало периодическим форумам психологического мира – проведение конгрессов. В вундтовском институте образовалась школа подготовки профессиональных психологов, обеспечившая возможность формирования мировой организации. Научное направление школы В. Вундта получило название структуризма [1]. Оно интенсивно развивалось еще почти полвека, особенно в США. Почти в тоже время развивалось направление, получившее название функционализм. Начало ему было положено В. Джемсом. Основные позиции отражают движение психологической мысли не только в направлении расширения описательно-объяснительных возможностей, но и возможностей решения практических задач. Психология определялась как наука о деятельности сознания. Активизация психологической мысли, особенно с запросами сферы труда, имело результатом то, что в конце XIX века в США возникает новое научное направление в психологии – бихевиоризм. Оно сыграло исключительную роль в развитии психологической науки, ее экспериментальных методов и связей с практикой. Возникновение этого направления связано с именами Э. Торндайка и Д. Уотсона. Основная база этого направления основывалась на том, что предметом психологии является не сознание, не деятельность сознания, а поведение [2].

На рубеже XIX – XX веков возникло новое научное направление, получившее название психоанализа. Оно утвердило понимание психологии как науки не только о сознании, но и о бессознательном. Венский психиатр и психолог З. Фрейд предложил свою концепцию:

1. Психическое существует, как сознательное, предсознательное и бессознательное. Психическое организовано в личностную структуру – «ид» [оно] – «эго» [я] – «суперэго» [сверх я].

2. Существует психическая энергия, которая реализуется в личной структуре.

История мировой психологии насыщена различными концепциями, так же сыгравшими существенную роль в ее становлении и развитии. Мировая психология в целом интенсивно развивалась в различных направлениях.

1.2 Становление отечественной психологии.

После Октябрьского переворота, в первые годы советской власти отечественная психология продолжала развиваться во взаимодействии с мировой психологической наукой. Растет интерес к социально-психологическим проблемам, проблемам личности. Возникают новые направления. В области психологии трудовой деятельности, например, возникает одно из направлений практической психологии – психотехника, в области психологии обучения – педология, в области общей психологии – реактология и т.п. В советское время все концепции были запрещены, и от этого пострадала система подготовки специалистов – психологов. Границы сферы психологов сузились до предела. Но благодаря многим ученым – психологам, были сохранены основы психологии, как науки, обеспечивающей возможность накопления потенциала, необходимого для выхода на качественно новый уровень. Более того, учеными Советского Союза сделан немалый вклад в мировую психологию. Это С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, А.У. Пуни, Д.Н. Узнадзе, П.И. Зинченко и многие другие выдающиеся ученые[2,3].

Пусковым моментом движения отечественной психологии на качественно новый уровень стали резко выросшие потребности практики в данных о психике человека, которые могли бы учитываться как человеческий фактор в организации деятельной сферы общества. Начало прорыва психологии производство было положено в психологической школе Ленинградского

университета, возглавляемой Б.Г. Ананьевым [2] В 1959 году Ломовым, одним из талантливых учеников Б.Г. Ананьева, была организована первая в стране лаборатория инженерной психологии. Становление инженерной и социальной психологии, расширение поля практического приложения и повышения уровня психологических исследований показали огромную значимость психологической науки для жизни и деятельности человека.

В 1966 году в Московском и Ленинградском государственных университетах открылись факультеты психологии. Это явилось реальной предпосылкой для развития психологии как самостоятельной науки.

РАЗДЕЛ 2 ФОРМИРОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА. ИХ ВАЖНОСТЬ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

2.1 Общее понятие о мышлении

Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятий (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве), и такими свойствами и отношениями, которые можно познать лишь опосредованно и благодаря обобщению, т.е. посредством мышления. Мышление - это опосредованное и обобщённое отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними.

Первая особенность мышления - его опосредованный характер. То, что человек не может познать прямо, непосредственно, он познаёт косвенно, опосредованно: одни свойства через другие, неизвестное - через известное. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта - ощущения, восприятия, представления - и на ранее приобретённые теоретические знания. Косвенное познание и есть познание опосредованное.

Вторая особенность мышления - его обобщённость. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Общее существует и проявляется лишь в отдельном, в конкретном [4,7,].

Обобщения люди выражают посредством речи, языка. Словесное обозначение относится не только к отдельному объекту, но также и к целой группе сходных объектов. Обобщённость также присуща и образам (представлениям и даже восприятиям). Но там она всегда ограничена наглядностью. Слово же позволяет обобщать безгранично. Философские понятия материи, движения, закона, сущности, явления, качества, количества и т.д. - широчайшие обобщения, выраженные словом.

Мышление - высшая ступень познания человеком действительности. Чувственной основой мышления являются ощущения, восприятия и представления. Через органы чувств - эти единственные каналы связи организма с окружающим миром - поступает в мозг информация. Содержание информации перерабатывается мозгом. Наиболее сложной (логической) формой переработки информации является деятельность мышления. Решая мыслительные задачи, которые перед человеком ставит жизнь, он размышляет, делает выводы и тем самым познаёт сущность вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир.

Мышление не только теснейшим образом связано с ощущениями и восприятиями, но оно формируется на основе их. Переход от ощущения к мысли - сложный процесс, который состоит, прежде всего в выделении и обособлении предмета или признака его, в отвлечении от конкретного, единичного и установлении существенного, общего для многих предметов.

Мышление выступает главным образом как решение задач, вопросов, проблем, которые постоянно выдвигаются перед людьми жизнью. Решение задач всегда должно дать человеку что-то новое, новые знания. Поиски решений иногда бывают очень трудными, поэтому мыслительная деятельность, как правило, - деятельность активная, требующая сосредоточённого внимания, терпения. Реальный процесс мысли - это всегда процесс не только познавательный, но и эмоционально-волевой [4].

Объективной материальной формой мышления является язык. Мысль становится мыслью и для себя и для других только через слово - устное и

письменное. Благодаря языку мысли людей не теряются, а передаются в виде системы знаний из поколения в поколение. Однако существуют и дополнительные средства передачи результатов мышления: световые и звуковые сигналы, электрические импульсы, жесты и пр. Современная наука и техника широко используют условные знаки в качестве универсального и экономного средства передачи информации.

Облекаясь в словесную форму, мысль вместе с тем формируется и реализуется в процессе речи. Движение мысли, уточнение её, связь мыслей друг с другом и прочее происходят лишь посредством речевой деятельности. Мышление и речь (язык) едины.

Мышление неразрывно связано с речевыми механизмами, особенно речеслуховыми и речедвигательными.

Мышление также неразрывно связано и с практической деятельностью людей. Всякий вид деятельности предполагает обдумывание, учёт условий действия, планирование, наблюдение [5,25]. Действуя, человек решает какие-либо задачи. Практическая деятельность - основное условие возникновения и развития мышления, а также критерий истинности мышления.

Мышление - функция мозга, результат его аналитико-синтетической деятельности. Оно обеспечивается работой обеих сигнальных систем при ведущей роли второй сигнальной системы. При решении мыслительных задач в коре мозга происходит процесс преобразования систем временных нервных связей. Нахождение новой мысли физиологически означает замыкание нервных связей в новом сочетании.

2.2 Мыслительные процессы

Мыслительная деятельность человека представляет собой решение разнообразных мыслительных задач, направленных на раскрытие сущности чего-либо. Мыслительная операция - это один из способов мыслительной деятельности, посредством которого человек решает мыслительные задачи.

Мыслительные операции разнообразны [6,15,49]. Это - анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение, классификация. Какие

из логических операций применит человек, это будет зависеть от задачи и от характера информации, которую он подвергает мыслительной переработке.

Анализ - это мысленное разложение целого на части или мысленное выделение из целого его сторон, действий, отношений.

Синтез - обратный анализу процесс мысли, это - объединение частей, свойств, действий, отношений в одно целое. Анализ и синтез - две взаимосвязанные логические операции. Синтез, как и анализ, может быть как практическим, так и умственным.

Анализ и синтез сформировались в практической деятельности человека. В трудовой деятельности люди постоянно взаимодействуют с предметами и явлениями. Практическое освоение их и привело к формированию мыслительных операций анализа и синтеза.

Сравнение - это установление сходства и различия предметов и явлений. Сравнение основано на анализе. Прежде чем сравнивать объекты, необходимо выделить один или несколько признаков их, по которым будет произведено сравнение. Сравнение может быть односторонним, или неполным, и многосторонним, или более полным. Сравнение, как анализ и синтез, может быть разных уровней - поверхностное и более глубокое. В этом случае мысль человека идёт от внешних признаков сходства и различия к внутренним, от видимого к скрытому, от явления к сущности.

Абстрагирование - это процесс мысленного отвлечения от некоторых признаков, сторон конкретного с целью лучшего познания его. Человек мысленно выделяет какой-нибудь признак предмета и рассматривает его изолированно от всех других признаков, временно отвлекаясь от них. Изолированное изучение отдельных признаков объекта при одновременном отвлечении от всех остальных помогает человеку глубже понять сущность вещей и явлений. Благодаря абстракции человек смог оторваться от единичного, конкретного и подняться на самую высокую ступень познания - научного теоретического мышления.

Конкретизация - процесс, обратный абстрагированию и неразрывно связанный с ним. Конкретизация есть возвращение мысли от общего и абстрактного к конкретному с целью раскрытия содержания.

Мыслительная деятельность всегда направлена на получение какого-либо результата. Человек анализирует предметы, сравнивает их, абстрагирует отдельные свойства с тем, чтобы выявить общее в них, чтобы раскрыть закономерности, управляющие их развитием, чтобы овладеть ими.

Обобщение, таким образом, есть выделение в предметах и явлениях общего, которое выражается в виде понятия, закона, правила, формулы и т.п.

2.3 Суждение и умозаключение

Мышление человека протекает в форме суждений и умозаключений[6,24]. Суждение - это форма мышления, отражающая объекты действительности в их связях и отношениях. Каждое суждение есть отдельная мысль о чём-либо. Последовательная логическая связь нескольких суждений, необходимая для того, чтобы решить какую-либо мыслительную задачу, понять что-нибудь, найти ответ на вопрос, называется рассуждением. Рассуждение имеет практический смысл лишь тогда, когда оно приводит к определённом выводу, умозаключению. Умозаключение и будет ответом на вопрос, итогом поисков мысли.

Умозаключение - это вывод из нескольких суждений, дающий нам новое знание о предметах и явлениях объективного мира. Умозаключения бывают индуктивные, дедуктивные и по аналогии.

Индуктивное умозаключение - это умозаключение от единичного (частного) к общему. Из суждений о нескольких единичных случаях или о группах их человек делает общий вывод.

Рассуждение, в котором мысль движется в обратном направлении, называют дедукцией, а вывод - дедуктивным. Дедукция есть вывод частного случая из общего положения, переход мысли от общего к менее общему, к частному или единичному. При дедуктивном рассуждении мы, зная общее

положение, правило или закон, делаем вывод о частных случаях, хотя их специально и не изучали.

Умозаключение по аналогии - это умозаключение от частного к частному. Сущность умозаключения по аналогии состоит в том, что на основании сходства двух предметов в некоторых отношениях делается вывод о сходстве этих предметов и в других отношениях. Умозаключение по аналогии лежит в основе создания многих гипотез, догадок.

2.4 Понятие. Усвоение понятий

Результаты познавательной деятельности людей фиксируют в форме понятий. Познать предмет - значит, раскрыть его сущность. Понятие - есть отражение существенных признаков предмета. Чтобы эти признаки раскрыть, нужно всесторонне изучить предмет, установить его связи с другими предметами. Понятие о предмете возникает на основе многих суждений и умозаключений о нём.

Понятие как результат обобщения опыта людей является высшим продуктом мозга, высшей ступенью познания мира [7,11].

Усвоить понятие - это значит осознать его содержание, уметь выделять существенные признаки, точно знать его границы (объём), его место среди других понятий с тем, чтобы не путать со сходными понятиями; уметь пользоваться данным понятием в познавательной и практической деятельности.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПОНЯТИЙ			
2 года	5 лет	5-6 лет	6-7 лет
Указывает на конкретный предмет	Выделяет признак, который приобрел наибольшее значение	Описывает предмет, называя признаки без всякого порядка	Выделяет основные признаки, по которым предмет может быть отнесен к определенной категории

Экспериментальное исследование развития понятий.

Традиционные методы исследования понятий образуют две группы [9,37]. Общим для первой группы методов является исследование уже готовых, образовавшихся понятий ребенка при помощи словесного определения их содержания. Эти методы не позволяют рассмотреть процесс образования понятий в его динамике. Кроме того, они оперируют в основном словом, не учитывая тесную связь последнего с чувственным материалом ребенка, который имеет для него очень большое значение. Таким образом, отношение понятия к действительности остается неизученным.

Вторую группу составляют методы исследования абстракции. Их применяют с целью изучения тех психических функций и процессов, которые лежат в основе образования понятий путем переработки наглядного опыта. Перед ребенком ставится задача выделения какого-либо общего признака в ряду конкретных впечатлений и его обобщения. Недостаток этих методов в том, что они, напротив, игнорируют роль знака в процессе образования понятий и подставляют на место сложного синтетического процесса элементарный процесс, составляющий его часть.

Таким образом, традиционные методы грешат отрывом слова от объективного материала: одни оперируют словами без объективного материала, другие – объективным материалом без слов.

Синтетически-генетический метод состоит в исследовании процессов построения понятий, синтеза ряда признаков, образующих понятие, развития понятия. В эксперименте вводятся искусственные, бессмысленные слова и искусственные понятия, созданные путем соединения ряда признаков, никогда не встречающихся в таком сочетании в реальном опыте ребенка. В течение эксперимента бессмысленные вначале слова наполняются смыслом, искусственные понятия - содержанием.

Основной недостаток этого метода в игнорировании функционального момента, т.е. понятие берется вне связи с теми реальными процессами мышления, в которых оно зарождается.

Новый метод исследует, в противоположность предыдущим, именно функциональные условия возникновения понятия. Понятие рассматривается в связи с той или иной задачей, возникающей в мышлении, решение которой невозможно без образования понятия.

Ф. Римат [10] провел специальное исследование процесса образования понятий у подростков. Он установил, что образование понятий возникает лишь с наступлением переходного возраста: «мышление» в понятиях, отрешенное от наглядных моментов, предъявляет к ребенку требования, которые превосходят его психические возможности до 12-го года жизни».

Опыты Н. Аха показали, что процесс образования понятий носит всегда продуктивный, а не репродуктивный характер, что понятие возникает и образуется в процессе сложной операции, направленной на решение какой-либо задачи, а не просто под влиянием внешних условий или посредством механического установления связи между словом и предметами. До Аха психологи различали две основные тенденции, которым подчинено течение наших представлений: репродуктивную, или ассоциативную (тенденция вызывать в течении представлений те из них, которые в прежнем опыте были ассоциативно связаны с данными) и персеверативную (тенденция каждого представления возвращаться и снова проникать в течение представлений). Ах показал, что этих двух тенденций недостаточно для объяснения сознательно регулируемых актов мышления. По – Аху основным фактором, определяющим процесс образования понятий, является «детерминирующая тенденция» - тенденция, регулирующая течение наших представлений и действий и исходящая из представления о цели и задаче данной деятельности. Т.е. по схеме Аха образование понятий строится не по типу ассоциативной цепи, а по типу целенаправленного процесса, состоящего из операций, играющих роль средств для разрешения основной задачи.

Дошкольник в функциональном отношении сталкивается с задачами также как взрослый, когда он оперирует понятием, но решает он задачи совершенно по-иному. Ребенок, как и взрослый, пользуется словом как средством, следовательно, для него слово имеет такое же функциональное значение [11]. Но ребенок относительно поздно достигает той степени социализации своего мышления, которая необходима для выработки вполне развитых понятий. Следовательно, у ребенка должны быть некие функциональные эквиваленты понятий, которыми оперирует взрослый.

