

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ОПЕРАЦИЙ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	7
1.1 Проблема развития операций мышления дошкольников в психолого- педагогической литературе.....	7
1.2 Особенности мышления детей старшего дошкольного возраста	12
1.3 Дидактическая игра и её роль в процессе развития операций мышления старших дошкольников	18
Выводы по первой главе.....	23
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИЙ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	25
2.1 Диагностика исходного уровня развития операций мышления детей старшего дошкольного возраста.....	25
2.2 Организация работы по развитию операций мышления старших дошкольников посредством дидактических игр.....	33
2.3 Анализ результатов проведённой работы по развитию операций мышления детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр	40
Выводы по второй главе.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	52
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	57

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Важное место в жизнедеятельности каждого человека занимает мышление, поскольку оно является средством познания окружающей действительности. С помощью этого процесса индивид может выделить более значительные признаки предмета, по-другому осознать свой чувственный опыт, установить между явлениями причинно-следственные связи, а также делать на их основе выводы. Осуществляя такие операции мышления, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, классификация и др., люди приобретают новые знания.

Развитие интеллектуального потенциала является обязательным условием для качественного развития общества, а реализация данной задачи по большей части обуславливается организацией процесса обучения. Большая часть имеющихся образовательных программ ориентированно на передачу обучаемым общественно необходимого багажа знаний, их численный прирост, проработку того, что ребёнок уже научился делать. Однако умение оперировать информацией зависит от развитости мыслительных приёмов и особенно степенью их слаженности в единую систему. Психологами и педагогами уже признаётся необходимость целенаправленного формирования приёмов мышления в ходе изучения определённых образовательных дисциплин.

На сегодняшний день проблема поиска приемлемых и действенных форм обучения детей дошкольного возраста, способствующих развитию мышления, остаётся неразрешённой. По этой причине возникает расхождение между необходимостью структурного развития мышления и отсутствием действенного позволяющего реализовать это на практике средства.

Как показывают многочисленные исследования, у ребенка на протяжении всего дошкольного возраста все функции психики активно развиваются, а также формируются различные виды деятельности, такие как игра, общение со сверстниками и взрослыми, простейшие трудовые действия, которые закладывают основу для развития способностей к познанию.

Принимая во внимание положение отечественной и зарубежной педагогики об игре как ведущем видом детской деятельности, мы полагаем, что именно в ней возможно обнаружить источник непринужденного осуществления естественного развития мышления дошкольника.

Значение дидактической игры в интеллектуальном воспитании детей старшей возрастной группы очень велико. Играя с разными предметами и картинками, ребёнок накапливает свой чувственный опыт: разбирая и складывая матрешку, подбирая парные картинки, он учится различать и называть размер, форму, цвет и другие признаки предметов. Развитие сенсорики ребенка с помощью дидактической игры происходит в тесной связи с развитием у него умений мыслить логически и выражать словами свои мысли. Для решения игровой задачи необходимо сравнивать признаки предметов, устанавливать сходства и различия, обобщать и делать выводы, тем самым развивая способность к формированию суждений, умозаключений, умения применять полученные знания в разных ситуациях. Это может быть осуществлено лишь в том случае, если у дошкольников есть определённые знания о составляющих содержание игры предметах и явлениях.

Занимательные дидактические игры вызывают у детей старшего дошкольного возраста интерес к решению умственных задач, а преодоление трудностей и увенчавшийся успехом результат приносит им удовлетворение. Все это делает дидактическую игру важным инструментом развития мышления старших дошкольников.

Таким образом, проблема развития операций мышления у детей старшего дошкольного возраста посредством использования дидактических игр является актуальной. Это обусловило выбор темы выпускной квалификационной работы: «Дидактическая игра как средство развития операций мышления старших дошкольников».

Цель исследования – теоретически изучить и эмпирически доказать эффективное влияние использования дидактической игры на уровень развития операций мышления старших дошкольников.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы использования дидактической игры как средства развития операций мышления старших дошкольников;
2. Диагностировать исходный уровень развития операций мышления старших дошкольников;
3. Организовать работу по развитию операций мышления детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр;
4. Проанализировать результаты, полученные в ходе работы по развитию операций мышления старших дошкольников, и сделать выводы.

Объект исследования – процесс развития операций мышления старших дошкольников.

Предмет исследования – дидактическая игра как средство развития операций мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования – применение дидактической игры положительно воздействует на процесс развития операций мышления старших дошкольников.

В исследовании были использованы следующие методы:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы;
2. Психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы);
3. Наблюдение;
4. Беседа.

Методологическую основу исследования составляют труды таких зарубежных и отечественных психологов и педагогов, как Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн, А. Л. Венгер, Ж. Пиаже, Дж. Дьюи, А. З. Зак, П. Я. Гальперин, Н. Н. Поддьяков, З. А. Михайлова, А. В. Белошистая, Г. А. Урунтаева, Л. Ф. Тихомирова, которые изучали проблему развития операций мышления у детей дошкольного возраста, особенности мышления в данном возрасте, а также – роль дидактических игр в данном направлении развития ребёнка.

Опытно-экспериментальной базой исследования является МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательноречевому направлению развития детей № 37 «Малыш» г. Набережные Челны РТ. В эксперименте принимали участие воспитанники группы №7 – дети старшего дошкольного возраста (от 5 до 6 лет) в количестве 25 человек.

Практическая значимость исследования заключается в том, на основании проведенной опытно-экспериментальной работы нами разработан комплекс дидактических игр, который может быть использован специалистами дошкольного образования в целях развития операций мышления старших дошкольников.

Структура работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложений. В первой главе проводится анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития операций мышления дошкольников, рассматриваются особенности мышления детей дошкольного возраста и раскрывается роль дидактической игры в процессе развития операций мышления детей старшего дошкольного возраста. Вторая глава посвящена самому исследованию и организации работы по развитию операций мышления детей старшего дошкольного возраста посредством использования дидактических игр.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ОПЕРАЦИЙ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1 Проблема развития операций мышления в психолого-педагогической литературе

Исключительно важное место отводится мышлению в жизнедеятельности людей, так как оно представляет собой главный интеллектуально-познавательный процесс. С целью познания окружающего мира человек должен уметь мыслить, что означает быть способным познавать новое, а также устанавливать связь с уже знакомым [36, с. 189].

В психолого-педагогической литературе с разных точек зрения рассматривается понятие «мышление», поскольку его содержание является довольно разносторонним.

Дж. Дьюи характеризовал понятие «мышление» как обобщенное познание человеком действительности, то есть процесс получения знаний об окружающем мире в форме понятий и идей. В соответствии его учением, в обучении мышление является главным методом, с процессе использования которого интеллект обогащается в процессе приобретения опыта [17, с. 24].

Согласно мнению Л. С. Рубинштейна, мышление представляет собой непосредственное познание человеком окружающей его действительности. В более узком понимании он описывал этот процесс как анализ, синтез и обобщение условий и требований задачи, а также путей её решения. Психолог рассматривал мышление как направленную на познание психическую деятельность индивида, различая её виды в соответствии с уровнем обобщения, характером используемых средств и их новизны для субъекта, а также степенью его активности, соответствием мышления актуальным целям и задачам [33, с. 417].

П. Я. Гальперин разработал теорию развития мышления, в рамках которой он выделил этапы формирования внешних действий, определил те условия, которые необходимы для их наиболее полноценного и эффективного

перехода во внутренние действия, имеющие заранее заданные свойства. Согласно П. Я. Гальперину, всякое умственное действие, будь то воображение, понимание, мышление и др., следует после соответствующей внешней деятельности [12, с. 273].

