ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ

Государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего профессионального образования города Москвы

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет « Психология образования»

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

**Развитие наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте**

Направление 050400.62 Психолого-педагогическое образование

Профиль Психология и педагогика дошкольного образования

Руководитель Зинченко Е.А.

Студентка Сухова Т.А. 4 группа, 1 курс

Москва, 2014

ВВЕДЕНИЕ

Глава 1. Общая характеристика развития мышления у детей старшего дошкольного возраста

.1 Теоретические основы наглядно-образного мышления

1.2 Психолого-педагогическая характеристика старшего дошкольного возраста

.3 Наглядно-образное мышление - основа познавательной деятельности старших дошкольников

Выводы по Главе 1

Глава 2. Особенности развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста

.1 Этапы развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников

2.2 Условия развития наглядно-образного мышления у детей

Выводы по Главе 2

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема умственного воспитания детей дошкольного возраста. На протяжении ряда лет основные усилия советских учёных, исследовавших познавательные процессы детей дошкольного возраста, были сосредоточены на изучение двух проблем. Одна из них - это проблема развития процессов восприятия. Вторая проблема - это проблема формирования понятийного мышления. Вместе с тем значительно меньше разработана проблема развития наглядно-образного мышления дошкольников. Важные материалы по этому вопросу содержатся в работах А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, Г.И. Минской и др.

Однако ещё недостаточно изучены основные особенности формирования и функционирования наглядно-образного мышления. настоящее время бесспорно, что в умственном развитии дошкольников важное значение имеют наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Развитие этих форм мышления в значительной мере определяет успешность перехода к более сложным, понятийным формам мышления. В связи с этим в современных психологических исследованиях существенное место занимает изучение основных функций этих более элементарных форм, определение их роли в общем процессе умственного развития ребёнка. В ряде исследований показано, что возможности этих форм мышления чрезвычайно велики и пока используются далеко не полностью.

С возрастом существенно изменяется содержание мышления дошкольников, усложняются их отношения с окружающими людьми, развивается игровая деятельность, возникают различные формы продуктивной деятельности, осуществление которых требует познания новых сторон и свойств предметов. Такое изменение содержания мышления требует и более совершенных его форм, обеспечивающих возможность преобразовывать ситуацию не только в плане внешней материальной деятельности, но и в плане представляемой.

В ряде исследований (Б.Г. Ананьев, О.И. Галкина, Л.Л. Гурова, А.А. Люблинская, И.С. Якиманская и др.) убедительно показана важная роль образного мышления при выполнении разного рода деятельности, решении как практических, так и познавательных задач. Были выделены различные типы образов и исследована их функция в осуществлении мыслительных процессов.

Проблема образного мышления интенсивно разрабатывалась рядом зарубежных учёных (Р. Арнхейм, Д. Браун, Д. Хебб, Г. Хейн, Р. Хольд и др.)В ряде отечественных исследований раскрывается структура наглядно-образного мышления и даётся характеристика некоторых особенностей его функционирования (Б.Г. Ананьев, Л.Л. Гурова, В.П. Зинченко, Т.В. Кудрявцев, Ф.Н. Лимякин, И.С. Якиманская и др.).Многие авторы (А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Ж. Пиаже и др.) рассматривают возникновение наглядно-образного мышления как узловой момент в умственном развитии ребенка. Однако условия формирования наглядного мышления у дошкольников, механизмы его осуществления изучены далеко не полностью. Следует отметить, что способность к оперированию представлениями не является непосредственным результатом усвоения ребенком знаний и умений.

Анализ ряда психологических исследований дает основание полагать, что данная способность возникает в процессе взаимодействия различных линий психологического развития ребенка - развития предметных и орудийных действий, речи, подражания, игровой деятельности и т.д.Анализ как отечественных, так и зарубежных исследований показывает, что развитие наглядно-образного мышления - это сложный и длительный процесс, всесторонне и полное изучение которого требует проведения цикла экспериментальных и теоретических работ.

Объект исследования - наглядно-образное мышление детей дошкольного возраста.

Предмет исследования - процесс развития наглядно-образное мышления у дошкольников

Цель исследования - выявить особенности развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста.

Задачи исследования:

Рассмотреть мышление как психический процесс;

Провести анализ имеющихся теоретических данных и психолого-педагогической литературы.

Глава I. Общая характеристика развития мышления у детей старшего дошкольного возраста

.1 Теоретические основы наглядно - образного мышления

Мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования действительности1.

Мышление - наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами.

Отличие мышления от других психических процессов состоит в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана. Мышление в отличии от восприятия выходит за пределы чувственно данного, расширяет границы познания. В мышлении на основе сенсорной информации делаются определенные теоретические и практические выводы. Оно отражает бытие не только в виде отдельных вещей, явлений и их свойств, но и определяет связи, существующие между ними, которые чаще всего непосредственно, в самом восприятии человеку не даны. Свойства вещей и явлений, связи между ними отражаются в мышлении в обобщенной форме, в виде законов, сущностей.

Мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах: восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития.

В ряде исследований Б.Г. Ананьева, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, Е.И. Игнатьевой, С.Л. Рубинштейна, И.С. Якиманской убедительно показана важная роль мышления при выполнении разного рода деятельности, решении как практических, так и познавательных задач.

Мышление - это движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея. Специфическим результатом мышления может выступить понятие - обобщенное отражение класса предметов в их наиболее общих и существенных особенностях.

Человек может мыслить с разной степенью обобщенности, в большей или меньшей степени опираться в процессе мышления на восприятие, представления или понятия. В зависимости от этого различают три основных вида мышления: предметно-действенное, наглядно-образное и абстрактное.

Предметно-действенное мышление - вид мышления, связанный с практическими действиями над предметами. В элементарной форме предметно - действенное мышление свойственно детям раннего возраста, для которых мыслить о предметах означает действовать, манипулировать с ними.

Наглядно-образное мышление - это вид мышления, который опирается на восприятие или представления. Мысля наглядно-образно, человек привязан к действительности, а сами необходимые для мышления образа представлены в его кратковременной и оперативной памяти. Данная форма мышления наиболее полно и развернуто представлена у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Абстрактное мышление, по преимуществу характеризующее старших школьников и взрослых - это мышление понятийное, лишенное непосредственной наглядности, присуще восприятию и представлениям.

Все перечисленные виды мышления у человека сосуществуют, могут быть представлены в одной и той же деятельности. Однако в зависимости от ее характера и конечных целей доминирует тот или иной вид мышления. По этому основанию они все и различаются. По степени своей сложности, по требованиям, которые они предъявляют к интеллектуальным и другим способностям человека, все названные виды мышления не уступают друг другу.

Взаимодействие с познаваемым объектом (или его моделью) - важное условие мыслительного процесса. Такое взаимодействие может происходить как в плане практических преобразований, так и в плане зрительного восприятия. В процессе последнего возникает образ воспринимаемого объекта и осуществляются различного рода преобразования этого образа.

В. П. Зинченко отмечает: «…существует не только репродуктивное, но и продуктивное восприятие, а в зрительной системе имеются механизмы, обеспечивающие порождение нового образа».