Узнадзе в своем исследовании показал, что формы мышления ребенка, являющиеся функциональными эквивалентами мышления в понятиях, качественно и структурно отличаются от более развитого мышления взрослого человека и даже подростка. Задача и исходящие из нее целевые представления доступны ребенку на относительно ранних ступенях его развития. Именно благодаря принципиальному тождеству задачи понимания и сообщения у ребенка и взрослого у детей рано развиваются функциональные эквиваленты понятий, но сами формы мышления, функционирующие в процессе решения задачи у ребенка и у взрослого принципиально различны по своему составу, строению, способу деятельности [12,48].

Основной проблемой, связанной с процессом образования понятий и процессом целесообразной деятельности вообще, является проблема средств, с помощью которых выполняется та или иная психическая операция.

Все высшие психические функции являются опосредованными процессами, т.е. характеризуются употреблением знака как средства овладения психическими процессами. В образовании понятий таким знаком является слово.

В авторском эксперименте Выготского [13] для исследования процесса образования понятий использовалась функциональная методика двойной стимуляции Л.С. Сахарова. Эта методика исследует развития и деятельность ВПФ с помощью двух рядов стимулов, из которых каждый выполняет различную роль по отношению к поведению испытуемого. Один ряд стимулов

выполняет функцию объекта, на который направлена деятельность испытуемого, а другой – функцию знаков, с помощью которых эта деятельность организуется. Задача эксперимента – раскрыть роль слова и характер его функционального употребления в процессе образования понятия.

У Аха начало опыта образует период заучивания, когда испытуемый еще не знает задачи, Но уже получает от экспериментатора все необходимые для ее решения средства. Испытуемый поднимает и разглядывает представленные ему предметы, одновременно заучивая их названия. Задача вводится впоследствии. Напротив, в методике двойной стимуляции задача развернута полностью с первого момента и остается в продолжении каждого опыта одной и той же, а средства для ее решения вводятся постепенно. Период заучивания отсутствует. Средства решения задачи (слова) – величина переменная, задача – величина постоянная. Таким образом, методика позволяет исследовать, как испытуемый применяет знаки в качестве средств направления своих интеллектуальных операций и как в зависимости от способа употребления слова, от его функционального применения протекает и развивается процесс образования понятий.

Эксперимент включал в себя следующие этапы:

1. Перед испытуемым на особой доске, разделенной на отдельные поля, беспорядочно выставлялись ряды фигур различного цвета, формы и размеров. Перед испытуемым открывается одна из фигур, на обороте которой написано бессмысленное слово.

2. После этого испытуемому предлагается выставить на другое поле доски те фигуры, на которых, по его предположению, написано то же слово.

3. Экспериментатор, проверяя испытуемого, раскрывает новую фигуру, которая носит тождественное название с уже открытой прежде или отличное от него. При этом новая фигура чем-то сходна, а чем-то отличается от прежней. (Одно и то же слово помещено на фигурах, относящихся к одному и тому же экспериментальному понятию.)

4. Таким образом, после каждой новой попытки увеличивается количество раскрытых фигур, а вместе с тем и количество означающих их знаков, и экспериментатор приобретает возможность следить, как в зависимости от этого основного фактора изменяется

2.5 Процессы мышления.

Мыслительная деятельность человека сделалась в текущем столетии предметом многочисленных наблюдений и очень обстоятельных экспериментальных исследований [14,28]. Можно считать доказанным, в противоположность сенсуалистическим и ассоциативным теориям мышления, что оно представляет из себя совершенно особенную и своеобразную деятельность ни в коем случае не сводимую к течению и ассоциированию представлений. С помощью мышления мы выделяем различного рода отношения и связи; в самом широком смысле этого слова, мышление есть деятельность соотносящая. Первоначально мышление приковано самым тесным образом к чувственным данным. Оно покоится на них, оно исходит из них. Но чем дальше развивается мышление, чем шире и детальнее охватывает оно действительность, тем разнообразнее и глубже устанавливаемые им связи, усматриваемые им отношения.

При этом оно все больше удаляется от непосредственных чувственных данных. Современными психологами справедливо отмечается тот факт, что в умственной деятельности человека чувственные представления играют второстепенную роль. Если мы зададимся вопросом о том, как протекает наша мыслительная деятельность, если мы взглянем в ее внутреннюю структуру, то мы без труда убедимся, что преобладающее значение в ней имеют не те или иные чувственные образы, а сознание различного рода соотношений, зависимостей, обусловленностей, причинных и целевых связей, предрасположений, тенденций. Они не имеют чувственных эквивалентов и потому-то попытки свести эти чрезвычайно для нас существенные переживания к каким-нибудь чувственным представлениям, попытки, например, свести смысл суждений, понятий к ассоциации представлений, терпят полную

неудачу. Людям, добросовестно стремящимся к выполнению этой задачи, кажется, что мысли испаряются, что они превращаются ни во что.

При развитии мышления нужно отметить один своеобразный момент. Оно часто опирается на осознание различного рода потенциалов. Экспериментальными исследованиями доказано, что при установке даже таких простых отношений, как сходство, различие, подобие, тождество и т.д. часто не происходит актуального воспроизведения одного или даже обоих членов, между которыми устанавливается данное отношение [16].

Мышление исходит из чувственных данных опыта, между которыми устанавливает сперва самые простые отношения. Но чем дальше оно развивается, тем в меньшей степени происходит реальное воспроизведение как чувственных элементов, так и первоначальных простых отношений, они все больше превращаются в потенциальные факторы для дальнейшего развития мышления, они становятся его скрытой основой, на которой надстраиваются дальнейшие образования мысли. Первоначально мысль была плоской, она охватывала лишь поверхностные стороны явлений и поэтому не крепко была с ними связана и не могла ими управлять.

2.6 Виды мышления

В зависимости от того, какое место в мыслительном процессе занимают слово, образ и действие, как они соотносятся между собой, выделяют три вида мышления: конкретно-действенное, или практическое, конкретно-образное и абстрактное. Эти виды мышления выделяются ещё и на основании особенностей задач - практических и теоретических [17].

Конкретно-действенное мышление направлено на решение конкретных задач в условиях производственной, конструктивной, организаторской и иной практической деятельности людей. Практическое мышление это прежде всего техническое, конструктивное мышление. Оно состоит в понимании техники и в умении человека самостоятельно решать технические задачи. Процесс технической деятельности есть процесс взаимодействий умственных и практических компонентов работы. Сложные операции абстрактного

мышления переплетаются с практическими действиями человека, неразрывно связаны с ними. Характерными особенностями конкретно-действенного мышления являются ярко выраженная наблюдательность, внимание к деталям, частностям и умение использовать их в конкретной ситуации, оперирование пространственными образами и схемами, умение быстро переходить от размышления к действию и обратно. Именно в этом виде мышления в наибольшей мере проявляется единство мысли и воли.

Конкретно-образное, или художественное, мышление характеризуется тем, что отвлечённые мысли, обобщения человек воплощает в конкретные образы.

Абстрактное, или словесно-логическое, мышление направлено в основном на нахождение общих закономерностей в природе и человеческом обществе. Абстрактное, теоретическое мышление отражает общие связи и отношения. Оно оперирует главным образом понятиями, широкими категориями, а образы, представления в нём играют вспомогательную роль [18,34].

Все три вида мышления тесно связаны друг с другом. У многих людей в одинаковой мере развиты конкретно-действенное, конкретно-образное и теоретическое мышление, но в зависимости от характера задач, которые человек решает, на первый план выступает то один, то другой, то третий вид мышления.

Если мышление рассматривать в процессе развития его у детей, то можно обнаружить, что раньше всего возникает мышление конкретно-действенное, потом конкретно-образное и, наконец, абстрактно-логическое. Но особенности каждого из указанных видов мышления у детей несколько иные, связь их проще.

2.7 Индивидуальные различия в мышлении

Виды мышления являются вместе с тем типологическими особенностями умственной и практической деятельности людей. В основе каждого вида лежит особое отношение сигнальных систем. Если у человека

преобладает конкретно-действенное или конкретно-образное мышление, это означает относительное преобладание у него первой сигнальной системы над другой; если же человеку наиболее свойственно словесно-логическое мышление, это означает относительное преобладание у него второй сигнальной системы над первой. Существуют и другие различия в мыслительной деятельности людей. Если они устойчивы, их называют качествами ума.

Понятие ума шире понятия мышления. Ум человека характеризуют не только особенности его мышления, но и особенности других познавательных процессов (наблюдательность, творческое воображение, логическая память, внимательность). Понимая сложные связи между предметами и явлениями окружающего мира, умный человек должен хорошо понимать и других людей, быть чутким, отзывчивым, добрым. Качества мышления - основные качества ума. К ним относят гибкость, самостоятельность, глубину, широту, последовательность и некоторые другие мышления [19,54].

Гибкость ума выражается в подвижности мыслительных процессов, умении учитывать меняющиеся условия умственных или практических действий и в соответствии с этим менять способы решения задач. Гибкости мышления противостоит инертность мышления. Человеку инертной мысли более свойственно воспроизведение усвоенного, чем активные поиски неизвестного. Инертный ум - это ленивый ум. Гибкость ума - обязательное качество людей творчества.

Самостоятельность ума выражается в способности ставить вопросы и находить оригинальные пути их решения. Самостоятельность ума предполагает его самокритичность, т.е. умение человека видеть сильные и слабые стороны своей деятельности вообще и умственной в частности.

Другие качества ума - глубина, широта и последовательность также имеют важное значение. Человек глубокого ума способен "доходить до корня", вникать в сущность предметов и явлений. Люди последовательного ума умеют строго логически рассуждать, убедительно доказывать истинность или ложность какого-либо вывода, проверять ход рассуждения [20].

2.8 Формирование мышления у детей дошкольного возраста

Ребёнок рождается, не обладая мышлением. Чтобы мыслить, необходимо обладать некоторым чувственным и практическим опытом, закреплённым памятью. К концу первого года жизни у ребёнка можно наблюдать проявления элементарного мышления.

Основным условием развития мышления детей является целенаправленное воспитание и обучение их. В процессе воспитания ребёнок овладевает предметными действиями и речью, научается самостоятельно решать сначала простые, затем и сложные задачи, а также понимать требования, предъявляемые взрослыми, и действовать в соответствии с ними[21].

Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Одновременно у ребёнка усиливаются и побуждения к мыслительной деятельности - познавательные интересы.

Мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности. На каждом возрастном этапе мышление имеет свои особенности.

Мышление ребёнка раннего возраста выступает в форме действий, направленных на решение конкретных задач: достать какой-нибудь предмет, находящийся в поле зрения, надеть кольца на стержень игрушечной пирамиды, закрыть или открыть коробочку, найти спрятанную вещь, влезть на стул, принести игрушку и т.п. Выполняя эти действия, ребёнок думает. Он мыслит действуя, его мышление наглядно-действенное.

Основным условием развития мышления детей является целенаправленное воспитание и обучение их. В процессе воспитания ребенок овладевает предметными действиями и речью, научается самостоятельно решать сначала простые, затем и сложные задачи, а также понимать требования, предъявляемые взрослыми, и действовать в соответствии с ними .

Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Одновременно у ребенка усиливаются и побуждения к мыслительной деятельности – познавательные интересы [22].

Мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности. На каждом возрастном этапе мышление имеет свои особенности.

Мышление ребенка раннего возраста выступает в форме действия, направленных на решение конкретных задач: достать какой-нибудь предмет, находящийся в поле зрения, надеть кольца на стержень игрушечной пирамиды, закрыть или открыть коробочку, найти спрятанную вещь, влезть на стул, принести игрушку и т.п. выполняя эти действия, ребенок думает. Он мыслит, действуя, его мышление наглядно-действенное. Наглядно-действенное мышление – это вид мышления, опирающийся на непосредственно восприятие предметов, реальное преобразование ситуации в процессе действий с предметами.

Этапы развития наглядно-действенного мышления [23]

1.Переход от знака - воспринятого слова - к значению - конкретному предмету, который это слово обозначает или наоборот от значения - к знаку.

2.Становление элементарного самосознания и начало развития способности к произвольной регуляции.

3.Значение слова постепенно становится обобщением, насыщается смыслом, абстрагируется, отделяется от конкретного содержания. Начало формирования наглядно-образного мышления.

Наглядно-образное мышление – основной вид мышления ребенка-дошкольника – это совокупность способов и процесс образного решения задач в плане зрительного представления ситуации и оперирование образами составляющих ее предметов без выполнения реальных практических действий с ними.

Этапы развития наглядно-образного мышления .

1. Приобретение способности просто механически замещать в игре одни предметы другими, придавая предметам – заместителям не свойственные им по природе, но определяемые правилами игры новые функции.

2. Появляется умение замещать предметы из образа и частично отпадает необходимость практического действия с ними.

Этапы развития словесно-логического мышления (по Поддьякову Н.Н.)

1. Ребенок еще не в состоянии действовать в уме, но уже способен с помощью рук, манипулируя вещами, решать задачи в наглядно-действенном плане, преобразуя соответствующим образом проблемную ситуацию.

2. В процессе решения задач ребенком уже включена речь, но она используется им только для называния предметов, с которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане. В основном же ребенок по-прежнему решает задачи «руками и глазами», хотя в речевой форме им уже может быть выражен и сформулирован результат выполненного практического действия.

3. Задача решается в образном плане через манипулирование представлениями объектов. Здесь осознаются и могут быть словесно обозначены способы выполнения действий, направленных на преобразование ситуации с целью найти решение поставленной задачи. Одновременно происходит дифференциация во внутреннем плане конечной (теоретической) и промежуточных (практических) целей действия. Возникает элементарная форма рассуждения вслух, не отделенного еще от выполнения реального практического действия, но уже направленного на теоретическое выяснение способа преобразования ситуации или условия задачи.

4. Задача решается ребенком по заранее составленному, продуманному плану. В его основе – память и опыт, накопленные в процессе предыдущих попыток решения подобного рода задач.

5. Задача решается и в плане действий в уме с последующим выполнением той же самой задачи в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и так далее сформулировать его словами.

6. Решение задачи осуществляется только в внутреннем плане с выдачей готового словесного решения без последующего обращения к реальным, практическим действиям с предметами.

Таким образом, в дошкольном возрасте происходит ускоренное развитие мыслительных процессов, которые влияют на развитие личности. Развитие мышления в дошкольном возрасте предполагает дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающего воображения, улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной опосредованной памяти, формирование словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решение интеллектуальных задач

Овладение речью окружающих людей вызывает сдвиг в развитии наглядно-действенного мышления ребёнка. Благодаря языку дети начинают мыслить обобщённо.

Дальнейшее развитие мышления выражается в изменении соотношения между действием, образом и словом. В решении задач всё большую роль играет слово.

Существует определённая последовательность в развитии видов мышления в дошкольном возрасте. Впереди идёт развитие наглядно-действенного мышления, вслед за ним формируется наглядно-образное и, наконец, словесное мышление [24].

2.9 Уровень и специфические особенности мышления дошкольника.

Путь познания, который проходит ребенок от 3 до 7 лет, огромен. За это время он много узнает об окружающем мире. Его сознание не просто заполнено отдельными образами, представлениями, но характеризуется некоторым целостным восприятием и осмыслением окружающей его действительности.

Психологические исследования свидетельствуют о том, что в период дошкольного детства у ребенка уже складывается самооценка. У дошкольников формирующаяся самооценка опирается на производимый ими учет успешности своих действий, оценок окружающих, одобрения родителей.

К концу дошкольного возраста ребенок уже становится способным сознавать себя и то положение, которое он в данное время занимает в жизни [25].

Сознание своего социального “Я” и возникновение на этой основе внутренних позиций т.е. целостного отношения к окружающему и самому себе, порождает соответствующие потребности и стремления, на которых возникают их новые потребности, но они уже знают, чего они хотят и к чему стремятся. В результате игра к концу этого периода перестает его удовлетворять. У него появляется потребность выйти за рамки своего детского образа жизни, занять новое, доступное ему место и осуществлять реальную, серьезную, общественно значимую деятельность. Невозможность реализовать эту потребность порождает кризис. 7 лет. Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей. Главным становится все то, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь, отметки) [26,32]. В кризисный период происходят изменения в плане переживаний. Осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы. В дальнейшем эти аффективные образования изменяются по мере накопления другого опыта. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

2.10 Учение и развитие психических процессов в дошкольном возрасте.