Г. А. Урунтаева отмечала, что процесс мышления отражает предметы и явления окружающей действительности в их основных признаках, связях и отношениях. Мышление опирается на данные, полученные с помощью чувственного познания, однако выходит за его пределы, тем самым проникает в суть явлений и постигает те неполученные путем непосредственного восприятия свойства и отношения [41, с. 183].

С точки зрения А. Н. Леонтьева, мышление является процессом отражения составляющей высший уровень человеческого познания объективной реальности. С помощью мышления человек получает знания о существенных свойствах, связях и отношениях окружающего мира, поскольку этот процесс, в ходе познания человеком, осуществляет переход «от явления к сущности». А. Н. Леонтьев обращал внимание на произвольность характера высших форм мышления человека, их образования от культуры и возможность развития под воздействием социального опыта. Он писал, что мышление человека не может существовать вне общества, накопленных им знаний выработанных способов осуществления мыслительной деятельности: логических и математических действий и операций [45, с. 93].

Л. Ф. Тихомирова описывала мышление как теоретическое рассуждение, характеризующееся использованием понятий, логических конструкций и языковых средств. Она называла мышление аналитической деятельностью, развёрнутой по времени, имеющей четкие определённые этапы и широко поставленной в самом сознании мыслящего человека [39, с. 48].

Из приведенных выше определений можно сделать вывод о том, что мышление является социально-обусловленным поисковым процессом, направленным на открытие новых и неизвестных понятий, знаний, идей и явлений действительности, а также на их отражение в следствие анализа и

синтеза. При помощи умственной деятельности человек не только познаёт сущность предмета или явления, но и определяет их взаимосвязанные отношения между собой.

Затрагивая процесс обучения детей, стоит отметить, что развитие детского мышления невозможно без общего умственного развития. В ряде психологических исследований установлено, что темп умственного развития детей дошкольного возраста достаточно высок по сравнению с другими возрастными периодами. Любые ошибки, допущенные в умственном развитии в период дошкольного возраста, практически трудно устраняются, пополняются в старшем возрасте и имеют негативное влияние на все дальнейшее развитие ребенка [43, с. 214].

По утверждению Л. С. Выготского, мышление ребенка – это не спонтанный процесс. Оно заключается в освоении ребенком системы знаний во время общения со взрослыми и в постоянном использовании своих умственных способностей. Таким образом, по мнению Л. С. Выготского, развитие мышления характеризуется не как, происходящая изнутри или лишь на основании накопления индивидуального опыта, деятельность, а в качестве процесса освоения человеком системы общественных и исторических сложившихся знаний, которые зафиксированы в значениях слов [11, с. 207].

Изучением особенностей формирования мышления дошкольников занимался Л. А. Венгер. Он считал, что процесс возникновения мышления у ребенка является качественной новой ступенью развития его познания, характеризующаяся переходом от восприятия признаков окружающих предметов и явлений к отражению основных внутренних связей между ними [7, с. 35].

Н. Н. Поддъяков полагал, что мышление представляет собой высшую форму отражения человеческим разумом окружающего мира; особенно сложный, свойственный только человеку, психический процесс познания. Психолог утверждал, что чувствительным к усвоению общих средств и способов интеллектуальной деятельности является возраст 5-6 лет, поскольку

у детей в этом возрастном периоде важнейшие психические новообразования, значительно изменяющие структуру их мыслительных процессов и способствующих формированию у них элементов логического мышления [32, с. 26].

Согласно Ж. Пиаже, умственная деятельность становится преобладающей в период старшего дошкольного возраста, однако происходят явные изменения в мыслительном процессе. В этом возрасте достаточно быстро расширяется круг мыслительных задач: старшие дошкольники самостоятельно выбирают и используют разнообразные методы и приемы решения практических задач, поставленных перед ними. Приобретение знаний является необходимым условием для осуществления мыслительной деятельности детей старшей возрастной группы. Процесс усвоения знаний происходит именно в результате мышления и подразумевает решение мыслительных задач. Ребёнок не поймёт смысл объяснений взрослого и не извлечёт никаких уроков из своего опыта, если он не умеет выполнять мыслительные операции, которые направлены на выявление указываемых взрослыми связей и отношений, поскольку от них зависит успех его деятельности. Когда новое знание будет изучено, оно в дальнейшем будет использовано в развитии процесса мышления ребёнка и в решении им последующих задач путем мыслительных действий [30, с. 57].

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов рассматривали мышление ребенка как его самостоятельное умение выполнять несложные логические действия такие, как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение и конкретизация [9, с. 133].

Сравнение – это процесс мысленного установления сходств или различий разных предметов. У дошкольника на протяжении накопления опыта улучшается умение воспринимать все большее количество свойств предметов и явлений. При сравнении происходит развитие способностей замечать все более отдаленные сходства и различия, а также – постепенное преодоление одностороннего типа сравнения. Сперва дошкольник замечает либо сходство,

либо различие, но по мере накапливания опыта у него формируется умение не только определять сходства, и различия, но и выяснять причину.

При помощи операций анализа и синтеза осуществляется более полное проникновение в сущность предметов, причем анализ представляет собой деление целого на части, а синтез – группирование этого целого. Операции анализа и синтеза неотрывно связаны между собой, составляя единый мыслительный процесс: люди всегда анализируют то, что синтетически целое, а синтезируют то, что аналитически разделено.

Благодаря освоению ребёнком операции классификации у него развивается умение понимать принцип, лежащий в основе сходств и различий разных предметов, так как ему нужно прийти к заключению о них. Этот мыслительный процесс возникает исходя из практических действий группирования. Возможность определения групп способствует тому, чтобы ребёнок упорядочил свои представления об окружающем мире.

Обобщение представляет собой процесс объединения по общим и отдельным признакам явлений и предметов. В ходе обобщения происходит, в одном случае, поиск и определение с помощью лишь одного слова некоторого неизвестного в разнообразии предметов и их свойств, в другом – опознавание предметов из разнообразия путем выделения того неизвестного.

При конкретизации мысль от общего возвращается к конкретному, преследуя цель обнаружить его содержание. Процесс конкретизации используется в той ситуации, когда озвученная мысль оказывается непонятной другим и следует продемонстрировать проявление общего в единичном [35, с. 115-116].

Возвращаясь к определению понятия «мышление», стоит отметить, что его характеризуют как такой вид деятельности, используя который дошкольник в процессе решения задач обращается к понятиям, выполняет в уме действия, не имея непосредственного дела с приобретаемыми при помощи органов чувств опытом. Он рассуждает и стремится найти решение задачи в уме от начала и до конца, пользуясь полученными другими людьми знаниями,

которые выражены в форме понятий, суждений и умозаключений. Процесс формирования понятий является высшим уровнем функционирования и речи, и мышления. Развитие понятия заключается в изменении его объема и содержания, в расширении сферы его применения. Понятия в мышлении не выступают раздельно, а связываются друг с другом определенным образом, образуя суждения. Суждение является формой мышления, в которой что-либо утверждается или отрицается путем сочетания понятий. Обычно в процессе умственной деятельности происходит переход от одного или нескольких взаимосвязанных между собой суждений к тому новому, в котором содержится новое знание об объекте изучения. Этот переход и называют «умозаключение» [10, с. 39].