Один из видов наглядно-образного мышления - визуальное.

«Визуальное мышление - это человеческая деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым. Эти образы отличаются автономностью и свободой по отношению к объектам восприятия».

В исследованиях по визуальному мышлению разработан методологический подход, позволивший получить важные данные о том, что перцептивные, опознавательные и мнемические действия участвуют не только в информационной подготовке мыслительного акта, но и в его реализации. Эти материалы дают возможность по-новому взглянуть на формирование образного мышления у детей дошкольного возраста.

Одна из основных задач нашего исследования наглядного - образного мышления у дошкольников заключалась в изучении условий его возникновения, а также в выявлении его роли в общем процессе умственного развития детей. Данная форма мышления не только является предпосылкой понятийного мышления, но и выполняет специфические функции, которые не могут быть осуществлены другими формами мышления.

Различные формы мышления ребенка (наглядно-действенное, наглядно-образное и понятийное) никогда не функционируют изолированно друг от друга. Так, в понятийном мышлении всегда имеются образные компоненты, в процессе образного мышления существенную роль играют понятия или родственные им образования. Поэтому, когда мы говорим об образном или понятийном мышлении детей, это в известной мере абстракция. В действительности мышление ребенка приобретает тот или иной характер в зависимости от преобладания тех или иных его компонентов (образных или понятийных). При решении определенных классов задач на первый план выступает оперирование образами, и весь процесс мышления приобретает специфические особенности, отличающие его от понятийного мышления.

Наглядно-образное мышление имеет существенное значение не только для ребенка, но и для успешного осуществления многих видов профессиональной деятельности взрослых людей - конструкторов, операторов и т.д..

В определенных пределах наглядно-образное мышление характеризуется особыми закономерностями функционирования и позволяет познавать такие стороны и свойства объектов, которые фактически недоступны понятийному мышлению; вернее будет сказать так - доступны, но лишь в тесной связи с образным мышлением. Одна из особенностей последнего состоит в том, что в его процессе объекты представлены в нашем сознании иначе, чем при понятийном мышлении. Это обусловливает особенности оперирования отраженным в сознании человека содержанием.

При понятийном мышлении движение по объекту осуществляется в логике оперирования понятиями, где главную роль играют различного рода суждения, умозаключения и т. д. Здесь имеет место жесткая регламентация процесса структурой отдельных понятий и их взаимосвязями. Реальность отражена в понятиях, в ней выделен ряд существенных связей, отношений, но какая- то часть признаков опущена, что является необходимым результатом абстрагирования. Эти опущенные признаки нельзя восполнить логическими операциями. Необходим возврат к самой реальности и осуществление новых форм ее преобразования, в ходе которых складываются новые образы, новые понятия.

В процессе наглядно-образного мышления более полно воспроизводится многообразия сторон предмета, которые выступают не в логических, а в фактических связях. И в этом аспекте наглядно - образное мышление приближается к мышлению «в комплексах», исследованному Л. С. Выготским. Возможность представления объекта со всеми частными и, в данной системе анализа, второстепенными признаками может послужить основой переосмысления всей проблемной ситуации. Эти второстепенные свойства могут стать началом той линии анализа, которая позволит увидеть объект в новой плоскости, в иной системе связей, где данные второстепенные свойства и связи выступят как существенные.

Другая важная особенность наглядно - образного мышления состоит в возможности отображения в чувственной форме движения, взаимодействия сразу нескольких предметов. Есть основания полагать, что именно эта особенность лежит в основе образного познания детьми дошкольного возраста основных кинематических зависимостей - зависимости пройденного пути от скорости и времени движения, зависимости времени движения от скорости величины пути и т. д.

В.П. Зинченко, анализируя специфику наглядно - образного (визуального мышления), отмечает: «главное преимущество зрительного образа (равно как и визуализированного образа) состоит в широте охвата отображаемой ситуации».

Л.Л. Гурова отмечает, что наглядно-образное мышление имеет свою логику, которую нельзя рассматривать как примитивное восполнение неразвитой логики. Образная логика имеет эвристический характер, часто приводящий к интуитивным решениям.

.2 Психолого-педагогическая характеристика старшего дошкольного возраста

Старший дошкольный возраст обозначают в психологии как возраст формирования психологической готовности к школьному обучению и становлению ее предпосылок. Этот период характеризуется кризисом 6-7 лет, описанный в трудах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.В. Запорожца.

Так, Л.С. Выготский отмечал, что старшего дошкольника характеризуют манерничание, капризность, вертлявость, паясничание. Он начинает строить из себя шута, говорит «не своим голосом», гримасничает, и в целом его отличают общая немотивированность поведения, упрямство, негативизм.

Анализируя эти проявления, ученый объяснял их утратой детской непосредственности, непроизвольности поведения, которая исчезает как результат начинающейся дифференциации внешней и внутренней жизни. Другой отличительной особенностью этого критического периода Л.С. Выготский считал возникновение осмысленной ориентировки в собственных переживаниях: ребенок вдруг сам открывает факт наличия собственных переживаний, открывает их принадлежность ему и только ему, и сами переживания приобретают для него смысл. Это обусловлено появлением специфического новообразования - обобщения переживания (интеллектуализация аффекта): мир, как таковой, вокруг ребенка все тот же, но меняется отношение к нему со стороны ребенка.

Л.И. Божович утверждает, что кризис 6-7 лет связан с появлением нового, стержневого для личности ребенка системного новообразования - «внутренней позиции», которая выражает новый уровень самосознания и рефлексии ребенка. До 6-7 лет ребенок почти не думает о своем месте в жизни, предназначении и не стремится изменить его; но в старшем дошкольном возрасте в связи с общим его продвижением в психическом и интеллектуальном развитии появляется явно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое, «более взрослое» положение в жизни и выполнять новую, важную не только для него самого, но и для окружающих людей деятельность. Иначе говоря, у ребенка этого возраста появляется осознание своего социального «Я». Именно в это время появляются игры « в школу» и имитация «работы» взрослых.

Своеобразие социального становления психики старшего дошкольника состоит в том, что ее развитие опосредуется ведущей, доминирующей в это время психической формой - представлениями.

Почти все исследователи этого периода развития детей подчеркивают, что для него существенно наличие спокойной эмоциональности, лишенной аффективных вспышек и конфликтов. Этот особый характер протекания эмоциональной жизни детей тесно связан с появлением у них представлений.

С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Н.Н. Поддьяков и другие психологи отмечают, что представления детей носят фрагментарный, неустойчивый, диффузный характер. Однако в дошкольном периоде идет процесс их интенсивного развития в различных видах игровой и продуктивной деятельности.

Развитие различных видов детской деятельности, таких как конструирование, изобразительная деятельность, а также усложнение учебных задач на занятиях, создают необходимость формирования у старших дошкольников достаточно точных, устойчивых и произвольно актуализируемых представлений о внешних свойствах предметов. Развивающиеся представления накладывают отпечаток на весь процесс психического развития. Поэтому быстрее развиваются такие формы психики и компоненты психофизиологических функций, как воображение, образная память и запоминание конкретных слов.