Последний вид деятельности в дошкольном возрасте - учение. Вне обучения, вне процесса передачи ребенку общественно выработанных способов действия вообще невозможно развитие. Обучение в ранних возрастах вплетено во все виды деятельности ребенка. Сначала оно еще не выделено в качестве самостоятельного вида деятельности. Но постепенно у ребенка возникает тенденция чему-то учиться. К концу дошкольного возраста ребенок переходит

от спонтанного типа обучения к реактивному типу обучения по программе, предложенной взрослым человеком, и очень важно сделать так, чтобы ребенок хотел делать то, что хочет взрослый человек.

Каковы основные тенденции в развитии психических процессов в дошкольном возрасте? Как уже неоднократно подчеркивалось, все психические процессы - это особые формы предметных действий. В последние годы произошло изменение представлений о психическом развитии благодаря выделению в действии двух частей: ориентировочной и исполнительной. Исследования А. В. Запорожца [26], Д. Б. Эльконина и П. Я. Гальперина [28] позволили представить психическое развитие как процесс отделения ориентировочной части действия от самого действия и обогащения ориентировочной части действия.

А. Р. Лурия изучал роль речи в регуляции поведения: посредством слов создается "умственной" путь, по которому ребенку надо идти. На основе речи может быть заранее построен образ действия, а затем он может быть реализован. То, как речь оказывает влияние на осуществление предметного действия, сигнализирует о том, "оторвалась" ли ориентировочная часть от исполнительной или нет.

А. В. Запорожец, изучая развитие движений у детей, показал, что в самом простом движении у ребенка есть фаза подготовки и фаза реализации. Возникновение фазы подготовки в предметном действии повышает его эффективность. От того, как организована ориентация ребенка, зависит тот или совсем иной результат.

А. В. Запорожец показал, что в образовании навыка между ориентировочными и двигательными, исполнительными реакциями имеют место сложные и изменяющиеся отношения. На ранних стадиях развития ребенка предварительная ориентировка в ситуации очень незначительно влияет на результаты его действий. Дети находят решение путем проб и ошибок. На этой стадии ориентировочные реакции идут вслед за практической, исполнительной деятельностью. На второй генетической ступени решающее

значение приобретает двигательно-тактильная ориентировка в обстоятельствах. Ощупывающая рука позволяет ознакомиться с ситуацией и "учит глаз"[29,54]. Глаз аккумулирует ее опыт и получает возможность в дальнейшем выполнять ориентировочную функцию самостоятельно. На следующей ступени ребенок овладевает способами чисто зрительного исследования ситуации. Глаз предвосхищает, опережает исполнительные движения. Было выяснено, что ориентировочные, пробовательные действия вырастают из исполнительных актов

Сама ориентация может осуществляться на разных уровнях: материальном (или практически действенном), сенсорно-зрительном и умственном. В обобщенном виде можно сказать, что в ходе развития ребенка:

возникает разделение действия на ориентировочную и исполнительную части;

2) в дошкольном возрасте ориентировочная часть действия отделяется от исполнительной;

3) сама ориентировочная часть возникает из материальной, практической, исполнительной части и носит в дошкольном возрасте мануальный или сенсорный характер;

4) ориентировочная деятельность в дошкольном возрасте чрезвычайно интенсивно развивается. Поэтому, когда мы говорим о развитии восприятия в дошкольном возрасте, мы имеем в виду развитие способов и средств ориентации.

В дошкольном возрасте, как показали исследования Л. А. Венгера, происходит усвоение сенсорных эталонов (цвета, формы, величины) и соотнесение соответствующих предметов с этими эталонами. Как показали исследования Д. Б. Эльконина, [29] в этом возрасте происходит усвоение эталонов фоном родного языка:

Благодаря усвоению эталонов, процесс восприятия действительности начинает приобретать опосредованный характер. Использование эталонов делает возможным переход от субъективной оценки воспринятого к его

объективной характеристике.

Усвоение общественно выработанных эталонов, или мер, меняет характер детского мышления, в развитии мышления к концу дошкольного возраста намечается переход от эгоцентризма (центрации) к децентрации. Это подводит ребенка к объективному, элементарно научному восприятию действительности

Условием возникновения и развития мышления ребенка, по А. В. Запорожцу, является изменение видов и содержаний детской деятельности. Простое накопление знаний не приводит автоматически к развитию мышления.

Своеобразие развития ребенка заключается в активном овладении ребенком способами практической и познавательной деятельности, имеющими социальное происхождение.

По мнению А. В. Запорожца, овладение подобными способами играет существенную роль в формировании не только сложных видов абстрактного, словесно-логического мышления, но и мышления наглядно-образного, характерного для детей дошкольного возраста.

А. В. Запорожец [30,28] писал, что формы детского мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое) не представляют собой возрастных стадий его развития. Это, скорее, стадии овладения некоторым содержанием, некоторыми сторонами действительности.

Поэтому, хотя они и соответствуют в целом определенным возрастным группам и хотя наглядно-действенное мышление появляется раньше, чем мышление наглядно-образное, эти формы не связаны с возрастом однозначно. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесному мышлению происходит на основе изменения характера ориентировочно-исследовательской деятельности, благодаря замене ориентировки на основе проб и ошибок более целенаправленной двигательной, затем зрительной и, наконец, мысленной ориентировкой.

В развитии мышления дошкольника существенную роль играет овладение детьми способами наглядного моделирования тех или иных явлений. Наглядные модели, в которых воспроизводятся существенные связи и

отношения предметов и событий, являются важнейшим средством развития способностей ребенка и важнейшим условием формирования внутреннего, идеального плана мыслительной деятельности. Возникновение плана наглядных представлений о действительности и способность действовать в плане образов (внутреннем плане) составляют, по словам А. В. Запорожца, первый, "цокольный этаж" общего здания человеческого мышления. Он закладывается в различных видах детской деятельности - в игре, конструировании, изобразительной деятельности и других.

В центре сознания в дошкольном возрасте, по Л. С. Выготскому [31,62], стоит память. В этом возрасте возникает намеренное запоминание в целях последующего воспроизведения материала. В основе ориентации в этот период лежат обобщенные представления. Ни они, ни сохранение сенсорных эталонов и т.п. невозможны без развития памяти.

2.11 Основные психологические новообразования в дошкольном возрасте.

При всей важности познавательного развития ребенка его гармоничное становление невозможно без эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами и нормами общества.

А. В. Запорожец вместе с Я. З. Неверович [32] показали, что на протяжении развития ребенка меняется место эмоций в общей структуре поведения, появляются новые формы сопереживания, сочувствия другому лицу, столь необходимые для совместной деятельности и общения.

По мере того, как побудительная сила социальных мотивов возрастает, совершается переход от запаздывающей к более совершенной - опережающей эмоциональной коррекции действий. Предвосхищение выполняет важную регулирующую роль в более сложных формах игровой и продуктивной деятельности. Для их выполнения необходимо не только предварительно представить отдаленные результаты действия, но и заранее прочувствовать тот смысл, какой они будут иметь для самого ребенка и окружающих его людей.

В ходе онтогенеза изменяется и структура эмоциональных процессов - в

их состав постепенно включаются, помимо вегетативных и моторных реакций, познавательные процессы (воображение, образное мышление, сложные формы восприятия). Эмоции становятся "умными", интеллектуализируются, а познавательные процессы приобретают аффективный характер, обогащаются чувством.

Эмоциональное развитие осуществляется на основе целенаправленного воспитания. А. В. Запорожец подчеркивал огромную роль в воспитании чувств авторитетного для ребенка взрослого. Его взаимоотношения с окружающими, его поведение, аффективные реакции на происходящее задают ребенку эталон не только способов действия, но и эмоционального отношения к людям, "служат образцом для аффективного подражания".

Взрослый должен способствовать тому, чтобы ребенок чувствовал себя полноценным участником совместной деятельности, имел возможность проявить инициативу и самостоятельность в достижении цели.

В числе ведущих факторов, влияющих на эмоциональное развитие ребенка, А. В. Запорожец называл детский коллектив. На основе совместной деятельности, опосредованной эмоциональными эталонами - нравственными нормами, у ребенка складывается эмоциональное отношение к людям, зарождается эмпатия.

И особенно важно - там, где процессы ориентации в окружающей действительности начинают определяться общественно выработанными способами ее анализа, общественно выработанными эталонами и нормами, мы имеем дело с личностью. Именно такое общественное по своему содержанию отношение к окружающей действительности формируется в дошкольном возрасте, значит, именно там и тогда начинается личность.

Д. Б. Эльконин считал, что основные психологические новообразования дошкольного возраста это:

- 1) Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения. Ребенок не может жить в беспорядке. Все, что видит, ребенок пытается привести в порядок, увидеть закономерные отношения, в которые

укладывается такой непостоянный окружающий мир. Ж. Пиаже [32] показал, что у ребенка в дошкольном возрасте складывается артифаклистское мировоззрение: все, что окружает ребенка, в том числе и явления природы - результат деятельности людей. Такое мировоззрение увязывается со всей структурой дошкольного возраста, в центре которого находится человек

Строя картину мира, ребенок выдумывает, изобретает теоретическую концепцию. Он строит схемы глобального характера, мировоззренческие схемы. Д. Б. Эльконин замечает здесь парадокс между низким уровнем интеллектуальных возможностей ребенка и высоким уровнем его познавательных потребностей.

Когда ребенок приходит в школу, он вынужден от глобальных, мировых проблем перейти к элементарным вещам, тогда обнаруживается несоответствие между познавательными потребностями и тем, чему учат ребенка в первые месяцы школьной жизни.

2) Возникновение первичных этических инстанций "Что такое хорошо и что такое плохо" Эти этические инстанции растут рядом с эстетическими "Красивое не может быть плохим".

3) Возникновение соподчинения мотивов. В этом возрасте уже можно наблюдать преобладание обдуманных действий над импульсивными. Преодоление непосредственных желаний определяется не только ожиданием награды или наказания со стороны взрослого, но и высказанным обещанием самого ребенка (принцип "данного слова"). Благодаря этому формируются такие качества личности, как настойчивость и умение преодолевать трудности; возникает также чувство долга по отношению к другим людям.

4) Возникновение произвольного поведения. Произвольное поведение - это поведение, опосредованное определенным представлением. Д.Б. Эльконин отмечал, что в дошкольном возрасте ориентирующий поведение образ сначала существует в конкретной наглядной форме, но затем он становится все более и более обобщенным, выступающим в форме правила, или нормы. На основе формирования произвольного поведения у ребенка, по Д. Б. Эльконину,

появляется стремление управлять собой и своими поступками.

5) Возникновение личного дознания - возникновение сознания своего ограниченного места в системе отношений со взрослыми. У дошкольника возникает осознание возможностей своих действий, он начинает понимать, что не все может (начало самооценки). Говоря о самосознании, часто имеют в виду осознание своих личных качеств (хороший, добрый, злой и т.п.). В данном случае речь идет об осознании своего места в системе общественных отношений. 3 года - внешнее "Я сам", 6 лет - личное самосознание. И здесь внешнее превращается во внутреннее.

В последнее время обучение есть и в дошкольном возрасте однако его характеризует исключительно интеллектуалистический подход. Ребенка учат читать, писать, считать. Однако можно уметь все это делать, но не быть готовым к школьному обучению. Готовность определяется тем, в какую деятельность все эти умения, включены. Усвоение детьми знаний и умений в дошкольном возрасте включено в игровую деятельность, и поэтому эти знания имеют другую структуру. Отсюда первое требование, которое надо учитывать при поступлении в школу - никогда не следует измерять готовность к школьному обучению по формальному уровню умений и навыков, таких как чтение, письмо, счет. Владея ими, ребенок может еще не иметь соответствующих механизмов умственной деятельности.

Как же диагностировать готовность ребенка к школьному обучению? По мнению Д. Б. Эльконина, прежде всего надо обратить внимание на возникновение произвольного поведения - как ребенок играет, подчиняется ли он правилу, берет ли на себя роли? Превращение правила во внутреннюю инстанцию поведения - важный признак готовности.

Под руководством Д. Б. Эльконина [49] был проведен интересный эксперимент.

Перед ребенком куча спичек. Экспериментатор просит брать по одной и перекладывать их в другое место. Правила нарочно сделаны бессмысленными.

Испытуемыми были дети 5, 6, 7 лет. Экспериментатор наблюдал за

детьми через зеркало Гезелла. Дети, которые готовятся к школе, скрупулезно выполняют эту работу и могут сидеть за этим занятием час. Дети поменьше некоторое время продолжают переключать спички, а потом начинают что-то строить. Самые маленькие приносят в эти занятия свою собственную задачу. Когда происходит насыщение, входит экспериментатор и просит поработать еще: "Давай договоримся, вот эту кучку спичек сделаем и все". И более старший ребенок продолжал эту однотонную, бессмысленную работу, потому что он договорился со взрослым. Детям среднего дошкольного возраста экспериментатор говорил: "Я уйду, а Буратино останется". Поведение ребенка менялось: он посматривал на Буратино и делал все правильно. Если несколько раз осуществлять это действие с замещающим звеном, то и без Буратино дети подчиняются правилу. Этот эксперимент показал, что за выполнением правила лежит система отношений ребенка со взрослым человеком. Когда ребенок подчиняется правилу, он встречает взрослого с радостью.

Итак, за выполнением правила, считал Д. Б. Эльконин, лежит система социальных отношений между ребенком и взрослым. Сначала правила выполняются в присутствии взрослого, затем с опорой на предмет, замещающий взрослого, и, наконец, правило становится внутренним. Если бы соблюдение правила не заключало в себе системы отношений со взрослым, то никто бы никогда этих правил не выполнял. Готовность ребенка к школьному обучению предполагает "вращивание" социального правила, подчеркивал Д. Б. Эльконин, однако специальной системы формирования внутренних правил в современной системе дошкольного воспитания не предусмотрено.

Переход к системе школьного обучения - это переход к усвоению научных понятий. Ребенок должен перейти от реактивной программы к программе школьных предметов (Л. С. Выготский). Ребенок должен, во-первых, научиться различать разные стороны действительности, только при этом условии можно переходить к предметному обучению. Ребенок должен уметь видеть в предмете, в вещи какие-то ее отдельные стороны, параметры, которые составляют содержание отдельного предмета науки. Во-вторых, для

усвоения основ научного мышления ребенку необходимо понять, что его собственная точка зрения на вещи не может быть абсолютной и единственной.

Ж. Пиаже выделил две важные характеристики мышления ребенка дошкольного возраста. Первая касается перехода от дооперационального мышления ребенка дошкольного возраста к операциональному мышлению школьника. Он осуществляется благодаря формированию операций; а операция - это внутреннее действие, ставшее сокращенным, обратимым и координированным с другими действиями в целостную систему. Операция происходит из внешнего действия, из манипулирования с предметами.

Как мы уже неоднократно отмечали, действие человека характеризуется сложным взаимоотношением ориентировочной и исполнительной частей. П. Я. Гальперин подчеркивал, что характеристика действия только по его исполнительной части недостаточна. Это замечание, прежде всего относится к Ж.Пиаже, так как он, говор о действии, не выделяет в нем психологическое и предметное содержание.

Под руководством П. Я. Гальперина [50] были проведены исследования, которые позволили раскрыть процесс перехода от дошкольного к началам школьного мировоззрения. Как известно, мышление дошкольника характеризуется отсутствием представления об инвариантности. Только в семь-восемь лет ребенок признает сохранение количества. Ж. Пиаже связывал исчезновение этого феномена с формированием операций.

Исследования, выполненные под руководством П. Я. Гальперина, показали, что в основе отсутствия инвариантности лежит глобальное представление ребенка об объекте. Для того, чтобы преодолеть непосредственное отношение к действительности, надо выделить параметры объекта, а затем сравнить их между собой.