Таким образом, отличие мышления от остальных познавательных психических процессов заключается в том, что оно всегда взаимосвязано с изменением условий, в которых человек находится. Мышление направлено всегда на реализацию конкретной задачи, а в самом процессе происходит целенаправленное и целесообразное преобразование действительности.

1.2 Особенности мышления детей старшего дошкольного возраста

Рассматривая мышление как, охватывающий в полной мере жизнь человека, процесс, можно упомянуть, что на каждом возрастном этапе оно [мышление] имеет ряд особенностей. Изучая протекающий в дошкольном возрасте процесс мышления, многочисленные психологи и педагоги едины во мнении, что на основе значимости и особенности данного возрастного этапа в жизни ребёнка необходимо рассматривать мышление в тесной связи с его умственным развитием [28, с. 116].

По мнению педагогов и психологов, дошкольный возраст является этапом насыщенного развития психики. При этом отличительной чертой данного периода является тот факт, что прогрессивные изменения наблюдаются во всех, начиная от совершенствования психофизических функций и заканчивая формированием сложных новообразований личности, сферах [23, с. 181].

Исходя из материалов множества исследований, ряд учёных пришли к выводу, что окончательно особо сложные лобные области созревают у ребёнка к возрасту 6-7 лет. В этих отделах мозга отмечается интенсивное развитие ассоциативных зон, в которых возникают, определяющие проявления сложнейших интеллектуальных действий, мозговые процессы. Существенная перестройка мозговых структур ребёнка данного возраста влечёт за собой ещё более значительные изменения в активности головного мозга и отражается на его психических функциях [4, с. 59].

Согласно мнению Ж. Пиаже, можно выделить две функции мысли: функцию объяснения и функцию включения, которые не представляют собой две замкнутые области, а скорее составляют единую мыслительную деятельность [31, с. 104].

Характер мысли детей состоит не только в том, чтобы во всех ситуациях на первый план ставить намерение объяснить происходящее, но и в свою очередь в том, чтобы отыскать всему основания. Именно из этого берёт своё начало функция включения. Функция объяснения имеет такое направление, в котором мысль пытается выделить из предположений материальный результат, будь то вытекающее действие или событие. Что касается функции включения, то её направление является центростремительным, так как мысль пытается добраться до руководящего им мотива или идеи от намерения. Функция объяснения стремится к предметам, в то время как функция включения – к идеям или суждениям. В начале же детская мысль удалена одинаково как от идей, так и от предметов, таким образом, занимая промежуточную позицию [38, с. 146].

Последние несколько лет поднята проблема изучения, так называемых, «потенциалов», которые представляют собой те, возникающие на действие какого-либо стимула, изменения в электрической активности головного мозга. Известно, что в старшем дошкольном возрасте происходит усложнение вызванных ответов, поскольку они приобретают, подобную потенциалам взрослых людей, форму, в связи с этим приобретают новый характер,

связанные с усложнением мыслительной деятельности, процессы. По итогам исследований было выявлено, что детское мышление формируется уже в восприятии им окружающей действительности, выделяясь в особый психический процесс [5, с. 34].

Развитие первоначальной формы мыслительной деятельности, её усложнение, способствует формированию у ребёнка, активно развивающегося в течение дошкольного детства, наглядно-образного мышления. Простейшие его выражение имеют место быть уже в раннем детстве, однако, решаемые ребёнком с точки зрения представлений и образов, задачи в большей мере примитивны. Именно в период дошкольного возраста перед ребёнком возникает проблема решения, требующих установления зависимостей между несколькими свойствами и явлениями, задач.

Решение таких задач дошкольники начинают искать, прежде всего, в плане представлений. Тем не менее, в дошкольном детстве образное мышление отличается ясностью образов. Это в особенности проявляется в понимании детьми, заключающей в себе скрытый смысл, речи [8, с. 60].

Важным условием освоения знаний, по мнению А. В. Белошистой, является поэтапный переход от эгоцентризма к децентрации, иными словами, способности с разных позиций видеть предметы и явления. То есть, занимаясь разными видами деятельности, ребёнок начинает осознавать, что его точка зрения не является единственной. А. В. Белошистая полагала, что последующее развитие наглядно-образного мышления приводит дошкольника к порогу логики. Однако влияние эмоций ещё настолько существенно в управлении деятельностью, что эмоционально-образное мышление на продолжительный период остается главенствующим в структуре интеллекта [3, с. 25].

Этой точки зрения придерживался и Л. С. Выготский, утверждая, что целостность аффекта и интеллекта не является недостатком мышления, а представляет собой его характерную особенность, позволяющую решать широкий спектр, требующих высокого уровня обобщения, задач, не применяя

логическую формализацию. Вместе с тем сам процесс принятия решения имеет эмоционально окрашенный характер, что делает его интересным и значимым для ребёнка [11, с. 261].

Как отмечено Н. Н. Поддъяковым, в старшем дошкольном возрасте активно формируются и развиваются умения и навыки детей, способствующие исследованию ими внешней среды, анализу свойств предметов, влиянию на них для того, чтобы изменить. Как уровень умственного развития, наглядно-действенное мышление является предварительным, способствующим накоплению фактов и сведений об окружающей действительности, созданию базы для формирования представлений и понятий, т.е. опережает абстрактное мышление [32, с. 74].

Помимо того, дошкольник убежден в том, что все явления зависят друг от друга и все их можно объяснить. Такого рода характер мышления подчеркивает стремление детей к доказательству, к обоснованию, к выявлению причин. Непосредственно эта особенность мышления является причиной возникновения большого количества детских вопросов [6, с. 37].

Конец периода дошкольного возраста характеризуется превосходством высшей формы наглядно-образного мышления – наглядно-схематического. Достоинством наглядно-схематического мышления является возможность показывать основные связи и зависимости между предметами внешнего мира. Характерной чертой, отражающей достижение ребёнком данного уровня интеллектуального развития является схематизм его рисунка, умение использовать схематическое изображение при решении задач. Как таковое наглядно-схематическое мышление позволяет ребёнку изучить окружающую среду, являясь средством для создания общей модели различных предметов и явлений. Эта форма мышления, обретая черты обобщённого, остаётся образной и опирается на реальную деятельность с предметами и тем, что выступает в качестве их заместителей. В то же время она представляет собой фундамент для формирования, связанного с использованием и преобразованием понятий, логического мышления. В старшем дошкольном

возрасте при целенаправленном развивающем обучении приобретение конкретной модели мыслительных действий и понятий уже происходит, таким образом, ребёнок 5-6 лет способен решать проблемные ситуации тремя способами: используя наглядно-действенное, наглядно-образное и логическое мышление. В зависимости от темпа развития поисковой и планирующей деятельности, а также умения анализировать и использовать, приобретаемую в процессе решения задач, информацию, к данному возрасту его интеллектуальный потенциал оказывается в меру высоким. Кроме того, не следует переоценивать возможности ребёнка, если в большой мере рассматривать их с точки зрения фиксированного развития логической формы мышления и овладения им системы понятий [26, с. 83].

Стоит обратить внимание и на то, как велик потенциал умственных способностей ребёнка. Французский психолог Т. А. Рибо обнаружил зависимость развития мышления человека от возраста. Он утверждал, что в период 5-7 лет потенциальные возможности мышления достигают своего наивысшего развития. После данный процесс приходит в некоторый «упадок», при этом степень падения обуславливается несколькими показателями, среди которых выделяют степень сформированности операций мышления и наличие креативности. Нелишним будет заметить, что признаком сформированности умственных операций является определенная, находящаяся в промежутке от наглядно-действенного до абстрактно-логического, ступень развития мышления. Из этого следует, что если уровень развития мыслительных процессов ребёнка находится на высокоразвитом абстрактно-логическом уровне, то с возрастом потери «качества мышления» будут незначительными [40, с. 39].