Многочисленные исследования отечественных психологов Е.Ф. Рыбалко, А.В. Скрипенко, С.А. Лукомской, Е.И. Степанова, Л.А. Головей, Н.А. Грищенко, Л.Н. Кулешовой, Л.А. Венгер указывают на сложный характер развития когнитивных процессов в старшем дошкольном возрасте.

Процесс развития детского восприятия в дошкольном возрасте был детально исследован Л.А. Венгером и описан следующим образом. В старшем дошкольном возрасте под влиянием продуктивной, конструкторской и художественной деятельности у ребенка складываются сложные виды перцептивной, аналитико-синтетической деятельности, в частности способность мысленно расчленять видимый предмет на части и затем объединять их в единое целое. Новое содержание приобретают и перцептивные образы, относящиеся к форме предметов. Помимо контура выделяются и структура предметов, пространственные особенности и соотношения его частей.

Внимание ребенка в начале дошкольного возраста отражает его интересы по отношению к окружающим предметам и выполняемым с ними действиям. Ребенок сосредоточен только до тех пор, пока интерес не угаснет. Появление нового предмета тотчас же вызывает переключение внимания на него. Поэтому дети редко длительное время занимаются одним и тем же делом. На протяжении дошкольного возраста в связи с усложнением деятельности детей и их продвижением в общем умственном развитии внимание приобретает большую сосредоточенность и устойчивость.

Так, если младшие дошкольники могут играть в одну и ту же игру 30-50 минут, то к пяти-шести годам длительность игры возрастает до полутора часов. Это объясняется тем, что в игре отражаются более сложные действия и взаимоотношения людей и интерес к ней поддерживается постоянным введением новых ситуаций. Возрастает устойчивость внимания и при рассматривании детьми картинок, слушании рассказов и сказок. Так, длительность рассматривания картинки увеличивается к концу дошкольного возраста примерно в два раза; ребенок шести лет лучше осознает картинку, чем младший дошкольник, выделяет в ней больше интересных для себя сторон и деталей.

Но основное изменение внимания в старшем дошкольном возрасте состоит в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, применяя для этого некоторые способы. Истоки произвольного внимания лежат вне личности ребенка. Это значит, что само по себе развитие непроизвольного» внимания не приводит к возникновению произвольного внимания. Последнее формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности и при помощи определенных средств направляют и организуют его внимание.

Подобные возрастные закономерности отмечаются и в процессе развития памяти. Память в старшем дошкольном возрасте носит непроизвольный характер. Ребенок лучше запоминает то, что для него представляет наибольший, интерес, дает наилучшие впечатления. Таким образом, объем фиксируемого материала во многом определяется эмоциональным отношением к данному предмету или явлению.

З.М. Истомина проанализировала, в старшем дошкольном возрасте происходит постепенный переход от непроизвольного к произвольному запоминанию и воспроизведению материала. При этом в соответствующих процессах выделяются и начинают относительно самостоятельно развиваться специальные перцептивные действия, опосредствующие мнемические процессы и направленные на то, чтобы лучше запомнить, полнее и точнее воспроизвести удержанный в памяти материал. По сравнению с младшим и средним дошкольным возрастом относительная роль непроизвольного запоминания у детей шести-семи лет несколько снижается, вместе с тем прочность запоминания возрастает.

В старшем дошкольном возрасте ребенок в состоянии воспроизвести полученные впечатления через достаточно длительный срок. У ребенка 5-7 лет необходимо развивать все виды памяти - образную и словесно-логическую, кратковременную, долговременную и оперативную. Однако основной акцент следует делать на развитии произвольности процессов запоминания и воспроизведения, поскольку развитие этих процессов, как и произвольных форм психики вообще, является одной из самых важных предпосылок готовности детей к обучению в школе.

По данным исследования О. Цын у детей в 5-6 лет показатели воображения оказываются в центре структуры познавательных функций и различных компонентов интеллекта. В развитии представлений дошкольников существенное значение имеют слово и действие, практический анализ предметов окружающего мира. Их ускоренному развитию способствует общий социальный контекст воспитания ребенка. Актуализируясь в тесной связи со знаниями, функционирующими в речевом плане, эти представления успешно использовались детьми в общем ходе их познавательной деятельности.

В старшем дошкольном возрасте речь ребенка становится более связанной и приобретает форму диалога. Ситуативность речи, характерная для детей раннего возраста, здесь уступает место контекстной речи, понимание которой слушающим не требует соотнесения высказывания с ситуацией. В дошкольном возрасте отмечается развитие речи «про себя» и внутренней речи.

В ряде исследований показано, что в дошкольном возрасте одной из важных форм внутренней деятельности ребенка является план представлений. Он может предвосхищать в представлении будущие изменения ситуации, наглядно представлять себе различные преобразования и изменения объектов (А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Г.И. Минская ) .

Этот план не выступает в виде «чистых представлений». Он включен в элементарные формы сознательной деятельности ребенка. Окружающая ребенка действительность не выступает для него как хаос разрозненных явлений. У него уже имеется пусть относительно простая, но все же система конкретных и обобщенных представлений об окружающих вещах, зафиксированная и объективированная в речевой форме. Эта система служит основой достаточно широкой ориентировки в окружающем ребенка мире, позволяет правильно квалифицировать воспринимаемые явления.

Ребенок, сообщая взрослому о своих впечатлениях, действиях, объективирует в речи результаты своей познавательной и практической деятельности. Получая их оценку со стороны взрослого, ребенок сам учится видеть и оценивать свои действия как бы со стороны, с общественно выработанных позиций.

Как отмечал Леонтьев А. Н, дидактические игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Для дидактических игр характерно наличие задачи учебного характера - обучающей задачи. Ею руководствуются взрослые, создавая ту или иную дидактическую игру, но облекают ее в занимательную для детей форму. Приведем примеры обучающих задач: научить детей различать и правильно называть цвета («Салют», «Цветные коврики») или геометрические фигуры («Ледоход»), уточнить представления о столовой посуде («Кукла Катя обедает») или одежде, формировать умение сравнивать предметы по внешним признакам, расположению в пространстве (Что изменилось», парные картинки), развивать глазомер и координацию мелких движений («Поймай рыбку», «Летающие колпачки»). Обучающая задача воплощается создателями игры в соответствующем содержании, реализуются с помощью игровых действий, которые выполняют дети.

Ребенка привлекает в игре не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявить активность, выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть. Однако, если участник игры не овладеет знаниями, умственными операциями, которые определены обучающей задачей, он не сможет успешно выполнить игровые действия, добиться результата.

Таким образом, активное участие, тем более выигрыш в дидактической игре зависят от того, насколько ребенок овладел знаниями и умениями, которые диктуются ее обучающей задачей. Это побуждает ребенка быть внимательным, запоминать, сравнивать, классифицировать, уточнять свои знания. Значит, дидактическая игра поможет ему чему - то научиться в легкой, непринужденной форме. Такое непреднамеренное обучение получило название автодидактизма.