В исследовании было осуществлено обучение детей применена к объекту разных мер, с помощью которых ребенок мог выделять соответствующий параметр и на этой основе сравнить объекты между собой. Оказалось, что после того, как выделение отдельных параметров было сформировано, феномены Ж.

Пиаже исчезали. Качественные изменения происходили не только в сфере мышления, но и в речи воображении, памяти и даже восприятии детей.

Эталоны в области восприятия, меры в сфере мышления - это средства, которые разрушают непосредственное восприятие объекта. Они дают возможность опосредованного, количественного сравнения разных сторон действительности.

Овладевая средствами для выделения параметров вещей, ребенок осваивает общественно выработанные способы познания предметов. В раннем возрасте ребенок осваивает общественно выработанные способы употребления предметов, при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту он овладевает общественно выработанными способами познания предметов. Эта сфера средств человеческой познавательной деятельности до сих пор была мало изучена, и особая заслуга П. Я. Гальперина состоит в том, что он показал, какое огромное значение имеет овладение средствами познавательной деятельности, чем углубил концепцию Л. С. Выготского.

Второй феномен, описанный Ж. Пиаже, - феномен эгоцентризма, или центриции. Для того, чтобы стал возможен переход от дооперационального мышления к операциональному, необходимо, чтобы ребенок перешел от центриции к децентриции. Центриция означает, что ребенок может видеть весь мир только со своей точки зрения. Никаких других точек зрения для ребенка сначала не существует. Стать на точку зрения науки, общества ребенок не может.

Исследуя феномен центриции, Д. Б. Эльконин предположил, что в ролевой коллективной игре, то есть в ведущем типе деятельности ребенка-дошкольника, происходят основные процессы, связанные с преодолением "познавательного эгоцентризма". Частое переключение с одной роли на другую в разнообразных играх детей, переход с позиции ребенка на позицию взрослого приводит к систематическому "расшатыванию" представлений ребенка об абсолютности своего положения в мире вещей и людей и создает условия для координации разных позиций. Эта гипотеза была проверена в исследовании В.

А. Недоспасовой.

Благодаря децентрации дети становятся другими, предметом их мысли, их рассуждения становятся мысль другого человека. Никакое обучение невозможно до тех пор, пока мысль учителя не станет предметом рассуждения ребенка. Децентрация формируется таким образом, сначала образуется много центриций, затем происходит дифференциация себя от другого и его точки зрения без того, чтобы на нее реально становиться, а только ее предполагать.

Итак, к концу дошкольного возраста мы имеем три линии развития.

- 1 -- линия формирования произвольного поведения,
- 2 -- линия овладения средствами и эталонами познавательной деятельности,
- 3 -- линия перехода от эгоцентризма к децентрации. Развитие по этим линиям определяет готовность ребенка школьному обучению.

К этим трем линиям, которые были проанализированы Д.Б. Элькониным, следует добавить мотивационную готовность ребенка к школьному обучению. Как было показано Л. И. Божович, ребенок стремится к функции ученика. Так, например, во время "игры в школу" дети младших возрастов берут на себя функцию учителя, старшие дошкольники предпочитают роли учеников, так как эта роль кажется им особенно значимой.

Л. С. Выготский [53] выделяет некоторые особенности, характеризующие кризис семи лет:

1) Переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит), благодаря этому у ребенка возникают новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний.

2) К кризису семи лет впервые возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение, логика чувств. Есть глубоко отстающие дети, которые на каждом шагу переживают неудачи, проигрывают. У ребенка школьного возраста возникает обобщение чувств, т.е., если с ним много раз случалась какая-то ситуация, у него возникает аффективное образование, характер которого так же относится к единичному переживанию или аффекту, как понятие относится к единичному восприятию или воспоминанию.

К 7 годам возникает ряд сложных образований, которые приводят к тому, что трудности поведения резко и коренным образом меняются, они принципиально отличны от трудностей дошкольного возраста.

Такие новообразования, как самолюбие, самооценка, остаются, а симптомы кризиса (манерничанье, кривлянье) преходящи. В кризисе семи лет благодаря тому, что возникает дифференциация внутреннего и внешнего, что впервые возникает смысловое переживание, возникает и острая борьба переживаний. Ребенок, который не знает, какие взять конфеты - побольше или послаще, не находится в состоянии внутренней борьбы, хотя он и колеблется. Внутренняя борьба (противоречия переживаний и выбор собственных переживаний) становится возможна только теперь.

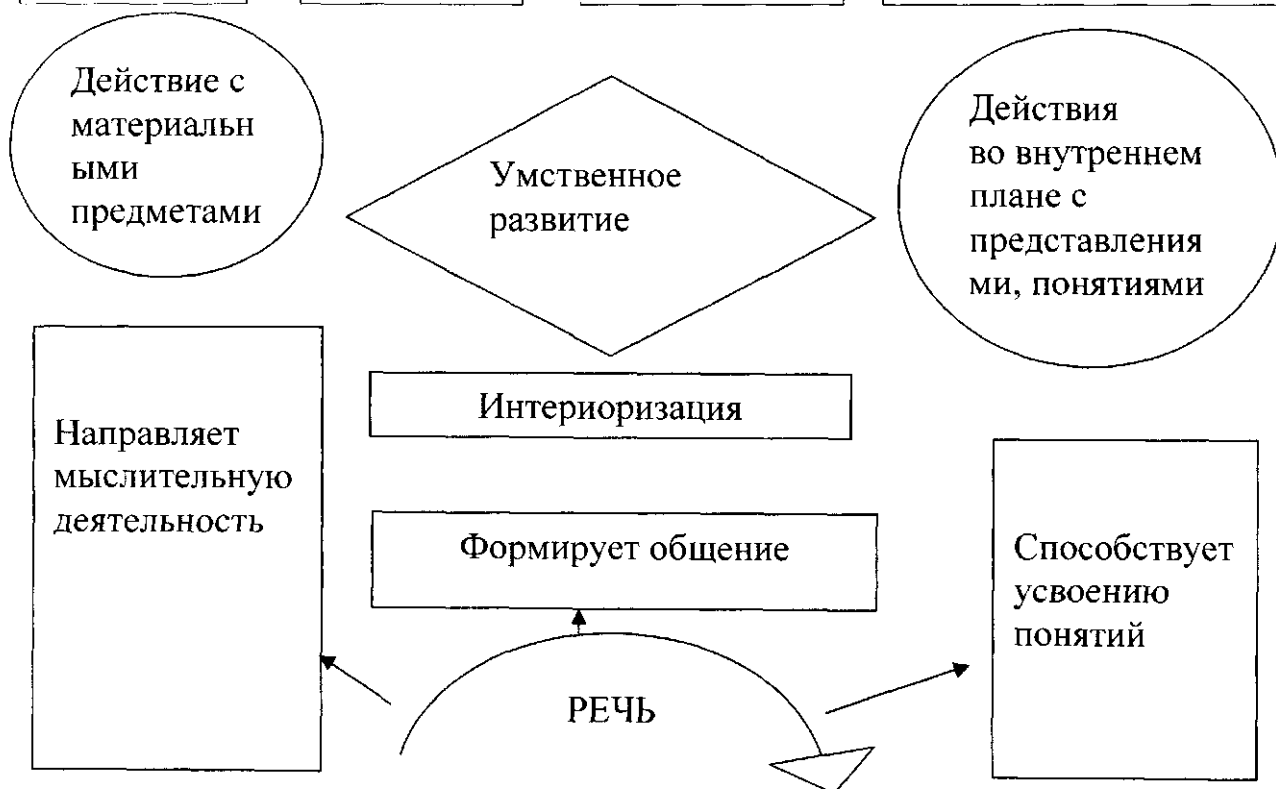
2.12 Интеллектуальное развитие дошкольника.

На схеме тремя блоками показаны виды мышления, которые развиваются у дошкольников 4-х, 5-ти и 6-7 лет. Наглядно-действенное мышление развивается в процессе предметных действий с последующим высказыванием по поводу решений практических задач. Позднее формируются наглядно-образное мышление, которое становится основным видом дошкольного периода детства. При формировании наглядно-образного мышления действие детей, ранее осуществляемые с реальными предметами, начинают воспроизводиться без опоры на реальные вещи, т.е. на уровне представлений. Этот отрыв облегчается, если действия совершать не с реальными предметами, а с их заместителями-моделями. Дети быстро усваивают, что действия с моделью необходимо соотносить с оригиналом [54].

К 5-ти годам речевое действие предваряет практическое действие. Промежуточным звеном между образным и логическим мышлением является образно-схематическое.

Схема интеллектуального развития дошкольника

Мышление в процессе предметных действий	Мышление предваряет предметное действие	Перенос способа действия на другие ситуации	
4 года Предметное действие • Высказывание	5 лет Речевое действие с опорой на образ • Планирование • Предметное действие	6-7 лет Речевое действие с опорой на понятие • Внутренний план действий • Соответствующие действия	
Наглядно-действенное	Наглядно-образное	Образно-схематическое	Элементы логического с опорой на понятие



2.13. Мышление и речь дошкольника

Центральной проблемой исследования явился вопрос об отношении мысли к слову. Сознание представляет собой единое целое и психические функции связаны друг с другом в неразрывное единство. От древности и до настоящего времени проблема о связях мысли со словом разрешалась двумя путями: отождествление мысли и слова; разрыв между ними. Если мысль и слово совпадают, то отношений между ними быть не может. Второе решение также неприемлемо, т.к. мысль и слово изучаются отдельно друг от друга, а связь между ними представляется как чисто внешняя, механическая. Анализ психологических явлений может иметь две принципиально различные формы: анализ путем разложения сложных психических целых на элементы, которые по сути уже не содержат в себе свойств анализируемого целого; анализ путем разложения сложных психических целых на единицы, т.е. такие минимальные их составляющие, которые еще сохраняют в себе свойства целого. Только такой анализ считается правомерным. В качестве единицы анализа связей между мышлением и речью «живой клеточки» предлагается слово, представляющее собой единство звука (речь) и значения (мышление). Так как слово всегда относится не к одному конкретному предмету, а к целой группе предметов, т.е. является обобщением. Обобщение же, в свою очередь, является мыслительным актом. Первоначальная функция речи – коммуникативная, общение же необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения. Обобщение – вторая основная функция речи. Человеческое мышление отражает действительность обобщенно. Исходя из этого, предлагается рассматривать значение слова не только как единство мышления и речи, но и как единство мышления и коммуникации [56]. Только такой подход дает возможность «каузально – генетического анализа мышления и речи». Ставится вопрос об отношении звуковой стороны слова к его значению: звук, оторванный от своего мыслимого значения, теряет специфику звука человеческой речи и становится просто звуком. Вопрос «о связи между интеллектом и аффектом»: для мышления, как и любой другой деятельности, должны существовать свои

мотивы, интересы и побуждения, неразрывно связанные с аффективной сферой. Существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов – во всякой мысли содержится аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой мысли.

Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже.

Ж. Пиаже впервые при помощи собственного метода, названного «клиническим», исследовал особенности детского мышления, детской логики. Он показал, что мышление ребенка качественно отличается от мышления взрослого человека и в процессе развития претерпевает качественные изменения. Пиаже старался опираться на «голые» факты, подчеркивая, что не пытается подвести их под теоретические построения. На самом же деле невозможно рассматривать факты вне теории, вне философского взгляда на природу человека в целом. Все особенности детского мышления (интеллектуальный реализм, синкретизм, непонимание отношений, трудность осознания, неспособность к рефлексии) основываются на его главной особенности – эгоцентризме. Эгоцентрическую мысль Пиаже считает связующим генетическим звеном, промежуточным образованием в истории развития мышления от аутического – подсознательного, индивидуального к направленному разумному – сознательному и социальному мышлению. То есть, ряд существенных положений Пиаже заимствует из психоанализа: то, что принцип удовольствия, управляющий аутистическим мышлением, предшествует принципу реальности, управляющему логикой разумного мышления. Биологическое и социальное представлены у Пиаже как две внешние и механически действующие друг на друга силы [57].

Эгоцентрический характер мысли ребенка неразрывно связан по - Пиаже с самой психологической природой ребенка и его проявления всегда неизбежны, независимо от опыта.

Возражая Пиаже, Э. Блейлер показал, что аутическая функция не является первичной ни в онтогенезе, ни в филогенезе («психология животных знает

только реальную функцию»)), возникает относительно поздно и в дальнейшем развивается вместе с реалистическим мышлением. Тем не менее, у многих детей в возрасте после 2-х лет аутистическое мышление играет ведущую роль. Блейлер объясняет это тем, что, с одной стороны, развитие речи предоставляет благоприятные условия для развития такого мышления, и, с другой стороны, аутизм представляет благодарную почву для упражнения мыслительной способности. Блейлер утверждает также, что аутистическая мысль может быть не только бессознательной, но и сознательной, и одна ее форма отличается от другой «своей большей или меньшей близостью к действительности». То есть аутистическое мышление, в первую очередь, характеризуется не своей бессознательностью, а тем, что оперирует исключительно тем, что окружает ребенка и с чем он сталкивается. Бессмыслицу аутистическое мышление рождает только в случае сновидения или болезни, в силу их оторванности от действительности.

Все разговоры детей Пиаже делит на две группы:

эгоцентрическая речь, в которой ребенок разговаривает сам с собой, ни к кому не обращаясь, Пиаже считает ее побочным продуктом детской активности (Выготский называет такую речь словесным аккомпанементом детской деятельности). Большая половина высказываний ребенка до 6 – 7 лет эгоцентрична, по мере роста ребенка ее коэффициент постепенно падает и к 7-8 годам приближается к нулю;

социализированная речь, с которой ребенок обращается к другим: просит, требует, задает вопросы и т.д.

Выготским было предпринято экспериментальное и клиническое исследование с целью выяснения вопроса о судьбе и функции детской эгоцентрической речи. Экспериментаторы вызывали искусственно различные затруднения в детской деятельности, и при этих условиях коэффициент эгоцентрической речи у детей возрастал в два раза по сравнению с обычными условиями. То есть, в исследовании было установлено, что эгоцентрическая речь ребенка играет специфическую существенную роль в его деятельности

[58]. Появление речи, сопровождающей деятельность, всегда свидетельствует об осознании этой деятельности, такая речь является средством мышления, планирующего и направляющего будущую деятельность. Т.е. эгоцентрическая речь, скорее всего, является переходной стадией от внешней речи к внутренней, и она не отмирает к школьному возрасту, как считал Пиаже, а переходит во внутреннюю форму. Процессы молчаливого обдумывания, таким образом, с функциональной стороны эквивалентны эгоцентрической речи. Выготский указывает, что эгоцентрическая речь может выполнять функции реалистического мышления, т.е. эгоцентрическая речь не всегда свидетельствует об эгоцентрическом характере мышления.

Выготский считает любую речь ребенка социальной (она такова по своему происхождению), он делит ее на эгоцентрическую и коммуникативную. Эгоцентрическая речь возникает путем перенесения ребенком социальных форм коллективного сотрудничества в сферу личных психических функций. Это происходит тогда, когда ребенок начинает разговаривать сам с собой точно так же, как он разговаривал с другими, когда он начинает думать вслух. Таким образом, эгоцентрическая речь является внутренней по своей психической функции и внешней по своей физиологической природе. Процесс образования внутренней речи совершается путем разделения функций речи, путем обособления эгоцентрической речи, ее постепенного сокращения и превращения во внутреннюю речь. Традиционная же теория происхождения внутренней речи предполагает такую последовательность ее возникновения: внешняя речь – шепот – внутренняя речь. Теория Пиаже: внеречевое аутистическое мышление – эгоцентрическое мышление и речь – социализированная речь и логическое мышление. Выготский считает, что движение процесса развития детского мышления идет не от индивидуального к социальному (психоанализ и Пиаже), а, напротив, от социального к индивидуальному. Допущение о первичности аутистической формы мышления является несостоятельным с биологической точки зрения.