Следует отметить ещё одну особенность мышления старших дошкольников. На самом деле, ребёнок не может понять на основе лишь вербального общения со взрослыми всё это огромное количество информации. Однако он легко усваивает эти знания тогда, когда они преподносятся ему в качестве действий с моделями. Это подтверждается в исследования Е. Л.

Яковлевой, в которых она указывала на следующий момент: объяснение приведённого факта заключается в том, что, как таковое, слово ещё не употребляется дошкольником как самостоятельное средство мышления, даже несмотря на то, что у ребёнка заметны предпосылки для возникновения наглядно-образного мышления. Это весьма нередко, когда дети выполняют поставленными перед ними задачи, при этом не обладая способностью объяснить словесно свои действия [27, с. 58].

Тем не менее, дошкольники начинают поэтапно использовать в процессе принятия решения логическое мышление, тем самым усваивая значение простейших понятий, обучаясь умению рассуждать и делать выводы. З. А. Зак утверждал, что в дошкольном возрасте формирование образного мышления способствует созданию ребёнком, лежащих в основе абстрактных понятий, представлений. Вместе с этим он полагает, что, ребёнок, начиная устанавливать связь между объектами и явлениями, постепенно приходит к развитию у себя способности осознавать, требующую специального разрешения, ситуацию. Осознание им неясности воспринимаемого создаёт потребность в объяснении понимания явления. Таким образом, формируя предпосылки развития иных форм умственной деятельности – он прибегает к мышлению для того, чтобы познать, выходящие за пределы его собственной деятельности, явления [19, с. 32].

Процесс формирования мышления в дошкольном возрасте, становление которого взаимосвязано с совершенствованием умения произвольно оперировать представлениями, во многом зависит от развития этих самых представлений. Это умение существенно развивается к 6 годам в следствие усвоения новых способов интеллектуальных действий с окружающими предметами, которыми дошкольник обучается в процессе своего развития и обучения. От этого условия зависит изменчивость возрастных границ уровней интеллектуального развития и имеет онтогенетические барьеры, которые обнаруживают результативность тех или иных воздействий в процессе развития на каждом возрастном этапе.

1.3 Дидактическая игра и её роль в процессе развития операций мышления старших дошкольников

Основной деятельностью детей, носящей познавательный характер, является игра. Ни для кого не секрет, что дети любят играть, и только от взрослого зависит, в какой степени эти игры будут познавательными и какую пользу принесут ребёнку.

С позиции законов дидактики и педагогической практики, стоит отметить, что при организации обучающих занятий в обязательном порядке необходимо учитывать специфику возраста ребёнка, поскольку в каждом возрастном периоде уровень знаний различается из-за особенностей развития его интеллекта [13, с. 32].

Обучение детей знаниям может происходить в различных формах, но наиболее естественной и эффективной для них является дидактическая игра.

Дидактическая игра подразумевает многоплановое педагогическое явление: она может выступать как игровой метод обучения дошкольников, форма обучения, самостоятельная игровая деятельность или средство всестороннего воспитания и развития детской личности [15, с. 15]. Распространено и другое определение понятия «дидактическая игра» как особого варианта педагогического общения, в процессе которого цели обучения достигаются путём решения игровых задач [29, с. 32].

Процесс возникновения дидактических игр имеет богатую историю. По словам С. А. Козловой, народ был их первым создателем, поскольку они отметили удивительную особенность детей, заключающуюся в восприимчивости к обучению в игровом процессе с помощью игрушек. Созданные народом дидактические игры построены таким образом, что они обеспечивают, с учётом возрастных, психических и физиологических особенностей ребёнка, взаимосвязь процессов воспитания и обучения [22, с. 303].

В. Н. Аванесова утверждала, что дидактика представляет собой отрасль педагогики, заключающая в себе теорию обучения и воспитания. Принципы

дидактики содержат основные положения, определяющие, в соответствии с целями и задачами учебного процесса, его содержание, а также формы и методы его организации [2, с. 78].

На этом основании выделяется главная особенность, демонстрирующая сущность дидактических игр – такие игры являются обучающими и представляют собой форму учебного процесса. Создающиеся с целью воспитания и обучения дошкольников, дидактические игры разрабатываются взрослыми с учётом возрастных особенностей развития детей, а также они определяют нормы и правила их использования в дошкольных организациях [34, с. 108].

Каждая дидактическая игра состоит из следующих элементов: дидактическая задача, содержание, правила и игровые действия. Большинство авторов учебной и методической литературы придерживается именно такого состава.

Дидактическая задача, тесно связанная с программой занятий и обуславливающая суть игры, считается наиболее важным элементом дидактической игры.

Игровые действия являются основой дидактической игры: чем многообразнее игровые действия, тем увлекательнее для дошкольников сама игра и тем успешнее решаются игровые и познавательные задачи.

Содержание дидактических игр отражает окружающую ребёнка действительность: природу, людей и их взаимоотношения, быт, труд, события общественной жизни и др. Всё перечисленное является теми аспектами жизни, с которыми ребенок практически каждый день сталкивается и воспринимает в повседневной жизни, что обусловлено сложностью в восприятии абстрактных понятий, которые не могут быть адекватно поняты, в особенности в младшем дошкольном возрасте [37, с. 19].

Особенности уровня развития и психики детей, по большей части, определяют сложность игры и количество задач игры, которые необходимо решить в процессе. Таким образом дидактическая игра обычно акцентирует

внимание на каком-нибудь одном свойстве, на котором строится весь процесс игры (то есть устанавливается задача, направленная на изучение только этого свойства, например, цвета, формы или величины предмета) [47, с. 93].

Целью любой дидактической игры является развитие мышления ребёнка и таких умственных способностей, как умения сравнивать, обобщать информацию, классифицировать предметы и явления окружающего мира, а также обогащение его опыта [46, с. 68].

Рассмотрим требования к дидактическим играм для детей дошкольного возраста:

- дидактическая игра должна способствовать возникновению интереса у детей, поскольку продуктивное обучение считается невозможным без его наличия;
- игровую задачу дидактической игры необходимо сформировать таким образом, чтобы у ребёнка была возможность проявить свои способности, тем самым формируется его уверенность в себе и появляется стимул к последующему развитию;
- процесс проведения дидактической игры желательно строить путем вовлечения ребёнка в соревнование с другими детьми, что способствует стимулированию его активности;
- дидактическая игра должна предоставлять самостоятельность в формировании навыков и умений, в поиске знаний, потому как это необходимо для самообразования детей, формирования способности принимать решения и логически мыслить;
- по ходу дидактической игры детей стоит поощрять за успехи или иной деятельностью различными способами, при этом похвала не должна быть только за победу в соревновании на скорость, а, например, за демонстрацию новых знаний, навыков и умений в ней, усердие при выполнении задания [21, с. 230].

Широко известна следующая классификация дидактических игр: игры с игрушками и предметами, настольно-печатные игры и словесные игры.

Благодаря играм с игрушками и предметами дошкольники учатся сравнивать предметы, устанавливая их сходство и различие. С помощью таких игр дети изучают свойства предметов и их признаки, а именно цвет, форму, величину и др. Посредством таких игр дети учатся сравнивать предметы по их свойствам, а также производить простую классификацию.