Автор одной из первых педагогических систем дошкольного воспитания Ф. Фребель был убежден, что задача первоначального образования состоит не в учении, а в организации игры. Оставаясь игрой, она должна быть пронизана уроком. Фребель разработал систему дидактических игр, которая представляет собой основу воспитательно-образовательной работы с детьми в детском саду. В эту систему вошли дидактические игры с разными игрушками, материалами (мячом, кубиками, шарами, цилиндрами), расположенные строго последовательно по принципу возрастающей сложности обучающих задач и игровых действий. Обязательным элементом большинства дидактических игр были стихи, песни, рифмованные Ф. Фребелем и его учениками с целью усиления обучающего воздействия игр.

Неоднозначную оценку получила и другая всемирно известная система дидактических игр, автором которой является М. Монтессори. Она близка к позиции Фребеля: игра должна быть обучающей, в противном случае это «пустая игра», не оказывающая влияния на ребенка.

Автор одной из первых отечественных педагогических систем дошкольного воспитания Е.И. Тихеева заявила о новом подходе к дидактическим играм. По мнению Тихеевой, они являются лишь одним из компонентов воспитательно-образовательной работы с детьми наряду с чтением, беседой, рисованием, пением, гимнастикой, трудом. Эффективность дидактических игр в воспитании и обучении детей Е. И. Тихеева напрямую ставила в зависимость от того, насколько они созвучны интересам ребенка, доставляют ему радость, позволяют проявить свою активность, самостоятельность. Обучающие задачи предусматривают формирование мыслительных операций (сравнение, классификация, обобщение), совершенствование речи (обогащение словаря, описание предметов, составление загадок), развитие умения ориентироваться в расстоянии, времени, пространстве. Содержанием дидактических игр стала окружающая жизнь.

Е.И. Тихеева разработала дидактические материалы, настольно - печатные игры, геометрические мозаики, которые используются в дошкольных учреждениях.

В советской педагогике система дидактических игр была создана в 60-е гг. Ее авторами являются известные педагоги и психологи: Л.А. Венгер, А.П. Усова, В.Н. Аванесова. В последнее время поиски ученых (З.М. Богуславская, О.М. Дьяченко, Н.Е Веракса, Е.О. Смирнова) идут в направлении создания серии игр для полноценного развития детского интеллекта, которые характеризуются гибкостью, инициативностью мыслительных процессов, переносом сформированных умственных действий на новое содержание. В таких играх нет фиксированных правил, напротив, дети ставятся перед необходимостью выбора способов решения задачи. В дошкольной педагогике сложилось традиционное деление дидактических игр на игры с предметами, настольно-печатные, словесные.

В ряде исследований показано, что с возрастом существенно изменяется содержание мышления дошкольников - усложняются их отношения с окружающими людьми, развивается игровая деятельность, возникают различные формы продуктивной деятельности, осуществление которых требует познания новых сторон и свойств предметов. Такое изменение содержания мышления требует и более совершенных его форм, обеспечивающих возможность преобразовывать ситуацию не только в плане внешней материальной деятельности, но и в плане представляемом, идеальном. В процессе наглядно - действенного мышления формируются предпосылки для более сложной формы наглядно - образного мышления, которое характеризуется тем, что решение определенных задач может быть осуществлено ребенком в плане представлений, без участия практических действий.

.3 Наглядно-образное мышление - основа познавательной деятельности старшего дошкольника

Мышление является очень сложной целостной и в тоже время конкретной формой психической деятельности. Процесс мышления направлен на получение новых сведений об объекте, предполагает использование только знакомых способов действия.

Мышление детей старшего дошкольного возраста образно по своей сути. Это мышление специфично своей опорой не на действия, а на представления и образы: при решении задач дошкольник может представить себе ситуацию и мысленно действовать в ней.

Исследованием в области изучения наглядно-образного мышления дошкольника занимались Ж. Пиаже, Н.Н. Поддъяков, Л.И. Божович, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и д.р. В дошкольном возрасте мышление ребенка опирается на его представления. Ребенок может думать о том, что в данный момент он не воспринимает, но что он знает по своему прошлому опыту. Оперирование образами и представлениями делает мышление дошкольника внеситуативным, выходящим за пределы воспринимаемой ситуации и значительно расширяет границы познания.

Анализ имеющихся у детей представлений об окружающих предметах и явлениях позволяет выделить два различных, но взаимосвязанных пути формирования этих представлений.

Первый путь - это формирование представлений в процессе непосредственного восприятия предметов, но без их практического преобразования. На основе перцептивных действий у детей формируется умение воспроизводить в представлении различные предметы и явления, которые до этого выступали как объекты их восприятия.

Второй путь - формирование детских представлений в процессе практической, преобразующей деятельности самих детей. Усвоенные с помощью взрослого способы практического преобразования предметов выступают как мощный инструмент познания окружающего мира вещей. Особое значение данные способы имеют для обнаружения скрытых, непосредственно не воспринимаемых сторон, свойств и связей предметов.

Таким образом, план представлений детей не выступает в «чистом виде», он включен в систему усвоенных ребенком форм общественного опыта, фиксированного в речевой форме.

Однако имеются две различные линии исследований, которые с разных сторон приводят нас к одному основному выводу, что речь в той или иной форме принимает участие в данном процессе. Исследования А.Н. Соколовой показали, что в процессе наглядно - образного мышления возникает скрытая речевая импульсация. Результаты этих работ говорят о том, что наглядно - образное мышление фактически всегда связано с речевыми процессами.

К этим же выводам нас приводит и другая линия исследований, в которой изучались особенности формирования у дошкольников умений оперировать своими представлениями. В работе Н.П. Сакулиной было показано, что оперирование образами предметов формируется у детей в процессе специальной организации их познавательной деятельности.

Образное мышление включает в себя три мыслительных процесса: создание образа, оперирование им и ориентацию в пространстве. Все эти три процесса имеют общий базис, фундамент, не зависящий от вида и содержания деятельности человека.

При изучении различных объектов или их образов, ребенок вычленяет в них те или иные отношения в зависимости от того, какая из подструктур образного мышления является у него доминантной (главной, преобладающей, более развитой, чаще других используемой). В целом этот вид мышления представляет собою пять пересекающихся подструктур.

По исследованиям Ж. Пиаже выделяют следующие подструктуры образного мышления: топологическая, проективная, порядковая, метрическая, композиционная (алгебраическая).

С помощью первой подструктуры - топологической - ребенок, прежде всего, вычленяет и легче оперирует такими характеристиками объектов, как непрерывно-разрывно, связно - несвязно, компактно-некомпактно, принадлежит-не принадлежит, устанавливает области включения и пересечения пространственных фигур. Он как бы «вылепливает» в представлении требуемый образ или необходимые визуальные преобразования. Дети оперируют такими характеристиками, как вместе, внутри, вне, на плоскости, на границе пересекаются, имеют (не имеют) общие точки, внутренняя (внешняя) часть предметов, их объединение. Те, у кого доминирует эта подструктура, не любят торопиться. Каждое действие они осуществляют очень подробно, стараясь не пропустить в нем ни одного звена. Они с большим удовольствием «ходят» по различным лабиринтам и при этом никогда не устают, последовательно передвигая карандаш или иной предмет вдоль замысловатых перепутанных линий, выясняют, кто кому звонит, с огромным удовольствием решают и другие подобные задачи, требующие непрерывного связного передвижения или преобразования.