Эгоцентрическая речь не всегда свидетельствует об эгоцентрическом характере мышления ребенка. Она является не побочным продуктом деятельности ребенка, а важной переходной стадией в развитии внутренней речи [59].

Синкретизм детского мышления, который Пиаже считал следствием эгоцентризма, Выготский объясняет тем, что ребенок может мыслить связно и логично только о тех вещах, которые доступны его непосредственному опыту, когда ребенка спрашивают о вещах, которые пока не доступны его опыту, он дает синкретический ответ.

Проблема развития речи в учении В. Штерна.

Штерн [60] называет свою точку зрения персоналистически-генетической. Он выделяет три «корня» речи: экспрессивную и коммуникативную и «интенциональную» (направленность на какой-то смысл) тенденции. В этой последней тенденции Штерн видит такую же генетическую предпосылку развития речи, каковыми являются две первые.

Ошибка Штерна заключается в том, что при попытке найти объяснение явлению, он исходит из того, что подлежит объяснению.

Штерн говорит, что между 1,6 и 2-мя годами «ребенок делает одно из величайших открытий всей своей жизни» – что «всякая вещь имеет свое имя». Из этого Штерн делает вывод, что это открытие символической функции слов является результатом мыслительной деятельности ребенка как таковой. То есть, он допускает у ребенка наличие понимания отношений между знаком и значением, осознание символической функции речи. Между тем, такое допущение противоречит фактам, свидетельствующим о том, что ребенку в этом возрасте еще недоступны такие сложные мыслительные операции как осознание значения языка. По - Штерну ребенок открывает для себя значение речи сразу и на всю жизнь, в действительности – это сложный генетический процесс. Вначале связь между словом и вещью такова, что слово является для ребенка еще одним свойством вещи, наряду с другими ~~ее~~ свойствами, а не

символом или знаком этой вещи. Первые детские слова скорее являются эквивалентом или заместителем указательных жестов.

О переломном моменте в этом отношении свидетельствуют два «симптома»: возникновение вопросов о названиях и резкое увеличение словаря ребенка. Эти симптомы указывают на новую фазу в развитии ребенка, когда от пользования звуковыми сигналами он переходит к созданию и активному употреблению звуков. Именно в этот период слово впервые приобретает функцию знака в детской речи.

Если говорить об экспрессивной и коммуникативной тенденциях, то их развитие легко прослеживается в филогенезе, факторы их развития ясны и известны. Интенциональная же тенденция, о которой говорит Штерн, не имеет истории, ничем не обусловлена. Штерн возводит интеллектуальный момент к изначальности, принимая мышление за первопричину осмысленной речи.

С одной стороны, Штерн заявляет, что социальная среда является главным фактором речевого развития ребенка, с другой стороны, он говорит, что влияние этой самой среды ограничивается затормаживанием или ускорением процессов развития, которые подчиняются внутренней имманентной закономерности. Его теория выводит речь из «целостности целостремительно развивающейся личности». Вместо того, чтобы выяснить роль речи в формировании личности, он пытается объяснить речь, как порождение личности.

Генетические корни мышления и речи.

Основной факт в генетическом рассмотрении мышления и речи – непостоянство их отношения, которое изменяется в процессе развития и с количественной, и с качественной стороны. То есть, мышления и речь развиваются непараллельно и неравномерно, как в фило-, так и в онтогенезе.

Мышление и речь имеют генетически различные корни, и развиваются по различным линиям. Келер показал, что зачатки мышления появляются у животных независимо от развития речи (первичная фаза в развитии мышления). Современные (Выготскому) исследования показали, что у шимпанзе также

имеется «до некоторой степени человекоподобная» речь и что речь шимпанзе и его интеллект функционируют независимо друг от друга. По-видимому, указательные жесты, составляющие самую примитивную ступень в развитии человеческого языка, не встречающиеся у других животных, у шимпанзе находятся на переходной ступени между хватательным и собственно указательным движением. Бюлер указал, что не только действия шимпанзе абсолютно независимы от речи, но и инструментальное мышление человека гораздо меньше связано с речью и понятиями, чем другие формы мышления [61].

Келер показал, что «интеллектуальное» поведение шимпанзе определяется прежде всего тем, что находится в его оптическом поле, кроме того, «принципиальная ограниченность представлений» является принципиальной характеристикой интеллектуального поведения шимпанзе.

Эксперименты по искусственному формированию человекоподобной речи у обезьян показали, что у последних не удастся сформировать не только звуковой речи, но и речи на языке глухонемых. То есть, шимпанзе не способны к функциональному употреблению знаков. Речь шимпанзе – это эмоциональная речь, она связана с выразительными эмоциональными движениями, обычно сопровождает аффективные состояния, неблагоприятные для проявления интеллектуальных реакций, а также является средством психологического контакта с себе подобными [62].

Итак, в отношении между мышлением и речью в их филогенетическом развитии:

1. Мышление и речь имеют различные филогенетические корни.
2. Развитие мышления и речи идет по различным линиям и независимо друг от друга.
3. отношение между мышлением и речью не является постоянной величиной на всем протяжении филогенетического развития.
4. Антропоиды обнаруживают человекоподобный интеллект в одних отношениях (зачатки употребления орудий) и человекоподобную речь – в

совершенно других (фонетика речи, эмоциональная функция и зачатки социальной функции речи).

5. Антропоиды не обнаруживают характерного для человека отношения – тесной связи между мышлением и речью.

6. В филогенезе мышления и речи можно констатировать доречевую фазу в развитии интеллекта и доинтеллектуальную фазу в развитии речи.

Мышление ребенка в своем развитии проходит доречевую стадию. В опытах была установлена независимость в этот период зачатков интеллектуальных реакций от речи (как и у шимпанзе).

Первые стадии в развитии речи, такие как крик, лепет и первые слова ребенка, являются доинтеллектуальными стадиями, не имеют ничего общего с развитием мышления и рассматриваются часто как эмоциональные формы поведения. При этом они уже обладают социальной функцией речи. Таким образом, у детей первого года жизни обнаруживаются те две функции речи, которые «знакомы нам по филогенезу».

В возрасте около двух лет независимые до этого линии развития мышления и речи «перекрещиваются, совпадают и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека». С этого момента речь становится интеллектуальной, а мышление – речевым. Этот переломный момент характеризуется двумя вышеуказанными признаками, а именно: ребенок начинает активно расширять свой словарь; его словарный запас растет очень быстро, «скачкообразно». Выводы:

1. В онтогенетическом развитии мышления и речи также как и в филогенетическом, обнаруживаются различные корни того и другого процесса.

2. В развитии речи ребенка есть доинтеллектуальная стадия, а в развитии мышления – доречевая.

3. До некоторого момента (~ 2-х лет) развитие этих линий идет независимо друг от друга.

4. Затем эти линии «пересекаются», мышление становится речевым, а речь – интеллектуальной.

Исключительное значение для развития мышления играет внутренняя речь.

Нет оснований допускать, что развитие внутренней речи совершается чисто механическим путем громкая речь – шепот – внутренняя речь.

В проведенном исследовании речи шепотом у детей раннего возраста было установлено, что:

1. структура речи шепотом не отличается у детей от структуры громкой речи и не обнаруживает сходства с внутренней речью, для которой характерны сокращение, экономия и т.д.;
2. нет сходства между речью шепотом и внутренней речью также в функциональном отношении;
3. в генезисе речь шепотом может быть вызвана очень рано (под влиянием социальных требований), но не обнаруживает тенденций к спонтанному развитию вплоть до школьного возраста, в отличие от внутренней речи.

Переходный процесс от внешней речи к внутренней, скорее всего, заключается в эгоцентрической детской речи, описанной Пиаже. Эгоцентрическая речь, помимо экспрессивной функции и функции разряда, принимает на себя функцию планирования деятельности, т.е. «становится мышлением в собственном смысле этого слова». Эгоцентрическая речь по своей психологической функции сходна с внутренней речью, а по своей физиологической природе – с внешней громкой речью. Внутренняя речь развивается путем длительного накопления функциональных и структурных изменений.

Развитие любых психических операций, опирающихся на употребление знаков, включает 4 фазы:

1. Примитивная, или натуральная стадия, когда психическая операция в том виде как она сложилась на примитивных ступенях поведения. Этой стадии развития соответствуют доинтеллектуальная речь и доречевое мышление.

2. Стадия «наивной психологии» – наивный опыт ребенка в области физических свойств собственного тела и окружающих его предметов. Этот наивный опыт определяет употребление орудий у ребенка и первые операции его практического ума. На этой стадии овладение грамматическими структурами и формами идет у ребенка впереди овладения логическими структурами и операциями, соответствующими данным формам.

3. Стадия внешнего знака, внешней операции, при помощи которых ребенок решает свою внутреннюю психическую задачу. В развитии речи ей соответствует эгоцентрическая речь ребенка.

4. Стадия «вращения». Внешняя операция становится внутренней. В области речи этой стадии соответствует внутренняя речь.

2.14 Интеллектуальная готовность к школьному обучению.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению связана с развитием мыслительных процессов - способностью обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы. У ребенка должна быть определенная широта представлений, в том числе образных и пространственных, соответствующее речевое развитие, познавательная активность.

Изучение особенностей интеллектуальной сферы можно начать с исследования памяти - психического процесса, неразрывно связанного с мыслительным. Для определения уровня механического запоминания дается бессмысленный набор слов, например: год, слон, меч, мыло, соль, шум, рука, пол, весна, сын. Ребенок прослушав весь этот ряд, повторяет те слова которые он запомнил. Может использоваться (в сложных случаях) повторное воспроизведение - после дополнительного зачитывания тех же слов - и отсроченное воспроизведение, например, через час после прослушивания. Л.А.Венгер приводит такие показатели механической памяти, характерной для 6-7-ми летнего возраста : с первого раза ребенок воспринимает не менее 5 слов из 10 ; после 3-4 прочтения воспроизводит 9-10 слов ; через один час забывает не более 2 слов, воспроизводившихся раньше ; в процессе последовательного

запоминания материала не появляются “провалы”, когда после одного из прочтений ребенок вспоминает меньше слов, чем раньше и позже (что обычно бывает признаком переутомления).

Методика А.Р.Лурии [63] позволяет выявить общий уровень умственного развития, степень владения обобщающими понятиями, умением планировать свои действия. Ребенку дается задание запомнить слова с помощью рисунков: к каждому слову или словосочетанию он сам делает лаконичный рисунок, который потом поможет ему это слово воспроизвести. рисунок становится средством, помогающим запомнить слова. Для запоминания дается 10-12 слов и словосочетаний, например, грузовик, умная кошка, темный лес, день, веселая игра, мороз, капризный ребенок, хорошая погода, сильный человек, наказание, интересная сказка. Через 1-1,5 часа после прослушивания ряда слов и создания соответствующих изображений ребенок получает свои рисунки и вспоминает, для какого слова он делал каждый из них.

Уровень развития пространственного мышления выявляется разными способами. Эффективна и удобна методика А.Л.Венгера “Лабиринт”. Ребенку нужно найти путь к определенному домику среди других, неверных путей и тупиков лабиринта. В этом ему помогают образно заданные указания - мимо каких объектов (деревьев, кустов, цветов, грибов) он пройдет. Ребенок должен ориентироваться в самом лабиринте и схеме, отображающей последовательность пути, т.е. решения задачи.

Наиболее распространенными методиками диагностирующими уровень развития словесно-логического мышления являются следующие [65]:

а) “Объяснение сложных картин” : ребенку показывают картинку и просят рассказать, что на ней нарисовано. Этот прием дает представление о том, насколько верно ребенок понимает смысл изображенного, может ли выделить главное или теряется в отдельных деталях, насколько развита его речь.

б) “Последовательность событий” - более сложная методика. Это серия сюжетных картинок (от 3 до 6), на которых изображены этапы какого-то

знакомого ребенку действия. Он должен выстроить из этих рисунков правильный ряд и рассказать, как развивались события. Серии картинок могут быть по содержанию разной степени трудности. “Последовательность событий” дает психологу те же данные, что и предыдущая методика, но, кроме того, здесь выявляется понимание ребенком причинно-следственных связей.

Обобщение и абстрагирование, последовательность умозаключений и некоторые другие аспекты мышления изучаются с помощью методики предметной классификации. Ребенок составляет группы из карточек с изображенными на них неодушевленными предметами и живыми существами

Тест. Классификация

Инструкция по проведению теста.

Ниже представлена серия задач, разработанная для определения способности ребенка к обобщению и выделению категорий. Каждое задание состоит из нескольких слов, имеющее друг с другом нечто общее, за исключением одного слова. В задачу ребенка входит выделить это одно слово. Если ребенок умеет читать, можно позволить ему выполнить задание в своем собственном темпе. Если он не умеет читать, то слова должны зачитываться ему внятно, так чтобы лишнее слово не было случайно выделено интонацией. Чтение надо повторить столько раз, сколько попросит ребенок. Так как задание становится труднее по мере продвижения к концу текста, то при наличии пяти ошибок подряд тестирование надо прервать.

Зачеркните ненужное слово

1. Кошка, собак, дом
2. Шляпа, велосипед, пиджак
3. Дерево, кекс, бисквит
4. Нож, вилка, ложка, лодка
5. Карандаш, мелок, ручка, сад
6. Стул, стол, паук, буфет
7. Кисть, рука, телевизор, нога
8. Поросенок, щенок, котенок, корова

9. Ботинки, перчатки, тапочки, туфли, носки
10. Кричать, смеяться, сидеть, улыбаться, хмуриться
11. Локоть, колено, зуб, палец, шея
12. Кукушка, орел, пчела, малиновка, ласточка
13. Роза, вязь, маргаритка, тюльпан, одуванчик
14. Январь, весна, декабрь, апрель, август
15. Облака, ветер, торнадо, гора, ураган
16. Лавина, тюлень, эскимос, белый медведь, морж
17. Ребра, ключица, череп, позвоночник, сердце
18. Анютины глазки, дуб, пчела, колесо, улитка
19. Квадрат, прямоугольник, треугольник, куб
шестиугольник,
20. Мама, бабушка, папа, дочь, сестра
21. Свинина, оленина, стручок, говядина, баранина
22. Пантера, тигр, лев, леопард, зебра, гепард
23. Лебедь, пробки, галька, бревно
24. Чертополох, ласка, шиповник, дикобраз, кактус, еж
25. Ветряная мельница, яхта, флюгер, пароход, коршун
26. Звезда, метеор, комета, планета, астронавт, астероид
27. Юлий Цезарь, Иван Грозный, Авраам Линкольн,
Чайковский, Ленин
28. Плато, долина, каньон, ущелье, ледовая трещина
- 29 – 40 для детей школьного возраста

Правильные ответы:

- 1 – дом, 2 – велосипед, 3 – дерево, 4 – лодка, 5 – сад, 6 – паук, 7 – телевизор,
- 8 – корова, 9 – перчатки, 10 – сидеть, 11 – зуб, 12 – пчела, 13 – вязь, 14 – весна,
- 15 – гора, 16 – лавина, 17 – сердце, 18 – колесо, 19 – куб, 20 – папа, 21 – стручок,

22 – зебра, 23 – галька, 24 – ласка, 25 – пароход, 26 – астронавт, 27 – Чайковский,
28 – плато.

Коэффициент классификации

Число очков	возраст		
	5	6	7
6	66	64	62
8	76	72	69
10	85	80	75
12	95	87	83
14	105	95	88
16	115	104	96
18	125	112	103
20	135	122	110
22	147	130	118
24	160	141	126
26		152	136
28			147

Диагностика уровня интеллектуального развития детей дошкольного возраста.

Исследование проводилось в период с сентября 2004г. по май 2005г. на базе дошкольной гимназии №122 г. Павлодара. В исследовании принимали участие две однородные группы детей, каждая из которых насчитывала по двадцать один детей в возрасте 6 лет.

На первом этапе в сентябре проводилась диагностика двух групп детей с целью выявления их уровня интеллектуального развития на начало года. В

апреле 2005г проходил второй этап с целью проверки и сравнения уровня интеллектуального развития после проведения коррекционных работ.