Разновидностей настольно-печатных игр достаточно много, например, парные картинки, лото, домино и др. Такие игры основаны на наглядности, но поскольку детям предлагается лишь изображение предмет у них развивается образное мышление, умение логически мыслить, и вдобавок дошкольники вспоминают тактильные свойства, изображенного на картинке, предмета.

Для дошкольников в словесных играх скрыты огромные возможности в развитии мышления, поскольку, играя в такие игры, дети учатся повторять сказанные взрослым слова, запоминают словесные обороты, пробуют высказывать собственные суждения и делать на их основе выводы. Словесные дидактические игры развивают у дошкольников умения внимательно слушать, находить необходимый на поставленный вопрос ответ и насколько возможно чётко и полно формулировать свои мысли [42, с. 10-11].

В методической литературе отмечаются и другие классификации, в которых дидактические игры делятся по различным основаниям, признаками, методам и формам проведения. Рассмотрим некоторые классификаций.

Классифицируя дидактические игры по признаку их содержания, можно выделить игры по формированию математических представлений, развитию речи, ознакомлению с окружающим, музыкальные игры и др. [1, с. 84].

Также среди дидактических игр можно выделить следующие виды: игры-беседы, игры-загадки, игры-путешествия, игры-поручения, игры-предположения [25, с. 55].

Мы считаем, что приведённая выше классификация по формам игрового материала (игры с предметами и игрушками, настольно-печатные и словесные) наиболее точно отражают сущность дидактической игр, поскольку другие классификации, скорее, характеризуют направление игры.

Стоит отметить, что эффективнее проводить дидактические игры с группой детей, поскольку именно коллективные игры способствуют более качественному развитию мышления.

Дидактические игры способствуют усвоению и закреплению знаний детей, овладению ими формами познавательной деятельности, так как в процессе игры дети изучают признаки и свойства предметов, учатся проводить операции классификации, обобщения и сравнения [48, с. 251].

Применение дидактических игр, безусловно, повышает интерес дошкольников к обучению, развивает их концентрацию, способствует более лучшему усвоению учебного материала. Особенно эффективно применять такие игры при организации непосредственной образовательной деятельности по различным направлениям, например, по формированию единой картины мира, формированию элементарных математических представлений и др.

В процессе дидактической игры с игровыми задачами неразрывно связаны познавательные, поэтому при её организации стоит обратить внимание на наличие занимательных элементов в обучении: поиска, сюрпризности, отгадывания и т.п. В ходе организации дидактических игр воспитатель обдумывает методические приёмы проведения, тем самым стремится, чтобы игры были восприняты всеми дошкольниками, что говорит о целенаправленном воздействии на детей [20, с. 121].

Постепенно усложняя с учётом требований программы материал, воспитатель при помощи дидактических игр сообщает детям знания, формирует у них требуемые умения, а также совершенствует процессы и психики.

Игры в форме занятий с дидактическими игрушками способствуют развитию сосредоточенности, умения, не отвлекаясь, заниматься делом в течение некоторого времени, вдобавок развивают способность детей дублировать действия взрослого. Манипуляции с предметами подобного рода в первую очередь ставят перед дошкольниками задачу интеллектуального характера – он старается добиться какого-либо результата [14, с. 27].

Со временем в процесс проведения дидактических игр включаются задачи, направленного на сенсорное развитие дошкольника, характера, поскольку ребёнку нужно научить различать цвет, форму и величину предмета. Важное значение имеют проводимые в словесной форме дидактические игры в развитии речи детей, поскольку благодаря им формируется слуховое внимание, умение прислушиваться к звукам в речи и повторять звукосочетания и слова.

В словесных дидактических играх игровые действия, например, при подражании движений, поиск «по звуку» и различные действия по устной «команде», различные игры на звукоподражание) стимулируют к частому повторению одного и того же звукосочетания, что способствует тренировке корректного произношения звуков и слов [18, с. 186-187].

Оптимально используемые дидактические игры способствуют формированию у дошкольников усидчивости, развития умения контролировать свои чувства и желания, соблюдать нормы правилам. В процессе игры ребёнку необходимо проявлять интеллектуальную активность и настойчивость в познании окружающего мира, в реализации задуманного, важно научиться ставить перед собой цель и добиваться её реализации. Дети старшей возрастной группы успешнее могут контролировать свои психические процессы, речь и мышление [16, с. 49].

Проводя дидактические игры со старшими дошкольниками регулярно, есть возможность не только развить интеллектуальные способности детей, но и воспитать у них нравственно-волевые качества личности, приучить их к более динамичному темпу интеллектуальной деятельности. Таким образом, мы считаем, применение дидактической игры играет важную роль в развитии операций мышления старших дошкольников.

Выводы по первой главе

Исключительно важное место отводится мышлению в жизнедеятельности людей, так как оно представляет собой главный интеллектуально-познавательный процесс. С целью познания окружающего

мира человек должен уметь мыслить, что означает быть способным познавать новое и незнакомое, а также устанавливать связь с уже ему знакомым.

Мышление является социально-обусловленным поисковым процессом, направленным на открытие новых и неизвестных понятий, знаний, идей и явлений действительности, а также на их отражение в следствие анализа и синтеза. При помощи умственной деятельности человек не только познаёт сущность предмета или явления, но и определяет их взаимосвязанные отношения между собой.

Рассматривая мышление как, охватывающий в полной мере жизнь человека, процесс, можно упомянуть, что на каждом возрастном этапе оно имеет ряд особенностей. Изучая протекающий в дошкольном возрасте процесс мышления, психологи и педагоги едины во мнении, что на основе значимости и особенности данного возрастного этапа в жизни ребёнка необходимо рассматривать мышление в тесной связи с его умственным развитием.

Основной деятельностью детей, носящей познавательный характер, является игра, поэтому использование дидактической игры считается наиболее естественной и эффективной формой обучения их знаниям.

Дидактические игры представляют собой обучающие игры, которые являются формой учебного процесса. Целью применения этих игр в обучении выступает не только обогащение опыта ребёнка, но и развитие его мышления, в особенности умения сравнивать, обобщать информацию, классифицировать предметы и явления окружающего мира.

Дидактическая игра подразумевает многоплановое педагогическое явление: она может выступать как игровой метод обучения дошкольников, форма обучения, самостоятельная игровая деятельность или средство всестороннего воспитания и развития детской личности. Эти игры способствуют усвоению и закреплению знаний детей, овладению ими формами познавательной деятельности, так как в процессе игры они изучают признаки и свойства предметов, а также применение дидактических игр, безусловно, повышает интерес дошкольников к обучению.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИЙ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

2.1 Диагностика исходного уровня развития операций мышления детей старшего дошкольного возраста

Мы организовали эмпирическое исследование влияния дидактической игры на развитие операций мышления старших дошкольников.

Опытно-экспериментальной базой исследования является МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательноречевому направлению развития детей № 37 «Малыш» г. Набережные Челны РТ. В эксперименте принимали участие воспитанники группы №7 – дети старшего дошкольного возраста (от 5 до 6 лет) в количестве 25 человек.

Исследование подразумевало проведение эксперимента, состоящего из трех этапов:

- I этап – констатирующий (октябрь 2019 г.);
- II этап – формирующий (октябрь 2019 г. – март 2020 г.);
- III этап – контрольный (март 2020 г.).

Цель констатирующего этапа – определение исходного уровня развития операций мышления старших дошкольников.