Те, у кого доминирует проективная подструктура - эта доминанта обеспечивает возможность распознавать, создавать, представлять, оперировать и ориентироваться среди зрительных объектов или их графических изображений с любой точки отсчета, под различными ракурсами. Она позволяет устанавливать сходство между пространственным предметом или его моделью (реальной или символической) с их различными проекциями (изображениями).

Любимое занятие для детей с этой доминирующей подструктурой - рассматривать и изучать объект с различных точек зрения, под разными углами. Они с удовольствием устанавливают соответствие некоторой вещи ее изображению и, наоборот, изображения - вещи. Искать и находить различные способы использования предмета в практике, его бытовое назначение и возможности применения - большая радость для них. Поэтому, рассматривая заданные рисунки, именно эти дети, прежде всего, замечают иной ракурс, проекцию изображения.

Сравнивать и оценивать в общем качественном виде предпочитают те, кого доминирующей является порядковая подструктура. Опираясь на нее, ребенку удается вычленять свойства, устанавливать и классифицировать отношения по различным основаниям: размеру (больше-меньше, длиннее-короче), расстоянию (ближе-дальше, ниже-выше), форме (круглый, прямоугольный, треугольный), положению в пространстве (наверху-внизу, справа-слева, впереди-сзади, параллельно-перпендикулярно, за, между, рядом), характеру движения (слева направо-справа налево, сверху вниз-снизу вверх, вперед-назад), временным пространственным представлениям (сначала-потом, до-после, раньше-позже) и т. д. действуют эти дети логично, последовательно, по-порядку. Работа по алгоритму для них - любимое занятие.

«Метристы» (дети с доминирующей метрической подструктурой) акцентируют свое внимание на количественных характеристиках и преобразованиях. Главный вопрос для них - «сколько?» какова длина, площадь, расстояние, величина в численном выражении. Они с большим удовольствием пересчитывают определяют конкретные числовые значения и измеряют длины, расстояния, протяженности, удаленности.

Дети с доминирующей композиционной (или алгебраической) подструктурой постоянно стремятся ко всевозможным комбинациям и манипуляциям, вычленению дополнительных частей и их сбору в единое целое (единый блок), к сокращению («свертыванию») и замене нескольких преобразований одним, даже без прямой необходимости в этом, быстро и легко переключаются с прямого действия на обратное. Это те самые «торопыги», которые не хотят и с огромным трудом заставляют себя подробно прослеживать, проговаривать, объяснять все шаги решения или обосновывать собственные действия. Эти будущие (или настоящие) Остапы Бендеры («великие комбинаторы») думают и делают быстро, но при этом часто ошибаются.

С описанной точки зрения (модели) сформировать образное мышление у детей значит сформировать у них каждую из указанных подструктур в их единстве и взаимосвязях.

Владение знанием о структуре образного мышления позволяет объяснить и понять многие на первый взгляд парадоксальные и не совсем понятные ситуации. Например, почему один соображает медленно, но верно, а другой, хотя и быстро, но часто ошибается? Все дело в доминантной подструктуре. Первый в данном случае воспринимает мир и решает задачи, вычленяя прежде всего топологические отношения, и действует последовательно, подробно, не пропуская ни малейшей детали. Поэтому процесс у него длится долго, но ошибиться ему трудно. Второй - с доминантной композиционной (алгебраической) подструктурой постоянно «сворачивает» (сокращает) свои действия, перескакивает, пропускает целые куски. Поэтому для него естественно что-то не заменить, упустить, но при этом процесс (в силу многочисленных сокращений) протекает очень быстро. Становится понятным, почему, безусловно, умные люди ведут себя порою на редкость глупо. Ведь поведение и поступки другого мы оцениваем со своей позиции, со своей точки зрения и не можем переключиться на подструктуру другого.

С учетом указанных теоретических позиций легко понять, что не надо, да и нельзя требовать от детей всегда однозначного ожидаемого нами ответа. Ведь в зависимости от доминантной подструктуры образного мышления очень часто возможны различные варианты, порою не совпадающие с предполагаемым ответом взрослого. Как часто дети ставят в тупик взрослых своими неожиданными ответами. Не нужно подавлять инициативы ребенка, дети должны мыслить самостоятельно, своими способами, присущими их доминантным подструктурам.

Наглядно-образное отражение окружающей ребенка действительности идет в тесной связи с речью. Предметы и явления, а также их отдельные свойства и связи познаются в образной форме и фиксируются в речевом плане, т.е. идет одновременное воспроизведение в сознании детей различных объектов с помощью образных и речевых средств.

Здесь следует различать речевой и понятийный аспекты познавательной деятельности детей. Отражение в речи - это уже не образное отражение, но еще и не понятийное. Значения слов для ребенка претерпевают длительный путь развития, прежде чем достигают понятийного уровня.

Представления детей могут только сопровождать речевой план, играя роль простых иллюстраций. Однако в ряде случаев актуализация представлений и оперирование ими осуществляются с целью более глубокого и полного познания объекта.

Взаимосвязь образного и речевого отражения предметов и явлений проявляется в особенности актуализации их образов. Как правило, когда человек пытается непосредственно «в лоб» представить какой-либо предмет, это ему плохо удается. Простое название данного предмета оказывается малоэффективным. Однако план представлений оживляется и начинает активно функционировать в ходе рассуждений об этом предмете - о его внешних особенностях, его функциональных свойствах и т. д. возникающие при этом представления могут оказывать заметное обратное влияние на сам ход рассуждений.

Выводы по 1 главе

Старший дошкольный возраст считается возрастом формирования готовности к школьному обучению. В этом возрасте происходит дальнейшее развитие когнитивных процессов. Одним из самых сложных процессов является мышление - опосредованное, обобщенное отражение действительности. Человек может мыслить с разной степенью обобщенности, в большей или меньшей степени опираться в процессе мышления на восприятие, представления, понятия. В зависимости от этого различают три основных вида мышления: предметно-действенное, наглядно-образное, абстрактное. У детей старшего дошкольного возраста мышление опирается на план представлений, оно образно по своей сути.

В ряде исследований показано, что в дошкольном возрасте одной из важных форм внутренней деятельности ребенка является план представлений. Он может предвосхищать в представлении будущие изменения ситуации, наглядно представлять себе различные преобразования и изменения объектов.

В процессе наглядно-образного мышления более полно воспроизводится многообразия сторон предметов. Предметы и явления, а также их отдельные свойства и связи познаются в образной форме и фиксируются в речевом плане.

Ребенок, сообщая взрослому о своих впечатлениях, действиях, объективирует в речи результаты своей познавательной и практической деятельности. Получая их оценку со стороны взрослого, ребенок сам учится видеть и оценивать свои действия как бы со стороны, с общественно выработанных позиций.

С возрастом изменяется содержание мышления дошкольников - усложняются их отношения с окружающими людьми, развивается игровая деятельность, возникают различные формы продуктивной деятельности.

Дидактические игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Дидактические игры побуждают детей быть внимательными, запоминать, сравнивать, классифицировать, уточнять свои знания об окружающем мире.

ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

.1 Этапы развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников

В дошкольном возрасте осуществляется переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. По мнению П.Н. Поддьякова, представления являются важной основой, которая в значительной мере определяет успешность формирования наглядно-образного мышления детей. «Последнее характеризуется тем, что познание детьми различных свойств и связей вещей происходит в процессе оперирования образами этих вещей. Но прежде чем оперировать образом, необходимо уметь его актуализировать».

Поддьяков выделил шесть этапов развития мышления от младшего до старшего дошкольного возраста. Эти этапы следующие.

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,

В процесс решения задачи 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.

Задача решается в образном плане через манипулирование представлениями объектов. Здесь, вероятно, 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 условий задачи;

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

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

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

Важный вывод, который был сделан Н.Н. Поддьяковым из исследований развития детского мышления, заключается в том, что у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий и операций полностью не исчезают, но преобразуются, заменяются новыми, более совершенными. Они трансформируются в «структурные уровни организации процесса мышления» и «выступают как функциональные ступени решения творческих задач».

При возникновении новой проблемной ситуации, или задачи, все эти уровни снова могут включаться в поиск процесса ее решения как относительно самостоятельные и вместе с тем как составляющие логические звенья целостного процесса поиска ее решения. Иными словами, детский интеллект уже в этом возрасте функционирует на основе принципа системности. В нем представлены и при необходимости одновременно включаются в работу все виды и уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Известно, что мышление (наглядно - действенное) начинает активно развиваться у детей в возрасте трех лет. В этот же период появляется и первая подструктура - топологическая. Именно в это время ребенок начинает различать такие топологические характеристики, как замкнутые и незамкнутые фигуры. Например, если попросить ребенка разделить нарисованные объекты на две группы, то в одну группу он складывает квадраты, треугольники, окружности, кубы и шары - замкнутые фигуры, а в другую - незамкнутые (спирали, подковы).

Следующей в образном мышлении ребенка появляется проективная подструктура. Это легко обнаружить, если, например, предложить детям столбиками оградить домик. Дети младше четырех лет выкладывают ограду по непрерывной, волнистой траектории, не заботясь о ее форме (лишь бы была топологически непрерывной). После же четырех лет они уже строят ограду прямой. Поэтому становится ясным, что предлагать трехлеткам собирать пирамидку по предложенной схеме, что требует некоторой программы, преждевременно. Такое задание предполагает наличие у детей проективной подструктуры, которой у них в этом возрасте еще нет. Этот факт подтверждают наблюдения И.Я. Каплунович за действиями детей на занятиях.

Третьей в обсуждаемой последовательности появляется порядковая подструктура. На ней базируется «принцип сохранения» при различных преобразованиях длин, объемов и т. д., который появляется у детей после пяти лет. До тех пор, пока ребенок не овладел порядковой подструктурой и принципом сохранения (не стал осознавать, например, что после переливания из узкого сосуда в широкий жидкости не стало меньше, хотя высота столба заметно уменьшилась), формировать у него измерительные (количественные) отношения, навыки счета бесполезно.

Лишь только после овладения порядковыми отношениями у ребенка можно и должно переходить к формированию метрической, а затем и композиционной (алгебраической) подструктуры.

Изложенные теоретические представления об этапах развития образного мышления у детей дошкольного возраста позволяют сделать следующий вывод топологическая подструктура является основанием, фундаментом для развития последующих подструктур образного мышления у детей, исходной «клеточкой» для его формирования. Экспериментальные исследования и практика дошкольного воспитания показывают, что при низком уровне развития дальнейшее формирование других подструктур (проективной, порядковой и т.д.) крайне затруднено. Если же начинать обучение с формирования у детей топологической подструктуры и топологических представлений, то дальнейшее продвижение в усвоении содержания и интеллектуальном развитии заметно облегчается.

Более того в рамках формирующего эксперимента была обнаружена и следующая особенность. При выявлении трудностей в овладении учебным материалом и его понимании более эффективным является не только способ коррекции и «снятия» обнаруженных у ребенка интеллектуальных затруднений, сколько усилия, направленные на существенное повышение уровня развития именно топологической подструктуры. Другими словами, если педагог обнаружил интеллектуальные затруднения у ребенка, то имеет смысл еще раз изложить ему этот же материал, содержание, но акцентируя внимание именно на топологических отношениях. Поэтому, становится ясным, что, не сформировав эту подструктуру, нельзя переходить к работе со следующими.

Наличие в образном мышлении ребенка топологической подструктуры способствует формированию остальных подструктур и облегчает дальнейшее развитие интеллектуальных способностей. Она отвечает за умение детей анализировать, обосновывать свои выводы, рассуждать, строить умозаключения. Благодаря ей у детей появляется способность действовать поэтапно, последовательно, непрерывно, когда одно суждение естественным образом вытекает из другого в цепочке умственных преобразований.

Добившись того, что дети оказываются способными свободно вычленять и оперировать топологическими понятиями и отношениями, в средней группе дошкольного учреждения следует приступать к формированию у четырех леток проективной подструктуры. Далее, в пятилетнем возрасте (старшей группе) дети должны овладеть первыми порядковыми отношениями. Посредством этой деятельности у них формируется следующая соответствующая подструктура. И лишь к концу года в старшей группе имеет смысл осваивать и оперировать метрическими отношениями. Работа со счетными операциями в более раннем возрасте не позволяет детям совершать количественные преобразования над числами и величинами осознано. В лучшем случае они могут запомнить количественные характеристики, выработать механический навык и выполнять некоторые арифметические действия над числами, при этом, не понимая смысла, сущности совершаемых преобразований. Осознание невозможно, хотя бы в силу отсутствия известного феномена Ж. Пиаже - принципа сохранения количества. Поэтому заниматься изучением натурального ряда чисел целесообразно ранее, чем во втором полугодии старшей группы.

Наличие доминантных подструктур в образном мышлении необходимо учитывать в процессе познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Так, например, для того чтобы выучить новую песенку, «топологу» очень важно понять, осмыслить и текст, и музыку, каким-то образом связать их.

Склонному к упорядочению ребенку будет тяжело, если у него не окажется возможности представить, протанцевать, изобразить ситуацию, описанную в песне (например, косолапого медведя или дрожащего зайца). «Порядковец» прежде всего, должен установить последовательность, порядок действий в содержании песни, закономерности звучания инструментов, чередования низких и высоких, тихих и громких звуков, медленных и быстрых ритмов. «Метрист», скорее всего, не приступит к «работе» над музыкальным произведением и не прочувствует его до тех пор, пока не услышит или не сосчитает, например, сколько раз повторяется та или иная нота в музыкальном произведении, какое количество инструментов имеется или используется, сколько детей поет и т. д. Детям с композиционной доминантой очень трудно несколько раз повторять и воспроизводить песню. Они часто начинают фальшивить не из-за отсутствия слуха, а в силу постоянного стремления к конструированию нового (ритма, пытаются строить второй или третий голос, даже не подозревая о существовании таковых). Учитывая эти индивидуальные особенности ребят, педагогу удается заметно облегчить для них учебный процесс.