Вопросы по интеллектуальному развитию:

1. Какое животное больше: лошадь или собака?
2. Утром мы завтракаем, а в полдень...
3. Днем светло, а ночью...
4. Небо голубое, а трава...
5. Черешни, сливы, груши, яблоки – это что?
6. Маленькая корова – теленок, маленькая собака ...
7. Собака больше похожа на кошку или на курицу? Что у них одинаковое?
8. Почему на всех автомобилях есть тормоза?
9. Футбол, теннис, хоккей – это ...
10. Какие ты знаешь виды транспорта,
11. Чем отличается старый человек от молодого?
12. Почему люди занимаются спортом?
13. Как ты считаешь, хорошо или плохо, когда человек не хочет работать?
14. Почему на письмо нужно наклеивать марку? (почему конверт с маркой)

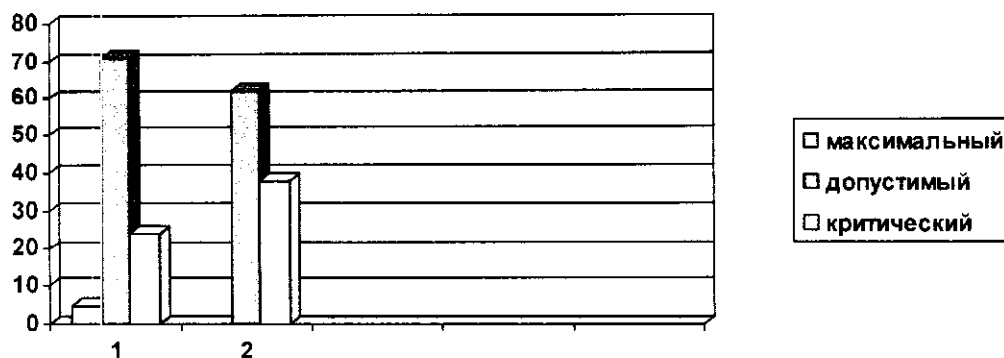
В качестве критериев оценки уровня интеллектуального развития использовалась нижеследующая система:

Баллы:

Уровни:

0- не ответил	0-4 - нижедопустимый
0,5 – ответил не точно	4-8 - критический
1 – правильный и полный ответ	8-12 - допустимый
	12-14 - максимальн

Таблица 1



1. Результаты подготовительной группы А:

Максимальный уровень – 5%

Допустимый уровень – 71%

Критический уровень – 24 .%

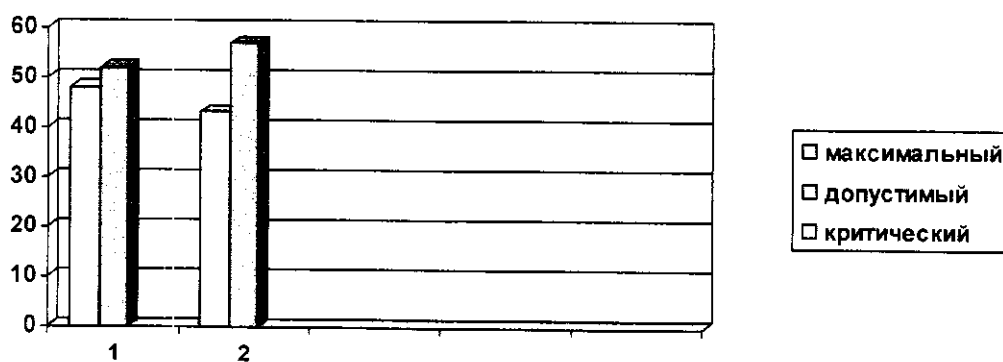
2. Результаты подготовительной группы Б:

Максимальный уровень – 0%

Допустимый уровень – 62%

Критический уровень – 38%

Таблица 2



1. Результаты подготовительной группы А:

Максимальный уровень – 48

Допустимый уровень – 52%

Критический уровень – 0%

2. Результаты подготовительной группы Б:

Максимальный уровень – 43%

Допустимый уровень – 57%

Критический уровень – 0%

В результате диагностики было выявлено, что изначально показатели умственного развития детей двух групп имели разный потенциал, так как первая группа /Приложение А/ состояла из детей, посещающих детский сад стабильно с младшего возраста. А вторая группа /Приложение Б/ состояла из детей, вновь прибывших в детский сад.

Результаты первой диагностики показаны в таблице 1. С детьми, показавшими критический уровень, была организована коррекционная группа, совместно с воспитателями составлен план работы коррекционной группы, включающий систему дидактических игр. Разработанная система дидактических игр и апробация этой системы предусматривала отбор дидактических игр в соответствии со следующими критериями: соответствие игрового материала задачам исследования; включенность тех психических процессов, которые несут преимущественную нагрузку в процессе обучения; доступность и эмоциональная привлекательность игрового материала. Результаты второй диагностики показаны в таблице 2./Приложение В,Г/

Игры использовались во всех формах работы по умственному развитию детей дошкольного возраста; на занятиях по математике, развитию речи, в самостоятельной поисковой деятельности. Важным условием самостоятельной игровой деятельности являлось создание предметной среды, имеющей развивающий характер, т.е. создание предметного оснащения для самостоятельных игр.

ВЫВОДЫ

1. Исследование показало, что разработанная нами система игр по интеллектуальному развитию детей с учетом современных требований "Концепции дошкольного образования" способствовала повышению уровня умственного развития детей.

2. Элементарные знания по математике, определённые современными требованиями, в основном усваиваются детьми, но необходимо углубление и дифференциация индивидуальной работы с каждым ребёнком, что может быть предметом нашего дальнейшего исследования.

3. Обновление и качественное улучшение системы интеллектуального развития дошкольников позволяет педагогам искать наиболее интересные формы работы, что способствует развитию логического мышления детей..

РАЗДЕЛ 3 РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

3.1 Отечественные исследования творческого мышления

Одним из крупнейших исследователей творческого мышления является Я.А. Пономарев. В своих работах Пономарев подчеркивает принципиальное отличие человеческого мышления от "мышления" машинного: "машина способна работать только с системами знаковых моделей и не способна работать с моделями надстроечно-базальными", т.е. субъектными вторичными моделями действительности. Согласно его концепции первичных и вторичных объектных и субъектных моделей действительности, представляющих собой разные структурные уровни взаимодействия субъекта и объекта, для решения творческих задач в первую очередь требуется "способность действовать в уме"

Другой признанный исследователь, Д.Б. Богоявленская, подходит к исследованию творческого мышления с позиций системного подхода и предлагает выделить в качестве единицы исследования творчества интеллектуальную активность. Выдвигая ее в качестве психологического аспекта изучения творчества, она утверждает, что "... мерой интеллектуальной активности, ее наиболее важной качественной характеристикой, может служить интеллектуальная инициатива, понимаемая как продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленное ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы". Таким образом, она рассматривает творчество как "дери́ват интеллекта, преломленного через

мотивационную структуру, которая либо тормозит, либо стимулирует умственные способности".

3.2 Отличительные особенности творческой личности

Способностью к творческому мышлению в какой-то мере обладает, наверное, каждый. В детстве, когда преобладает образное мышление, эта способность часто проявляется в рисунках, лепках, построениях из подручных материалов, в подростковом возрасте многие пишут стихи, а в зрелом она, как правило, помогает решать прикладные задачи разного уровня (от повседневных до научно-технических и т.д.). Тем не менее, не каждого человека мы можем назвать личностью творческой.

Творческим обычно называют человека, совершившего научное открытие, гениальное изобретение или создавшего произведение искусства, т.е. совершившего творческий акт, который был высоко оценен большинством, а также человека неординарного в своем восприятии действительности и реакции на нее.

Последняя формулировка достаточно "скользкая", ибо под это определение попадают люди с психическими отклонениями. Впрочем, наличие душевной болезни не исключает возможности проявления высоких творческих способностей, что подтверждается примерами Наполеона, Гоголя и других. Следует оговориться, что в свое время даже выдвигалась гипотеза о наличии прямой зависимости гениальности и безумия (Ч. Ломброзо, Д. Карлсон), однако позднейшие исследования (например, Т. Саймонтона) ее не подтвердили. Долгое время способности к интеллектуальному творчеству исследовались так, как подсказывал здравый смысл: чем выше уровень умственных способностей, тем больше творческая отдача человека.

Основоположником эмпирического подхода к исследованию индивидуальных качеств творческой личности является Ф. Гальтон, который совместно с Ч. Пирсоном заложил основы психометрики и психодиагностики. А впервые применили психометрический метод для исследования креативности Дж. Гилфорд и Э. Торренс [64]. Они провели ряд исследований взаимосвязи

интеллекта и креативности с применением тестов, где под креативностью понималась прежде всего способность к дивергентному мышлению. В результате эмпирических исследований Гилфорд и Торренс сделали вывод о наличии положительной корреляции между уровнями IQ и креативности. При этом они утверждали, что более высокий уровень интеллекта, обуславливает большую вероятность того, что у испытуемого будут высокие показатели по тестам креативности, хотя у лиц, продемонстрировавших высокоразвитый интеллект, могут встречаться низкие показатели креативности. В то же время их исследования показали, что при низком IQ высокая дивергентная продуктивность никогда не обнаруживалась. Торренс даже предложил теорию интеллектуального порога, которая состоит в том, что при IQ ниже 115 – 120 баллов интеллект и креативность неразличимы и образуют единый фактор, а при IQ выше 120 – творческие способности и интеллект становятся независимыми факторами.

Однако опубликованные вскоре результаты исследований Гетцельса и Джексона представляют данные, свидетельствующие об отсутствии корреляции между показателями интеллекта и креативности.

Более поздние исследования М. Воллаха и Н. Когана [66], которые также применяли тестовый метод, но при этом модифицировали его в соответствии со своим пониманием условий, благоприятных для проявления креативности: они сняли лимиты времени, вели к минимуму соревновательность участников в ходе выполнения тестов и сняли ограничение единственного критерия правильности ответа. В результате они пришли к выводу, что при соблюдении в ходе исследования условий, наиболее приближенных к обычным жизненным ситуациям, корреляция креативности и тестового интеллекта будет близка к нулю.

Действительно, человек может быть интеллектуалом и не быть креативом, и наоборот. Так, например, Левинсон-Лессинг разделял творчески мало продуктивных ученых-эрудитов, называя их "ходячими библиотеками", и творчески продуктивных ученых, не отягощенных переизбытком оперативных

знаний, обладающих мощно развитой фантазией и блестяще реагирующих на всякого рода намеки. Кроме того, различными авторами разрабатывались различные модели креативной личности. Так, в гештальт-психологии считались обязательными следующие требования к умственному складу творца:

- не быть ограниченным, ослепленным привычками;
- не повторять просто и раболопно то, чему вас учили;
- не действовать механически;
- не занимать частичную позицию;
- не действовать со вниманием, сосредоточенным на ограниченную часть проблемной структуры;
- не действовать частичными операциями, но свободно, с открытым для новых идей умом оперировать с ситуацией, стараясь найти ее внутренние соотношения.

А. Маслоу указывает креативность в ряду 15 существенных черт самоактуализирующейся личности. Соответственно, можно считать, что наличие остальных 14 черт, по Маслоу, относятся к особенностям творческой личности.

Гилфорд выделил 4 основных качества, присущих креативной личности :

- Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда и везде стремится найти свое собственное, отличное от других решение.
- Семантическая гибкость, т.е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике.
- Образная адаптивная гибкость, т.е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.

- Семантическая спонтанная гибкость, т.е. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

Позже Гилфорд выделяет 6 параметров креативности:

- способность к обнаружению и постановке проблем;
- способность к генерированию большого числа идей;
- гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;
- оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблемы, т.е. способности к синтезу и анализу.

По Стернбергу, творческая личность должна обладать следующими индивидуальными чертами:

- способность идти на разумный риск;
- готовность преодолевать препятствия;
- толерантность к неопределенности;
- готовность противостоять мнению окружающих.

А. Олах указывает на следующие личностные черты, присущие творческим людям [5]:

- независимость – личностные стандарты важнее стандартов группы, неконформность оценок и суждений
- открытость ума – готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному;
- высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях;

По мнению Пономарева [68] с креативностью сопряжены два личностных качества, а именно: интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе (поскольку Пономарев считает, что мышление изначально логично, он рассматривает творческий продукт мышления как побочный).

Особый интерес, по мнению автора настоящей работы, представляет взгляд Мак-Киннона, который выделяет в числе отличительных черт одаренных людей способность более эффективно оперировать противоречивой информацией. Сознательная настроенность человека на возможное допущение противоречия в собственном представлении мира уменьшает порог восприятия неосознаваемого, в результате чего данные подсознательной переработки информации оказываются более доступными осознанию. Поэтому внутренняя готовность субъекта принять противоречие, а не отбросить какую-либо информацию, при первом подозрении несоответствия ее действительности – является, по мнению Мак-Киннона, важнейшим эвристическим фактором, способствующим осознанию самой проблемы.

Сложность, однако, заключается в том, что в случае наличия существенных расхождений между системами ценностей, действующими на уровне сознания и подсознания, проникновение компонентов подсознательного в сознание может поколебать или даже разрушить Я-концепцию данного индивида, что неизбежно приведет к необходимости переоценки и пересмотра всей картины мира и понимания своего места в ней.

А это, в свою очередь, затруднит адаптацию человека к условиям постоянно изменяющейся внешней среды и нарушит более или менее устойчивое равновесие, в условиях которого он жил. Такую дезадаптацию человека предотвращают механизмы психологической защиты, открытые З. Фрейдом [69]. Действие этих механизмов препятствует проникновению на уровень сознания продуктов подсознательного, способных нарушить стабильность всей системы.

На уровне подсознания происходит ослабление действия разного рода стереотипов, устойчивых представлений и т.п. В пользу этого утверждения

свидетельствуют факты свершений открытия во сне или в переходном периоде между сном и пробуждением, творчества в измененных состояниях сознания (например, под воздействием гипноза, психотропных средств).

Можно предположить, что для лиц с высоким творческим потенциалом изначально, или в результате индивидуального процесса становления личности, характерно ослабление механизмов психологической защиты. Таким образом, творческой личности требуется определенная смелость воспринимать и принимать образную информацию собственного подсознания, несоответствующую тем "правильным", "моральным" мотивам, которые признаются допустимыми в данной культуре и которые человек принимает и включает в свою систему ценностей. Сам Мак-Киннон так говорит об этом: "Наиболее выдающийся признак творческой личности, главная черта его внутренней сущности, как я это вижу, – это определенная смелость. ... Смелость личности, смелость разума и духа являются внутренним стержнем креативной личности. Смелость подвергать сомнению общепринятое; смелость быть разрушительным для созидания лучшего; смелость думать так, как не думал никто; смелость быть открытым восприятию изнутри и извне; смелость следовать интуиции, а не логике; смелость вообразить невозможное и попытаться его реализовать; смелость стоять в стороне от коллективности и, если это необходимо, конфликтовать с ней; смелость становиться и быть самим собой"*.

Отдельные исследователи отводили ведущие роли таким особенностям творческой личности, как терпение и работоспособность. Например, А. Пункаре писал, что бессознательная работа "возможна или, по крайней мере, плодотворна лишь в том случае, если ей предшествует и за ней следует сознательная работа" Большое значение он придавал и эстетическому чувству, которое служит своего рода фильтром при отборе бессознательных идей.

3.3 Методы стимулирования проявления творческих способностей¹

В ходе проведения многочисленных исследований, посвященных диагностике и развитию креативности, исследователи замечали, что препятствием к проявлению креативности могут выступать страх оказаться "белой вороной", склонность к конформизму (Г.Линдсей, К.Халл и Р.Томпсон) [9], моральные запреты [13], однообразие решаемых задач [9].

Вероятно, степень проявления творческих способностей зависит не только от одаренности личности, но также от внутренней и внешней мотивации.