Основными задачами констатирующего этапа нашего эксперимента являлись проведение диагностики исходного уровня развития операций мышления детей старшего дошкольного возраста, анализ полученных данных и формулировка выводов.

При проведении диагностической работы была выбрана индивидуальная форма диагностики. В качестве диагностирующего материала использовались: методика Р.С. Немова «Что здесь лишнее?» и методика Т.Д. Марцинковской «Невербальная классификация».

Целью методики Р.С. Немова «Что здесь лишнее?» является исследование процесса мышления, а также умственных операций анализа и

обобщения у детей. Мы показывали испытуемым серию картинок, на которых представлены разные предметы. На каждой из них один из четырех изображенных предметов являлся лишним. Детям было необходимо внимательно посмотреть на картинки, определить, какой предмет является лишним, и правильно объяснить свой выбор. На выполнение задания отводилось 3 минуты.

Критерии оценивания были следующими:

10 баллов – очень высокий уровень развития – ребенок решил задачу за время, меньшее чем 1 мин.

8-9 баллов – высокий уровень развития – ребенок правильно решил задачу за время от 1 мин. до 1,5 мин.

6-7 баллов – средний уровень развития – ребенок справился с задачей за время от 1,5 до 2,0 мин

4-5 баллов – средний уровень развития – ребенок решил задачу за время от 2,0 до 2,5 мин.

2-3 балла – низкий уровень развития – ребенок решил задачу за время от 2,5 мин до 3 мин.

0-1 балл – очень низкий уровень развития – ребенок за 3 мин не справился с заданием.

Подробные результаты диагностики по методике «Что здесь лишнее?» по каждому испытуемому оформлены в таблице (Приложение 1). Ниже мы представили сводные результаты (Таблица 1).

Таблица 1

Результаты диагностики по методике
«Что здесь лишнее?» (констатирующий этап)

Уровень развития мышления	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
Количество испытуемых	0	3	11	9	2

Из таблицы следует, что три человека имеют высокий уровень развития мышления (получено 8 или 9 баллов), одиннадцать человек – средний уровень (получено от 4 до 7 баллов), у девяти человек преобладает низкий уровень развития мышления (получено 2 или 3 балла) и у двух – очень низкий уровень (получен 1 балл или отсутствуют баллы). Для того, чтобы наглядно посмотреть процентное соотношение, мы оформили результаты диагностики в виде круговой диаграммы (Рисунок 1).

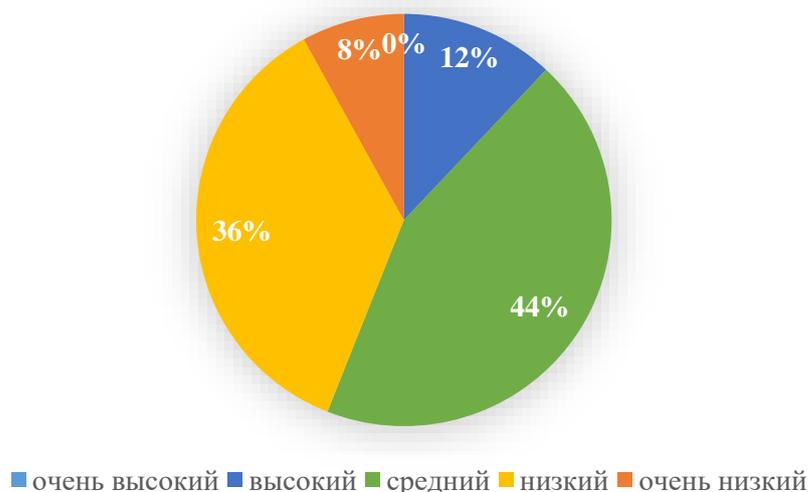


Рис. 1 Результаты диагностики по методике «Что здесь лишнее?» (констатирующий этап)

Анализируя ход проведения диагностики, хочется отметить следующее: очень высокий уровень развития мышления не выявлен ни у одного из испытуемых. Мы полагаем, что это связано с отведённым на выполнение задания временем. Для того, чтобы получить 10 баллов, которые соответствуют показателю «очень высокий уровень развития», детям было необходимо найти лишние предметы на картинках менее, чем за 1 мин., что оказалось для них непосильной задачей.

Испытуемые Тимур Г., Арина Г. и Илья Ч., чьи показатели находятся на высоком уровне, достаточно быстро понимали суть задания и были заинтересованы в том, что максимально точно его выполнить. Они верно определили лишние предметы на всех картинках за промежуток времени от 1 до 1,5 мин., а также объяснили, почему именно они являются лишними. Со

стороны исследователя не было необходимости задавать наводящие вопросы, чтобы помочь испытуемым принять решение. Хочется отметить испытуемого Илью Ч., который справился с заданием быстрее всех из группы – за 1,19 мин.

Среди испытуемых со средним уровнем развития мышления можно выделить две подгруппы: те дети, которые справились с заданием за временной промежуток от 1,5 до 2,0 мин (соответственно, получили 6 или 7 баллов), и те, кто уложились за время от 2,0 до 2,5 мин. (и получили 4 или 5 баллов). Изучая результаты первой подгруппы, хочется выделить следующие моменты: в процессе выполнения детьми задания выяснилось, что им были незнакомы некоторые предметы, изображенные на картинках. Например, Ярослав К. признался, что никогда раньше не видел весы, соответственно он не знал их назначения и не мог ответить на вопрос о том, какой предмет на второй картинке был лишним (остальные предметы обозначали время, а весы – массу). После объяснения назначения предмета исследователем Ярослав К. смог справиться с заданием, но из-за этого увеличилось время его выполнения. Аналогичная ситуация произошла с Алиной С.: ей был незнаком такой головной убор, как кепка (из третьей картинке задания). Стоит заметить, что определение лишнего предмета на второй картинке задания вызвало у испытуемых Арины К., Данила М. и Виктории Т. затруднение, которое также привело к потере времени (дети считали лишним предметом «календарь», однако правильным ответом были «весы»). Анализируя результаты второй подгруппы, хочется отметить, что некоторые испытуемые определяли категории предметов «в узком понимании». Например, испытуемые Руслан Г., Полина Т. и Гузелия Г. обобщили предметы третьей картинке, используя слово «шапки», что является не совсем корректным (правильнее было указать, что все предметы представляют собой головные уборы).

Испытуемые Эмилия А., Эрнест Г., София И., Радмир И., Ранис М., Дарья Н., Данис С., Элина Х. и Никита Ч., имеющие низкий уровень развития мышления, справились с заданием за промежуток времени от 2,5 мин до 3 мин. Мы считаем, что причиной такого результата послужил тот факт, что

испытуемым в процессе работы было трудно определить общие признаки изображенных на картинках предметов – они впадали в ступор, вероятно, теряя ход своих мыслей. Стоит отметить, что исследователю было необходимо задавать испытуемым наводящие вопросы, чтобы те смогли выполнить задание. Например, София И. некоторое время не могла выделить лишний предмет на четвертой картинке, и лишь после таких вопросов, как «Есть ли у гуся, петуха и индюка крылья?» и «Это домашние животные или домашние птицы?», ей удалось это сделать.