И наконец, в подготовительной группе с шестилетними детьми можно активно заниматься освоением композиционных отношений и соответственно формированием композиционной подструктуры.

Формирование у детей дошкольного возраста основных подструктур образного мышления в указанной последовательности дает им возможность сознательно и глубоко познавать окружающий мир и его закономерности. Это объясняется тем, что описанный путь соответствует психологической природе интеллектуального развития ребенка, подготавливает его к преодолению различных трудностей и проблем, с которыми он будет сталкиваться в дальнейшем.

Наличие в мышлении детей всех пяти указанных подструктур является важнейшим показателем их интеллектуальной готовности к школе. Кроме того, показывает, что после такого дети хорошо ориентируются во всех типах пространственных отношений, адекватных соответствующим подструктурам (например, абсолютно четко различают правое и левое). У них наблюдаются некоторые проявления осознанных компонентов теоретического мышления, традиционно появляющиеся впервые при хорошем эффективном обучении лишь в младшем школьном возрасте (например, действие планирования). Предлагаемый подход четко реализует известное положение Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова о том, что «в логико-психологическом плане содержание учебного материала должно задаваться детям в виде структур их деятельности».

Для развития топологической подструктуры используются такие игры и задания, как «Лабиринт», «Выбери правильный путь». В дополнение к играм хорошо использовать интересные для детей атрибуты (например, игрушки из «киндер-сюрпризов», модельки), поскольку ребенок-дошкольник с большим удовольствием будет водить по бумаге не карандашом или пальцем, а машинкой или куклой.

Для развития проективной подструктуры имеет смысл использовать различные схематичные изображения, например план помещения для нахождения спрятанного предмета, схема типа географической карты для выбора верной дороги, место положения объекта.

Подобного рода задания очень хорошо развивают инициативу, самостоятельность и воображение детей. Они позволяют дошкольникам включаться в осмысленную деятельность, обнаруживать новые свойства предметов, замечать их сходство и различие, учиться видеть в каждом предмете его различные стороны, отталкиваясь от отдельного признака предмета, строить его образ в целом. В этих целях к концу данного возрастного периода вполне можно и нужно предлагать детям задания на планирование собственной деятельности.

Для формирования порядковой подструктуры образного мышления очень эффективны разнообразные задания на развитие наблюдательности.

Задания на развитие у детей метрической подструктуры образного мышления обычно не вызывает каких-либо затруднений. Все они связаны с оперированием и ориентацией в количественных отношениях. Поэтому к ним следует отнести обучение детей счету, различные задания и примеры типа: «Где больше предметов и почему?» и т. д.

Развитию композиционной подструктуры способствуют различные игры с кубиками, конструкторами. Кроме того, развитию этой составляющей образного мышления способствуют задания по объединению предметов или понятий, сравнение двух предметов, двух явлений, двух понятий.

Все эти игры и задания способствуют развитию самостоятельного творческого образного мышления детей, формированию у них интеллектуальной готовности к обучению в школе.

.2 Условия развития наглядно-образного мышления в старшем дошкольном возрасте

мышление ребенок дошкольный

Главным условием развития мышления у ребенка является позиция взрослого, имеющая в каждый возрастной период свою специфику.

Область задач, которые решает ребенок, расширяется за счет знаний, полученных от взрослого или в собственной деятельности, наблюдениях. Поэтому приобретение знаний является не самоцелью умственного воспитания, а его средством и в то же время условием развития мышления. Ребенок анализирует свой опыт, устанавливает аналогии знакомого с незнакомым, что приводит его к своеобразным умозаключениям.

Именно речь взрослого руководит мышлением ребенка, придает ему обобщенность, целенаправленность, проблемность, некоторую организованность, планируемость и критичность. Развитие и организация восприятия ребенка приводит к формированию у него первых мыслительных операций - различения и сравнения. Необходимо предоставить малышу известную самостоятельность, чтобы он мог активно действовать с объектами.

Взрослый учит ребенка видеть и формулировать в речи проблему - ставить вопрос, а также отражать в ней результаты познания, хотя малыш решает еще не собственно интеллектуальные, а лишь практические задачи.

В дошкольном возрасте в контексте внеситуативно-познавательного общения со взрослым возникает особого рода «теоретическая» деятельность. Появляются многочисленные детские вопросы, касающиеся разнообразных сфер деятельности. Отношение взрослого к детским вопросам и определяет во многом дальнейшее развитие мышления. Отвечая на них, необходимо предоставить ребенку возможность с помощью взрослого, сверстников или самостоятельно найти требуемый ответ, а не торопиться давать знания в готовом виде. Главное - научить дошкольника думать, рассуждать, предпринимать попытки разрешить возникающие вопросы. Такая позиция взрослого формирует самостоятельность мышления, пытливость ума. Достоверность, определенность и немногословность ответов, но в то же время их исчерпывающий характер, подтвержденный примерами и наблюдениями, способствует дальнейшему развитию любознательности у дошкольников.

Равнодушное отношение к вопросам снижает познавательную активность дошкольника. Следует не только внимательно, уважительно и тактично относиться к детским вопросам, но и побуждать ребят спрашивать.

Необходимо научить ребенка сравнивать, обобщать, анализировать, организуя наблюдения, экспериментирование, ознакомление с художественной литературой. Когда дошкольника побуждают подробно, развернуто объяснять явления и процессы в природе, социальной жизни, то рассуждение превращается в способ познания и решения интеллектуальных задач. И тут взрослому важно проявить терпимость и понимание необычных объяснений, которые дает дошкольник, всячески поддерживая его стремление проникнуть в сущность предметов и явлений, установить причинно - следственные связи, узнать скрытые свойства.

Подчеркнем, что развитие связной речи у ребенка способствует развитию мышления, придавая ему обобщенный и осознанный характер. Если не научить ребенка устанавливать взаимосвязи, то он долго будет находиться на уровне чувственно воспринимаемых фактов.

Не только овладение способами мышления, но и усвоение системы знаний позволяет дошкольнику более эффективно решать интеллектуальные проблемы. Принципы отбора таких знаний и их содержание подробно изучены в дошкольной педагогике. Подчеркнем лишь то, что усвоение следует рассматривать не как самоцель, а как средство развития мышления. Механическое запоминание разнообразной информации, отрывочной и хаотичной, копирование взрослых рассуждений ничего не дает для развития мышления дошкольника. В.А. Сухомлинский писал: «…Не обрушивайте на ребенка лавину знаний… - под лавиной знаний могут быть погребены пытливость и любознательность. Умейте открыть перед ребенком в окружающем мире что-то одно, но открыть так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми цветами радуги. Оставляйте всегда что-то недосказанное, чтобы ребенку захотелось еще и еще раз возвратиться к тому, что он узнал».

Познавательная активность характеризуется тем, что решение конкретной познавательной задачи представляет собой постановку следующей, возможно, более общей задачей, а ее решение, в свою очередь, ведет к постановке другой задаче и т.д. Познавательная активность человека обуславливает его саморазвитие.