Под внешней мотивацией творчества понимается реакция социального окружения, как положительная (поощрение вниманием, признание, одобрение, а также материальное вознаграждение), так и отрицательная (резкая критика, наказание). Причем следует отметить, что значимость внешней мотивации проявляется наиболее полно лишь в случае, если она исходит от референтной группы. Существенность влияния внешней мотивации напрямую зависит от уровня внутренней мотивации, т.е. чем меньше уровень внутренней мотивации, тем существеннее сказывается мотивация внешняя.

На основании анализа результатов исследований [70] можно выделить следующие факторы, влияющие на уровень внутренней мотивации к творчеству:

- интериоризированные личностью ценностно-ориентационные установки²;
- самооценка;
- стабильность эмоционального состояния.

Стимулирование проявления креативности возможно при внешнем воздействии на выделенные факторы, хотя, конечно, такое воздействие не гарантирует полного раскрытия творческого потенциала.

Здесь можно предложить использовать следующие методы стимулирования:

1) Минимизировать отрицательное влияние моральных и культурных запретов могут помочь, например, такие методы воздействия, как расширение круга интересов личности (например, через обучение), самоидентификация с другой личностью (позволяет взглянуть на проблему «другими глазами», при этом собственные ценностно-ориентационные установки отступают на второй план). Снятию влияния установок, сформировавшихся в процессе деятельности (например, влияния опыта выполнения аналогичной или схожей деятельности) может способствовать переключение внимания, смена деятельности.

2) Поскольку для проявления креативности очень важно иметь высокую самооценку, целесообразно воздействовать на нее путем повышения внешней положительной и минимизации внешней отрицательной мотивации. Здесь следует оговориться, что хотя отдельные исследователи (например, Дружинин [5]) считают внешнюю мотивацию оказывающей положительное влияние только на низкреативных людей, в истории имеются примеры обратного. Известен факт, что нередко лучшие произведения искусства появлялись именно в результате работы «на заказ» (например, знаменитый Реквием В.А. Моцарта). Здесь также необходимо сказать, что, по всей видимости, не всегда правомерно противопоставление внутренней и внешней мотивации, в отдельных случаях они могут как бы перетекать друг в друга, и чисто внешняя мотивация в процессе деятельности может трансформироваться во внутреннюю. Не следует забывать и о том, что этот метод будет работать лишь в случае действительной необходимости повышения самооценки, в противном случае высока вероятность, что сработает правило де Чармса³ [71].

3) Исследователи биографий творческих личностей отмечают, что творчество проявляется слабее, если в эмоциональной сфере устанавливается

относительно продолжительная стабильность, и наоборот, сильный всплеск творчества нередко может вызвать посттравматический стресс [72] либо положительный стресс (например, переживание эйфории влюбленности). В рамках рассматриваемых методов можно предложить такие методы воздействия, как, например, резкая смена обстановки, окружения, сферы деятельности (известно, что ученые, поэты, художники зачастую именно этим способом преодолевали свой кризис творчества).

3.4 Развитие качеств творческого мышления.

Одним из крупнейших исследователей творческого мышления является Я.А. Пономарев. В своих работах Пономарев подчеркивает принципиальное отличие человеческого мышления от "мышления" машинного: "машина способна работать только с системами знаковых моделей и не способна работать с моделями надстроечно-базальными" [11, с. 173], т.е. субъектными вторичными моделями действительности. Согласно его концепции, для решения творческих задач в первую очередь требуется "способность действовать в уме"

Основоположником эмпирического подхода к исследованию индивидуальных качеств творческой личности является Ф. Гальтон [5], который совместно с Ч.Пирсоном заложил основы психометрики и психодиагностики. А впервые применили психометрический метод для исследования креативности Дж. Гилфорд и Э.П. Торренс. Они провели ряд исследований взаимосвязи интеллекта и креативности с применением тестов, где под креативностью понималась прежде всего способность к дивергентному мышлению.

Способностью к творческому мышлению в какой-то мере обладает, наверное, каждый. В детстве, когда преобладает образное мышление, эта способность часто проявляется в рисунках, лепках, построениях из подручных материалов, в подростковом возрасте многие пишут стихи, а в зрелом она, как правило, помогает решать прикладные задачи разного уровня (от повседневных

до научно-технических и т.д.). Тем не менее, не каждого человека мы можем назвать личностью творческой.

Исследователи также до сих пор так и не пришли к единому мнению, какие же личностные особенности считать основными для креативной личности. Наиболее часто современными исследователями упоминаются такие индивидуальные особенности творческой личности, как независимость в суждениях, самоуважение, предпочтение сложных задач, развитое чувство прекрасного, склонность к риску, специфическое восприятие действительности, высокая внутренняя мотивация и эмоциональная лабильность.

Главной педагогической задачей по развитию творческого мышления в дошкольном возрасте является формирование ассоциативности, диалектичности и системности мышления. Так как развитие именно этих качеств делает мышление гибким, оригинальным и продуктивным.

Ассоциативность – это способность видеть связь и сходные черты в предметах и явлениях, на первый взгляд не сопоставимых.

Благодаря развитию ассоциативности мышление становится гибким и оригинальным.

Кроме того, большое количество ассоциативных связей позволяет быстро извлекать нужную информацию из памяти. Ассоциативность очень легко приобретается дошкольниками в ролевой игре. Так же существуют специальные игры, способствующие развитию этого качества.

Сформулировать противоречия и найти способ его разрешения позволяет диалектичность мышления.

Диалектичность – это способность видеть в любых системах противоречия, мешающие их развитию, умение устранять эти противоречия, решать проблемы.

Диалектичность является необходимым качеством талантливого мышления. Психологи провели ряд исследований и, установили, что механизм диалектического мышления функционирует в народном и научном творчестве. В част-

ности анализ трудов Выгодского показал, что выдающийся русский психолог постоянно использовал этот механизм в своих исследованиях.

Педагогическими задачами по формированию диалектичности мышления в дошкольном возрасте являются:

1. Развитие умения выявлять противоречия в любом предмете и явлении;
2. Выработка умения четко формулировать выявленные противоречия;
3. Формирование умения разрешать противоречия;

И еще одно качество, формирующее творческое мышление - это системность.

Системность – это способность видеть предмет или явление как целостную систему, воспринимать любой предмет, любую проблему всесторонне, во всём многообразии связей; способность видеть единство взаимосвязей в явлениях и законах развития.

Системное мышление позволяет видеть огромное количество свойств предметов, улавливать взаимосвязи на уровне частей системы и взаимосвязи с другими системами. Системное мышление познает закономерности при развитии системы от прошлого к настоящему и применяет это по отношению к будущему.

Системность мышления развивается корректным анализом систем и специальными упражнениями. Педагогические задачи по развитию системности мышления в дошкольном возрасте:

1. Формирование умения рассматривать любой предмет или явление как систему развивающуюся во времени;
2. Развитие умения определять функции предметов с учетом того, что любой предмет многофункционален.

Таким образом, воображение и фантазия являются высшей и необходимейшей способностью человека. А развивается эта способность особенно интенсивно в возрасте от 5 до 15 лет. И если в этот период воображение специально не развивать, в последующем наступает быстрое снижение активности этой функции. Вместе с уменьшением способности

фантазировать у человека обедняется личность, снижаются возможности творческого мышления.. Для развития творческого мышления детей дошкольного возраста прилагаются игры, позволяющие лучше развивать и использовать воображение ребенка для учебы, развития его личности.

В дошкольном возрасте, дети начинают играть в, так называемые, сюжетно-ролевые игры, которые сильно стимулируют развитие воображения, в первую очередь наглядно-образного. Его становление зависит от развитости у ребенка воображения. Главные линии развития мышления в дошкольном возрасте можно наметить следующим образом: дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения; улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредствованной памяти; начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

Методика 1. «Вырежи фигуры»

Данная методика предназначена для оценки наглядно-действенного мышления. Задание состоит в том, чтобы как можно быстрее и точнее вырезать из бумаги нарисованные на ней фигуры.

Методика 2. «Воспроизведи рисунки»

Задание этой методики заключено в том, чтобы в специальных пустых квадратах, воспроизвести картинки на которых изображены фигуры в таких же квадратах. На выполнение задания отводится пять минут.

Методика 3. «Раздели на группы»

Цель данной методики – оценка образно-логического мышления ребенка. Ему показывают картинку, на которой изображены: квадраты, ромбы, треугольники и круги разного цвета. Ребенку предлагают разделить представленные фигуры на как можно большее число групп, На выполнение задания дается три минуты.

Методика 4. «Кому чего не достает?»

Перед началом выполнения задания, ребенку поясняют, что ему будет показан рисунок, на котором изображены дети, каждому из которых чего-то не хватает. То чего не хватает, изображено отдельно.

Задание, полученное ребенка, заключается в то, чтобы быстрее определить, кому и чего не хватает.

Методика 5. «Что здесь лишнее?»

Эта методика предназначена для детей от 4 до 5 лет. Она призвана исследовать процессы образно-логического мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка. В этой методике детям предлагается серия картинок, на которых представлены разные предметы, причем один из них лишний.

В развитии мышления дошкольника существенную роль играет овладение детьми способами наглядного моделирования тех или иных явлений. Наглядные модели, в которых воспроизводятся существенные связи и отношения предметов и событий, являются важнейшим средством развития способностей ребенка и важнейшим условием формирования внутреннего, идеального плана мыслительной деятельности. Возникновение плана наглядных представлений о действительности и способность действовать в плане образов (внутреннем плане) составляют, по словам А. В. Запорожца, первый, "цокольный этаж" общего здания человеческого мышления. Он закладывается в различных видах детской деятельности - в игре, конструировании, изобразительной деятельности и других.

В центре сознания в дошкольном возрасте, по Л. С. Выготскому, стоит память. В этом возрасте возникает намеренное запоминание в целях последующего воспроизведения материала. В основе ориентации в этот период лежат обобщенные представления. Ни они, ни сохранение сенсорных эталонов и т.п. невозможны без развития памяти.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Успешность мыслительной деятельности предполагает необходимость целенаправленной разработки программы и способов управления, реализации программы в ходе формирования мышления.

Ребенок сначала принимает во внимание только один признак предмета, затем переносит внимание на другой, забывая о первом. Со временем, по мере автоматизации мыслительных операций, их укрепления и овладения операциями с блоками, осуществляет перенос все быстрее. Развитие мыслительных операций идет поэтапно, образуя иерархическую систему. Сначала мышление осуществляется как структура внешних конкретных операций. Это процесс замедленный, поскольку он опосредован внешними операциями. Затем формируются системы действий в уме с представлениями и образами, но с опорой на непосредственное восприятие. Мышление протекает быстрее, и только потом возникают логические операции. Использование в качестве блоков автоматизированных операций, целостных цепочек умозаключений знаменует следующий этап – дальнейшее ускорение мышления.

Суждения детей – единичные, конкретные о данном предмете, поэтому они категоричны и обычно относятся к наглядной действительности. Учитывая эту особенность, объясняя ребенку, необходимо подкреплять речь наглядным примером.

Обосновывая значимость мышления и важность формирования мыслительных процессов можно сделать вывод, необходимо формировать мыслительные процессы с раннего возраста.

Таким образом, рассмотрев теории мышления зарубежной психологии и отечественных психологии, их основные труды по данной теме, рассмотрев проблемы мышления в психологии, описав возможности формирования мышления можно сделать выводы на поставленные задачи:

- Основными операциями, благодаря которым мыслящий человек познает и отражает в понятиях те или иные стороны действительности

являются синтез и анализ. Они являются самостоятельными мыслительными операциями, но в тоже время они включены во все процессы, способствующие решению мыслительных задач. Одной из наиболее важных операций является сравнение. Оно так же включается во все мыслительные операции. С его помощью осуществляется классификация и систематизация объектов. Воды

- Направляя и организуя восприятие, расширяя круг представлений, формируя понятия, педагог способствует успешному развитию системы операций мыслительной деятельности детей.

- Изучалось много концепций по данной проблеме и многие ученые пришли к единому мнению, что обучение и воспитание должно строится так , что должна вестись коррекционная работа, позволяющая овладевать программой массовой школы и обогащать жизненный потенциал детей.

- Определение путей и условий усовершенствования коррекционной работы по формированию представлений, зависит от успешной целенаправленной разработки программы и способов управления, реализации данной программы для формирования мышления. При этом четко выделять факторы (возраст, индивидуальные особенности психического развития личности ребенка). В ходе формирования системы представления различного предметного содержания и сложности, при правильной организации и управлении процессом формируются предпосылки для формирования мыслительной деятельности

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии, Санкт-Петербург, 1997г.
2. Дебольский Н.Г. Лекции по психологии, Москва, 1986г., с.10, 14
3. Ждан А.Н. История психологии: от античности до наших дней, Москва, 1990г., с. 8-10, 22-25.
4. Занков Л.В. Дидактика и жизнь, Москва, 1968г., с.45-46
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность, Москва, 1975г., с.52, 66
6. Майерс Д. Социальная психология, Санкт-Петербург, 1997г., с.104
7. Опыт системного исследования психики ребенка, Москва, 1975г., с.28
8. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человека, Москва, 1977г., с. 38-40
- 9.Божович Л.И. Этапы формирования личностного опыта, /Вопросы психологии/ №4 1978г., с.44-46
10. Гиппенпейтер Ю.Б., Вилюнаса В.К. Психология эмоций, Москва, 1984г., с. 84
11. Опыт системного исследования психики ребенка, Москва, 1975г., с.55-57
12. Секей Л.Знание и мышление, Москва 1965г., с.61-74
13. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление, Москва, 1968г., с.84-90
14. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека, Москва, 1969г., с.26-28
15. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии, Москва, Просвещение, 1995г., с.48-55
16. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. вып. 5, Москва 1975г., с.67-69
17. Чистович Л.А. Речь. Артикуляция и воспитание, Москва, 1965г., с.33-45
18. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника, Москва, 1974, С.33
19. Ярошевский М.Г.Краткий курс истории психологии, Москва, 1995г, с.74-80
20. Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельность. Вопросы психологии 1967, №1, с.27-29

21. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. // Хрестоматия по возрастной психологии. 1964., с.68-70
22. Плаксе Ж. Избранные психологические труды. - М. 1969г., с.41-45
23. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения.Т-1.,-М.: Педагогика 1981г. стр.167-168.
24. Асмолов А.Г. Психология личности.- М. : Просвещение 1990г., с. 86-90
25. Альтхауз Д. , Дум Э. Цвет, форма, количество. - М. : Просвещение 1984 г. стр. 11 -16, 40.
26. Под.ред. Ананьева Б.Г. и Ломова Б.Ф. Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. -М.: 1961г. с.84-88.
27. Блехер Ф.Н. Счет и число в детском саду Методическое письмо. - М.: 1945 г. с. 6-8.
- 28.. Волковский Д Л.Руководство к детскому миру в числах. - М.: 1916г. с.7-11,13,24.
- 29./ Вопросы психологии/ 1966г. № 4. с.121-126.
30. Венгер Л.А. , Дьяченко О.М. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. -М.: Просвещение 1989 г., с. 35-40
31. Гальперин П.Я. Введение в психологию. - М.: 1976г., с. 43-45
32. Выготский Л.С. Мышление и речь. Гл. 5. Экспериментальное исследование понятий., с.67-70
33. Гальперин П.Я. О методе формирования умственных действий. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии М.: 1981г., с.25-30
34. Глаголева Л.В. Сравнение величин предметов в нулевых группах школ. Л-М. : Работник просвещения 1930г. с. 4-6, 12-13.
- 35 .Грин Р., Лаксон В. Введение в мир числа М. : Педагогика 1982г. с.13-20.
36. Дошкольное образование в России. Министерство образования РФ. - М. : Изд.АСТ, 1997г., с.8-45, 147, 155.
37. Дошкольное воспитание , 1969г., № 9 с. 57-65.