Очень низкий уровень мышления наблюдается у двух испытуемых – Салавата Б. и Тимура Ф. Во время диагностики нам показалось, что испытуемый Салават Б. не был заинтересован в работе, поскольку он часто отвлекался. В конечном итоге он смог выделить лишние предметы на всех четырех картинках, но в связи с тем, что на выполнение этого задания он потратил более 3 минут (3,21 мин.), нами было решено присвоить ему лишь 1 балл. Что касается испытуемого Тимура Ф., стоит отметить, что он приступил к работе только после того, как исследователь подсказал ему, как необходимо выполнять задание, поэтому за отведённое время он выделил лишние предметы только на одной картинке. Таким образом, мы считаем, что испытуемый не справился с заданием, следовательно ему не было присвоено ни одного балла.

Во время диагностики с помощью методики Т.Д. Марцинковской «Невербальная классификация», целью которой является изучение уровня развития мышления у детей и их умения выполнять такую мыслительную операцию, как классификация, использовался следующий диагностирующий материал: 20 картинок предметов, относящихся к двум классам близких по смыслу понятий (мы использовали изображения диких и домашних животных, количество картинок в каждой группе было одинаковым). Испытуемым предлагалось понаблюдать за действиями исследователя, который раскладывал картинки на две группы, не объясняя принципа систематизации. После того, как были разложены три картинки, взрослый предлагал детям продолжить

раскладывать их дальше, делая так же, как он, а сам молча наблюдал за деятельностью испытуемых. Если дети допускали ошибку, исследователь без комментариев перекладывал карточку в нужное место, под правильную картинку. После того, как испытуемые завершали работу, взрослый спрашивал, почему они разложили картинки на эти две группы и какое название они им могут дать. В процессе работы время не было ограничено, главное внимание обращалось на характер работы и количество ошибок, которые допускали испытуемые.

В данной методике выделяют три уровня развития мышления:

Высокий уровень – испытуемый правильно и без ошибок разложил все 20 картинок на две группы, а так же самостоятельно обосновал принцип классификации. Выполнение задания заняло менее 5 минут.

Средний уровень – испытуемый при выполнении классификации допустил 2-3 ошибки. Время выполнения задания не превышало 5-7 минут.

Низкий уровень – испытуемый допустил более 5 ошибок, что говорит о непонимании им принципа разложения этих картинок. В этом случае работа прерывается и исследователь вводит вербальное обозначение классифицируемых понятий, после чего классификация доводится до конца, но не оценивается.

Подробные результаты диагностики по методике «Невербальная классификация» по каждому испытуемому оформлены в таблице (Приложение 2). Ниже мы представили сводные результаты (Таблица 2).

Таблица 2

Результаты диагностики по методике
«Невербальная классификация» (констатирующий этап)

Уровень развития мышления	Высокий	Средний	Низкий
Количество испытуемых	4	11	10

Из таблицы следует, что четыре человека имеют высокий уровень развития мышления, одиннадцать человек – средний уровень, а у десяти человек преобладает низкий уровень развития мышления. Для того, чтобы наглядно посмотреть процентное соотношение, мы оформили результаты диагностики в виде круговой диаграммы (Рисунок 2).

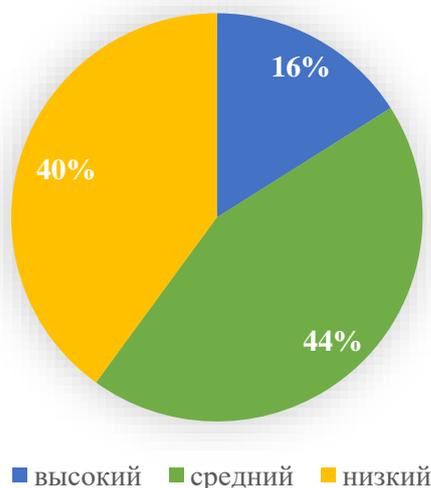


Рис. 2 Результаты диагностики по методике «Невербальная классификация» (констатирующий этап)

Анализируя ход проведения диагностики, стоит отметить следующее: дети, чьи показатели развития мышления находятся на высоком уровне, при выполнении задания сумели правильно и без ошибок разложить все 20 картинок на две группы. Испытуемые Тимур Г., Арина Г., Ярослав К. и Илья Ч. были заинтересованы в работе и внимательно наблюдали за процессом распределения карточек исследователем, благодаря чему сумели понять, а позднее обосновать принцип осуществленной классификации. Время выполнения задания не было ограничено, однако испытуемые разложили картинки менее, чем за 5 минут.

Дети со средним показателем развития мышления также были заинтересованы в работе: они проявляли старательность и не отвлекались, однако при выполнении задания ими были допущены 2-3 ошибки. Например, испытуемые Эрнест Б., Гузелия Г. и Полина Т. в самом начале работы испытывали трудности при выделении понятий, но после нескольких

бессловесных исправлений исследователя, они поняли принцип классификации и завершили работу. Стоит отметить следующий момент: испытуемыми Русланом Г. и Данилом М. в процессе классификации были допущены, так называемые, «случайные» ошибки. Это объясняется их импульсивностью, желанием разложить картинки как можно быстрее (хотя задание не имело соревновательного характера). В среднем на выполнение классификации детьми данной группы было потрачено не более 5-7 минут (испытуемые с медленным темпом деятельности София И. и Лиана М., справились с заданием за 8-10 минут).

Дети, чьи показатели развития мышления находятся на низком уровне, при выполнении задания допустили более 5 ошибок, что говорит о непонимании ими принципа классификации. Об этом же говорит их хаотичный расклад, например, испытуемые Дарья Н., Салават Б. и Тимур Ф. распределяли карточки по группам, не задумываясь. В таких случаях работа прерывалась и исследователь вводил вербальное обозначение классифицируемых понятий («Ну зачем же ты кладешь лошадку в эту группу, ведь тут лежат только те животные, которые живут на воле, в лесу или в джунглях. Это дикие животные, а лошадь – животное домашнее, поэтому ее надо положить в ту группу, где корова, осел и т.д.»).

Мы видим, что очень редко встречаются дошкольники с высоким уровнем развития мышления, которые умеют анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, делать выводы и объяснять свое решение. В основном показатель развития мышления у детей находится на среднем уровне, то есть они могут выполнять данные мыслительные операции, но допускают ошибки в выводах или затрудняются объяснить свой ответ. Также наблюдаются дошкольники с низким уровнем развития мышления – это дети, которые не умеют выполнять вышеперечисленные действия.

Данные результаты говорят о необходимости организации целенаправленной и последовательной работы со старшими дошкольниками по развитию у них операций мышления посредством дидактических игр.

2.2 Организация работы по развитию операций мышления старших дошкольников посредством дидактических игр

Результаты диагностики, проведённой на констатирующем этапе, показали необходимость организации целенаправленной и последовательной работы со старшими дошкольниками по развитию у них операций мышления. Эту работу, по нашему мнению, стоит осуществлять с непосредственным использованием дидактических игр.

Цель формирующего этапа – способствовать развитию операций мышления старших дошкольников посредством дидактических игр.

Основной задачей формирующего этапа нашего эксперимента является организация работы, ориентированной на развитие операций мышления детей старшей возрастной группы благодаря применению дидактических игр.

Для реализации поставленных цели и задачи нами был разработан план (Таблица 3), который включает в себя комплекс направленных на развитие операций мышления дидактических игр, рассчитанных на детей старшего дошкольного возраста (Приложение 3).

При составлении комплекса дидактических игр мы ориентировались на следующие требования:

- дидактические игры должны отвечать конкретным образовательным задачам;
- необходимо, чтобы программное содержание дидактических игр соответствовало возрастным особенностям детей;
- дидактические игры должны пробуждать непосредственный интерес у детей;
- ключевая задача дидактических игр – обеспечение возможности проявить свои способности;
- важно, чтобы в процессе дидактической игры детям была предоставлена самостоятельность в поиске знаний, в формировании умений и навыков.