Для создания у детей положительного отношения к познавательной деятельности рекомендуется применять «стратегию формирования успеха». Надо учитывать предпочтения ребенком того или иного содержания обучения и приучать его к мыслительной работе на том учебном материале, который ему интересен, следует отбирать те задания, которые ребенок объективно может выполнить хорошо, это повысит его самооценку (следует давать посильные задания и помогать в необходимых случаях), улучшит настроение, поднимет готовность участвовать в учебной работе, что способствует формированию положительного отношения к учению. Содержание учебного материала должно быть интересным, эмоциональным, использовать различные формы коллективной деятельности. Словом поощрять ребенка, малейший его успех. Должен быть качественный анализ, подчеркивание всех положительных моментов, а также адекватно реагировать на ошибки, считать их нормальным явлением - на ошибках учатся.

В.А. Сухомлинский писал, что положительные эмоции, связанные с переживанием успеха - это вера ребенка в себя18.

Открытие нового мира серьезной человеческой деятельности побуждает у ребенка активное желание участвовать в этой жизни. В связи с этим жизнь ребенка дошкольного возраста характеризуется, во-первых, относительным отделением его деятельности от взрослых, во-вторых, расширением условий жизни, в-третьих, открытием общественных функций людей и их отношений друг к другу, в-четвертых активным желанием ребенка участвовать в жизни взрослых.

Наиболее ярко развивается и образное мышление при восприятии сказок, рассказов и т.д. яркость представлений, живость, непосредственность, возможность эмоционального содействия и сопереживания с героем литературного произведения, но не в плане реального участия в его деятельности, а в плане представлений. Все это помогает развитию наглядно - образного мышления.

Выводы по 2 главе

Таким образом, наглядно-образное мышление является основным видом мышления старшего дошкольника, занимает важное значение для самых разнообразных видов деятельности человека. Представления являются важной основой, которая в значительной мере определяет успешность формирования наглядно - образного мышления детей.

Наглядно-образное мышление представляет собою пять пересекающихся подструктур: топологическая, проективная, порядковая, метрическая, композиционная (алгебраическая). Наличие доминантных подструктур в образном мышлении необходимо учитывать в процессе познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Формирование подструктур дает возможность старшим дошкольникам сознательно и глубоко познать окружающий мир и его закономерности.

Доминантные подструктуры в образном мышлении необходимо учитывать в процессе обучения, так как они порождают индивидуальные способы деятельности детей. Наличие в мышлении детей всех пяти указанных подструктур является важнейшим показателем их интеллектуальной готовности к школе.

Игры и задания, направленные на развитие подструктур, способствуют развитию самостоятельного образного мышления детей, формированию готовности к школьному обучению.

Главным условием развития мышления у ребенка является руководство взрослого. Область задач, которые решает ребенок, расширяется за счет знаний, полученных от взрослого или в собственной деятельности, наблюдениях.

В результате познавательного общения со взрослым появляются многочисленные детские вопросы, которые касаются разнообразных сфер деятельности. Отношение взрослого к детским вопросам и определяет во многом дальнейшее развитие мышления.

Для детей необходимо наличие спокойной эмоциональности. Наиболее ярко развивается образное мышление при восприятии художественной литературы (эмоциональное содействие и сопереживание ребенка с литературным героем), а также при помощи игр, упражнений, заданий.

Все это помогает развитию наглядно-образному мышлению. Перед ребенком открывается мир взрослых, который побуждает у него желание участвовать в жизни взрослых.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мышление является высшим познавательным процессом. Отличие мышления от других познавательных процессов состоит в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана.

Мышление как отдельный психический процесс не существует, оно присутствует во всех других познавательных процессах: восприятии, памяти, внимании, воображении, речи.

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

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблемой развития наглядно-образного мышления дошкольников занимались А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Г.И. Минская, И.С. Якиманская, Л.Л. Гурова, Б.Г. Ананьев, Ж. Пиаже, Д. Хэбб, Д. Браун, Р. Хольт и др.

Как отечественные так и зарубежные исследования показывают, что развитие наглядно-образного мышления - это сложный и длительный процесс. Анализируя взгляды представителей различных подходов и школ в отношении динамики мышления в дошкольном возрасте, отметим существенные возрастные изменения этой важнейшей системной функции, обеспечивающей адаптацию ребенка к условиям жизнедеятельности в предметной и социальной среде. Главным изменением процесса мышления в дошкольном возрасте является переход от внешнего действия во внутренний план, что обеспечивает к концу дошкольного детства способность действовать в уме.

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

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

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

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

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

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

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

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

На основе полученных результатов мы разработали рекомендации для родителей и воспитателей по развитию у дошкольников наглядно-образного мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

. Аллахвердов В.М., Богданова С.И.и др. Психология: учебник. - М.: ТК Велби, изд-во Проспект, 2004 - 752с.

2. Валлон А. Психическое развитие ребенка.- М.: Просвещение, 1967

. Веккер, Л.М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. - М.: Смысл, 1998 - 685 с.

. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под редакцией Л. А. Венгера. - М.: «Педагогика», 1986. - 225 с.

. Венгер Л.А.,Холмовская В.В, Дьяченко О.М. и др. Диагностика умственного развития дошкольников - М.:Педагогика, 1978 - 248с.

. Выготский Л.С. Мышление и речь/ Ред.Г.Н. Шелогурова.- 5-е изд., испр.- М.: Лабиринт, 1999

. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. - М.: АПРЕЛЬ ПРЕСС ЭКСМО ПРЕСС, 2002. - 1008 с.

. Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. - В кн.: Дж. Флейвелл. Генетическая психология Жана Пиаже/Пер. с англ. М., 1967. - 621 с.

. Запорожец А. В. Избранные психологические труды, в 2 томах. Том 1. Психическое развитие ребенка / Под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1986. - 320 с.

10. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста <http://www.voppsy.ru/journals\_all/issues/1996/966/966064.htm> // Вопросы психологии, 1996, № 6

. Люблинская <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.php?url=/auteurs/view/3368/source:default> А.А. Вопросы мышления детей//Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена, 1962. - 247с.

. Маклаков А.Г. Общая психология - СПб.: Питер, 2001-592с:

. Минская Г.И. Переход от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению у детей дошкольного возраста. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психол. наук, 1954.

. Мухина В.С. Факторы, определяющие психическое развитие//Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд. - М.: Академия, 1999. - 456 с.

. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. В 3 кн.- 4-е изд.- М.: Гуманит Владос 2003.

. Немов Р.С. Основы психологии. - М.: Владос, 1995. - 576 с.

. Новосёлова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. - М.: Педагогика, 1978. - 160 с.

. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М., 1996

. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1969

. Поддьяков Н. Н. Особенности познавательного развития детей дошкольного возраста //Актуальные проблемы современной психологии: Материалы международной конференции.- М.: Издательство Московского университета, 1983.

. Развитие ребенка. // Пер. с англ. М. С. Роговина; под ред. А. В. Запорожца и Л. А. Венгера - М.: Издательство «Просвещение», 1968. - 192 с.

. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2007. - 713 с.

. Сорокун П.А. Основы психологии. - Псков: ПГПУ, 2001. - 312 с.

Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. // Под редакцией Д. И. Фельдштейна. - М.: Институт практической психологии, 199