38. Дошкольное воспитание , 1972г. № 12 с.44-48.
39. Дошкольное воспитание , 1988г. № 2 с. 26-30.
40. Дошкольное воспитание , 1979г. .№ 10 с.59-62.
41. Дошкольное воспитание , 1981г. № 3 с. 55-56.
42. Ерофеева Т.И. и другие. Математика для дошкольников,- М.: Просвещение 1992г., с. 26-30
43. Под.ред. Запорожца А.В. и Усовой А.П. Психология и педагогика игры дошкольника М. : Просвещение 1966г. с. 216-220
44. Звонкин А. Малыш и математика, непохожая на математику. Знание и сила, 1985г. с. 41-44.
45. Логинова В.И. Формирование у детей дошкольного возраста (3-6 лет) знаний о материалах и признаках, свойствах и качествах. -Л.: 1964г, с.21-25
46. Костюк Т.С. Избранные психологические труды. -М. : Педагогика 1988г., с. 170-194.
47. Каменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М. : Уч.педиз. 1939г. с. 10-51.
48. Обухова Л.Ф. Детская психология.
49. Эльконин Д.Б. Психология игры
50. Логинова В.И. Формирование умения решать логические задачи в дошкольном возрасте. Совершенствование процесса формирования элементарных математических представлений в детском саду. -Л. : 1990г. с.24-37.
51. Леушина А.М. Обучение счёту в детском саду. -М. : Учпедиз. 1961г.с. 17-.
52. Монтессори М. Дом ребёнка. Изд. 4-е.-М. : Изд..Радруга., 1920г. с. 182-183.
53. Морозова М. , Тихеева Е. Счёт в жизни маленьких детей. Изд. 2-е. -М.-Л. : Госиздат 1927г. с. 6-13, 66.
54. Менчинская Н.А. Психология обучения арифметике. АПН РСФСР 1955г. -М. с. 164-182.
55. Метлина Л.С. Математика в детском саду. - М. : Просвещение 1984г. с. 11-

22, 52-57, 97-110, 165-168.

56. Носова Е.А. Педагогическая подготовка детей дошкольного возраста. Использование игровых методов при формировании у дошкольников математических представлений. -Л. : 1990г. с.47-62.

57. Носова Е.А. "Формирование умения решать логические задачи в дошкольном возрасте. Совершенствование процесса формирования элементарных математических представлений в детском саду". -Л. : 1990г. с. 24-37.

58. Непомнящая Н.Н. Психологический анализ обучения детей 3-7 лет (на материале математики).-М. : Педагогика 1983г. с.7-15.

59. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления . М. МГУ, 1972, с.41-74.

60. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольника./ Под ред. Венгер Л.А. -Киев ,1985г. с. 39-42.

61. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. - М. : Просвещение 1982г., с.24-25

62. Смоленцева А.А. Сюжетно- дидактические игры с математическим содержанием .- М. : Просвещение 1987г. с. 9-19.

63. Тарунтаева Т.В. Развитие элементарных математических представлений дошкольников, -М.6 Просвещение 1980г. с.37-40.

64. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения.Т-2.-М.: Учпедиз, 1954г. с.651 -652.

65. Фребель Ф. Воспитание человека .-М. Изд. К.И.Тихомирова 1964г. с.57-60.

66. Ю.Скоромнова. В кабинете психолога детского сада // Школьный психолог//Первое сентября., №7,2005,с.14-16.

67. Диагностика уровня развития познавательных процессов и эффективности обучения.//Школьный психолог//Первое сентября., №35, 2004, с.8-12

68. Диагностика уровня развития познавательных процессов и эффективности обучения.//Школьный психолог//Первое сентября., №36,2004, с.8-12

69. Андрианов А.И., Волкова Н.А. Лучшие психологические тесты, Петрозаводск, издательство Петроком 1992г.
70. Психодиагностика детей /сост .А.С.Галанов. М./, Сфера, 2003, с17-24
71. Тупик Н. Психодиагностика творческого мышления. М., с.35-45
72. Федлер М Математика уже в детском саду. -М.: Просвещение 1981г. с. 28-32,97-99.
73. Немов Р.С. Психология. Книга 3, Москва,2003, с.96-115
74. Коломинский Я.Л, Панько Е.А. Учителю о психологии шестилетнего возраста.- Москва. Просвещение. 1988, с.61-63
- 75.Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника. Ярославль./Академия развития/ 1996, с.71-75, 133-138
- 76.Тихомирова Л.Ф., Басова А.В. Развитие логического мышления детей. Ярославль.1995,с.11-13, 113-115.
- 77.Страунинг А.М. Методы активизации мышления дошкольников. Обнинск,1997, с.29-33, 81.
78. Б.С.Волков, Н.В.Волкова. Детская психология.- Москва.2002,с.76-80,226-230.
79. Субботина Л.Ю. Развитие воображения у детей. Ярославль. Академия развития.1996, с.17-20, 43-45

Приложение А
Подготовительная группа А, сентябрь 2004г.

№	Фамилия, имя ребенка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Баллы	уровни
1	Алимбаева А.	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	10,5	доп.
2	Ахметова А.	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	8,5	доп.
3	Башен А.	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0	0	10	доп.
4	Ғазизова А.	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	9	доп.
5	Ертұяқ А.	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	7	крит
6	Ермекова Д.	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0	0	1	0,5	0,5	0	0	8,5	доп.
7	Жоламан Б.	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	8,5	доп.
8	Илиясова Д.	1	0,5	1	1	1	1	1	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	8,5	доп.
9	Имамбай Г.	1	1	0,5	1	1	1	1	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	8,5	доп.
10	Қабден А.	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0	0	0,5	0	0,5	0	0	6,5	крит
11	Қабижанова А.	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	8,5	доп.
12	Мутан Е.	1	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	7,5	крит
13	Мендібаев Т	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	10	доп.
14	Мереке Н.	1	0,5	1	1	1	1	1	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	9	доп.
15	Омаров С	1	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	7,5	крит
16	Дюжасарова М	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	7,5	крит
17	Ризаев М.	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0	0	8,5	доп.
18	Сағындықов Г	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	12	макс
19	Сағындықова Г	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	11,5	доп.
20	Садыр Е.	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0	1	1	0,5	0,5	0	0	9	доп.
21	Сарсенова А.	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	8,5	доп.

Приложение Б
Подготовительная группа Б, сентябрь 2004г.

№	Фамилия, имя ребенка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Баллы	уровни
1	Айтбаев А	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0,5	11,5	доп.
2	Айткельдиев А	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	8	доп.
3	Абуов А.	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0	0	10	доп.
4	Амангелді О.	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	8,5	доп.
5	Абдулло М.	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	7	крит
6	Абжат К.	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0	0	1	0,5	0,5	0	0	8	доп.
7	Амиров А.	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	9	доп.
8	Альмұханов Т.	1	0,5	1	1	1	1	1	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	8	доп.
9	Әнуарбекова Д.	1	1	0,5	1	1	1	1	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	8	доп.
10	Болат А.	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0	0	0,5	0	0,5	0	0	6,5	крит
11	Зайыркелды К.	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	8,5	доп.
12	Қабдығали Д.	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0	1	1	0,5	0,5	0	0	8,5	доп.
13	Қайырбеков А.	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	11	доп.
14	Казимбекова М.	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	7,5	крит
15	Крестеева Ж.	1	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	7,5	крит
16	Кенестанова А.	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	7,5	крит
17	Мұхаметжанова А	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0	0	9,5	доп.
18	Мамжанова Н.	1	0	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	10	доп.
19	Нұрғазина З.	1	1	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	10	доп.
20	Нұрғалиева С	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	8	доп.
21	Сейсова А.	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0	7,5	крит

Приложение В
Подготовительная группа А, апрель 2005

№	Фамилия, имя ребенка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Баллы	уровни
1	Алимбаева А.	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	13	макс
2	Ахметова А.	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	12,5	макс
3	Башен А.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	13,5	макс
4	Ғазизова А.	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	11,5	доп.
5	Ертұяқ А.	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	0,5	1	1	1	1	0,5	12	доп.
6	Ермекова Д.	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	12	доп.
7	Жоламан Б.	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	13	макс
8	Илиясова Д.	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	13,5	макс
9	Имамбай Г.	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	13,5	макс
10	Қабден А.	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	11	доп.
11	Қабижанова А.	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1	12,5	макс
12	Мутан Е.	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	11,5	доп.
13	Мендібаев Т	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	1	1	13	макс
14	Мереке Н.	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	11,5	доп.
15	Омаров С	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	11	доп.
16	Дюжасарова М	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	1	12	доп.
17	Ризаев М.	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	12	доп.
18	Сағындыков Г	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	макс
19	Сағындыкова Г	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	13,5	макс
20	Садыр Е.	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	12	доп.
21	Сарсенова А.	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	12	доп.

Приложение Г
Подготовительная группа Б, апрель 2005

№	Фамилия, имя ребенка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Баллы	уровни
1	Айтбаев А	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	макс
2	Айткельдиев А	1	3	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	12	доп.
3	Абуов А.	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	12	доп.
4	Амангелді О.	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1	0,5	12,5	макс
5	Абдулло М.	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	1	0,5	1	12	макс
6	Абжат К.	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	1	0,5	12	доп.
7	Амиров А.	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	11,5	доп.
8	Альмұханов Т.	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	1	1	13	макс
9	Әнуарбекова Д.	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	11,5	доп.
10	Болат А.	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	11,5	доп.
11	Зайыркелды К.	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	12,5	макс
12	Қабдығали Д.	1	0	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1	0,5	12,5	макс
13	Қайырбеков А.	1	0	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	13,5	макс
14	Казимбекова М.	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	1	1	0,5	12	доп.
15	Крестеева Ж.	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	0,5	1	1	0,5	12	доп.
16	Кенестанова А.	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	12	доп.
17	Мұхаметжанова А	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	0,5	12,5	макс
18	Мамжанова Н.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	13	макс
19	Нұрғазина З.	1	1	1	1	1	0,5	1	0	1	1	0,5	1	0,5	1	11,5	доп.
20	Нұрғалиева С	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	11	доп.
21	Сейсова А.	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	10	доп.

Приложение Д

Игры на развитие ассоциативности мышления

"Волшебные кляксы "

Перед игрой изготавливают несколько клякс: на середину листа выливается немного чернил или туши и лист складывают пополам. Затем лист разворачивают и теперь можно играть. Участники по очереди говорят. Какие предметные изображения они видят в кляксе или её отдельных частях. Выигрывает тот, кто назовёт больше всего предметов.

"Словоассоциации"

Взять любое слово, например, батон. Оно ассоциируется:

- с хлебобулочными изделиями.
- с созвучными словами: барон, бекон.
- с рифмующимися словами: кулон, салон.

Создать как можно больше ассоциаций по предложенной схеме.

«Что на что похоже»

3-4 человека (отгадчики) выходят за дверь, а остальные участники игры договариваются, какой предмет будет сравниваться. Отгадчики заходят и ведущий начинает: "То, что я загадал похоже на ..." и даёт слово тому, кто первый нашел сравнение и поднял руку: Например, бант может быть ассоциирован с цветком, с бабочкой, винтом вертолета, с цифрой "8", которая лежит на боку. Отгадавший выбирает новых отгадывальщиков и предлагает следующий предмет для ассоциации.

Приложение Е

Игры на развитие системности мышления

Игра "Теремок"

Детям раздаются картинки различных предметов: гармошки, ложки, кастрюли и т.д. Кто-то сидит в "теремке" (например, ребенок с рисунком гитары). Следующий ребёнок просится в теремок, но может попасть туда, только если скажет, чем предмет на его картинке похож на предмет хозяина. Если просится ребёнок с гармошкой, то у обоих на картинке изображен музыкальный инструмент, а ложка, например, тоже имеет дырку посередине.

"Нелепицы"

Рисуется картинка по любому сюжету - лес, двор, квартира. На этой картинке должны быть 8-10 ошибок, то есть что-то должно быть нарисовано так, как это на самом деле не бывает. Например, машина с одним колесом, заяц с рогами. Некоторые ошибки должны быть очевидны, а другие незаметны. Дети должны показать, что нарисовано неверно.

"Собери фигурки"

Ребёнку дается набор вырезанных из плотного картона небольших фигурок: кругов, квадратов, треугольников и т.д. (примерно 5-7 фигурок). Заранее изготавливаются 5-6 картинок с изображением различных предметов, которые можно сложить из этих фигурок: собачка, домик, машина. Ребёнку показывают картинку, а он складывает нарисованный на ней предмет из своих фигурок. Предметы на картинках должны быть нарисованы так, чтобы ребёнок видел, какая из фигурок где стоит, то есть рисунок должен быть расчленён на детали.

Приложение Ж

Игры на развитие диалектичности мышления.

Игра "Хорошо - Плохо"

Вариант 1. Для игры выбирается объект безразличный ребенку, т.е. не вызывающий у него стойких ассоциаций, не связанный для него с конкретными людьми и не порождающий эмоций. Ребёнку предлагается проанализировать данный объект (предмет) и назвать его качества с точки зрения ребенка положительные и отрицательные. Необходимо назвать хотя бы по одному разу, что в предлагаемом объекте плохо, а что хорошо, что нравится и не нравится, что удобно и не удобно. Например: карандаш.

- Нравится, что красный. Не нравится, что тонкий.

- Хорошо, что он длинный; плохо, что он остро заточен - можно уколоться.

- Удобно держать в руке, но неудобно носить в кармане - ломается.

Рассмотрению может быть подвергнуто и конкретное свойство предмета. Например, хорошо, что карандаш длинный - может служить указкой, но плохо, что не входит в пенал.

Вариант 2. Для игры предлагается объект, имеющий для ребенка конкретную социальную значимость или вызывающий у него стойкие положительные или отрицательные эмоции, что приводит к однозначной субъективной оценке (конфеты - хорошо, лекарство - плохо). Обсуждение идёт также как и в варианте 1.

Вариант 3. После того, как дети научатся выявлять противоречивые свойства простых объектов и явлений, можно переходить к рассмотрению "положительных" и "отрицательных" качеств в зависимости от конкретных условий, в которые ставятся эти объекты и явления. Например: громкая музыка.

- Хорошо, если утром. Быстро просыпаешься и бодрым себя чувствуешь. Но плохо, если ночью - мешает уснуть.

Не следует бояться затрагивать в этой игре такие категории, которые до этого воспринимались детьми исключительно однозначно ("драка", "дружба", "мама"). Понимание детьми противоречивости свойств, заключенных в любых

объектах или явлениях, умение выделить и объяснить условия, при которых проявляются те или иные свойства, лишь способствует воспитанию чувства справедливости, умению в критической ситуации найти правильное решение возникшей проблемы, способности логично оценить свои действия и выбрать из множества различных свойств объекта те, которые соответствуют выбранной цели и реальным условиям.

Вариант 4. Когда выявление противоречивых свойств перестанет вызывать у детей трудности, следует перейти к динамическому варианту игры, при котором для каждого выявленного свойства называется противоположное свойство, при этом объект игры постоянно меняется, получается своеобразная "цепочка". Например:

- Есть шоколад хорошо - вкусно, но может заболеть живот;
- Живот болит - это хорошо, можно в детский сад не ходить;
- Сидеть дома - плохо, скучно;
- Можно пригласить гостей - и т.д.

Одним из возможных вариантов игры "Хорошо - плохо" стала может быть ее модификация, отражающая диалектический закон перехода количественных измерений в качественные. Например, конфеты: если съесть одну конфету - вкусно и приятно, а если много - заболят зубы, придётся их лечить.

Желательно, чтобы игра "Хорошо - плохо" стала частью повседневной жизни ребенка. Для её проведения не обязательно специально отводить время. В нее можно доиграть на прогулке, во время обеда, перед сном.

Следующим этапом формирования диалектичности мышления будет выработка у детей умения чётко формулировать противоречие. Сначала пусть ребёнок подбирает к заданным словам обратные по смыслу. Например, тонкий - (?) толстый, ленивый - (?) трудолюбивый, острый - (?) тупой. Затем можно взять любую пару слов, например, острый - тупой, и попросить детей найти такой объект, в котором эти свойства присутствуют одновременно