План работы по развитию операций мышления
старших дошкольников посредством дидактических игр

Сроки проведения	Дидактические игры	Программное содержание
Октябрь	«Миша и Мишутка», «Что не катится?», «Парные картинки», «Лишняя игрушка», «Кот в мешке», «Следователи», «Подбери слово», «Раз, два, три – лишний уходи».	Развитие мыслительных операций анализа и синтеза.
Ноябрь	«Похож – не похож», «Найди сходство и отличие», «Найди предмет», «Подбери подходящее», «Что не подходит?», «У кого хвост длиннее?», «Найди лишнюю фигуру», «Куда соотнести?».	Развитие у детей умения сравнивать предметы, устанавливать сходство и различие.
Декабрь	«Назови три предмета», «Назови все фигуры одним словом», «Дополни три слова», «Что это?», «Назови одним словом», «Закрой лишнюю картинку», «Волшебный мешочек».	Развитие способности к выделению обобщающих свойств предметов.
Январь	«Назови, какие ты знаешь виды...», «Угадай предмет», «Назови три предмета», «Назови птиц (зверей, рыб и т.д.)», «Отвечай быстро», «Кому что нужно?», «Кто назовёт больше предметов».	Развитие у детей умения называть конкретные предметы на основе общих признаков.

Февраль	«Разложи предметы», «Лишняя игрушка», «Полезные и вредные продукты», «Рыбки», «Что подходит?», «Раздели фигуры», «Раздели на группы», «Сколько разных игрушек!».	Развитие у детей умения классифицировать предметы (игрушки, картинки, геометрические фигуры и т.д.).
Март	«Следователи», «Подбери слово», «Найди сходство и отличие», «Лишняя игрушка», «Волшебный мешочек», «Полезные и вредные продукты», «Назови одним словом», «У кого хвост длиннее?».	Развитие мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации, классификации.

При организации работы по развитию операций мышления старших дошкольников были учтены общеметодические требования к проведению с детьми данной возрастной группы дидактических игр, психологические и возрастные особенности детей, общий уровень умственного развития (требовалась помощь отдельным детям в процессе игры или в дополнительном разъяснении её правил), и вдобавок наличие методического обеспечения в детском саду. Комплекс дидактических игр предварительно согласовывался с воспитателем, а сами игры проводились с опорой на расписание старших дошкольников (преобладал в большинстве случаев «плавающий», заранее утвержденный с воспитателем график).

Подготовка к проведению дидактических игр состояла из следующих этапов:

- отбор соответствующих задачам обучения и воспитания дидактических игр, направленных на расширение знаний, стимуляцию таких психических процессов, как мышление, внимание, память, речь;
- установление соответствия отобранных дидактических игр требованиям программы по обучению и воспитанию старших дошкольников;

- определение времени, наиболее удобного для проведения дидактических игр (в процессе обучения, на занятиях, или же вне них, в свободное время);
- обозначение игрового места, где дети могли бы свободно, не мешая другим, играть (игровое место, чаще всего, выделялось в групповой комнате или на участке);
- установление числа игроков (группа, подгруппы, индивидуально);
- приготовление дидактического материала, необходимого для проведения выбранных игр (игрушки, разные предметы, картинки, природный материал и прочее);
- подготовка к играм самого ведущего (исследователя) – изучение всего хода игр, методов руководства играми и прочее;
- подготовка к играм непосредственно участников - детей, через обогащение представлениями и знаниями о окружающих в жизни предметах и явлениях, требуемых для решения игровой задачи.

Процесс проведения дидактических игр имел следующую последовательность:

- дети знакомились в самом начале с содержанием игр, используемом в играх дидактическим материалом через показ ведущим (исследователем) предметов и картинок, в ходе уточняющий представления и знания и детей краткой беседы;
- ведущий (исследователь) объяснял ход и правила игры, делая на поведение детей акцент в соответствии с игровыми правилами, их соблюдение (что можно, а что нельзя делать и т.д.);
- ведущий (исследователь) показывал действия в игре, обучая детей их правильно выполнять, тем самым он убеждал их, что иначе игры не приведут к желаемому результату;
- определение роли ведущего (исследователя) в игре, его участие в качестве непосредственного участника игры, зрителя или судьи;

- участники подводили итоги игры, что является важным в руководстве ими моментом, поскольку по результатам, которые дети добиваются в играх, можно судить об их эффективности и о том, будут ли дети в своей самостоятельной игровой деятельности использовать их.

Мы, проводя со старшими дошкольниками дидактические игры, приучали их независимо мыслить, использовать, в силу поставленной задачи, приобретённые знания в разных условиях. Многие из подобранных нами дидактических игр ставят задачу перед детьми целесообразно применять в мыслительных операциях имеющийся запас знаний: находить характерные признаки в окружающих предметах и явлениях, сравнивать, группировать и классифицировать предметы по определенным признакам, делать достоверные выводы и обобщения. Активность проявляемого в дидактических играх мышления детей является главным условием формирования осознанного отношения к обучению.

В различных дидактических играх решаются, в первую очередь, задачи познавательного развития. Например, в играх «Миша и Мишутка», «Что не катится?», «Парные картинки», «Лишняя игрушка», «Кот в мешке», «Следователи», «Подбери слово» и «Раз, два, три – лишний уходи» дошкольники учатся умению анализировать и синтезировать. В процессе игры они выделяли существенные признаки предметов, закрепляя, таким образом, знания и представления о них. Нами было замечено, что Тимуру Г., Арине Г. и Илье Ч. нравилось выполнять устные задания из дидактических игр «Подбери слово» и «Следователи»: они последовательно вели свои рассуждения и искренне радовались, когда им удавалось таким способом прийти к логичному умозаключению. Дошкольникам полюбились больше всего дидактические игры «Лишняя игрушка» и «Кот в мешке», поскольку в этих играх присутствовал элемент загадки – детям необходимо было угадать, наглядно или же по описанию, о каком предмете шла речь или же какой из представленных предметов являлся лишним. Каждый ребёнок стремился поучаствовать в игре не только в качестве «отгадывающего» игрока, но и

«загадывающего», а соревновательный характер этих дидактических игр только усиливал стремление детей к познанию.

Использование таких дидактических игр, как «Похож – не похож», «Найди сходство и отличие», «Найди предмет», «Подбери подходящее», «Что не подходит?», «У кого хвост длиннее?», «Найди лишнюю фигуру», «Куда соотнести?», способствует развитию у детей умения сравнивать предметы, устанавливать их сходство и различие. Во многих представленных играх геометрические фигуры используются как дидактический материал, поэтому такие игры активно проводились с детьми как в процессе непосредственной образовательной деятельности, так и в свободное от занятий время в качестве закрепления знаний о геометрических фигурах. Хочется отметить Арину К., Данила М., Ярослава К. и Алину С., которые во время игры «Похож – не похож» продемонстрировали обширные знания о свойствах предметов: при поиске похожих друг на друга вещей они успешно выявляли их общее скрытое качество. Например, выбрав чайную ложку и самосвал, Ярослав К. объяснил, что они похожи, потому что сделаны из металла. Вначале такое объединение предметов вызывало смех у детей, но он сумел позже доказать правильность своего выбора.

Целью проведения дидактических игр «Назови три предмета», «Назови все фигуры одним словом», «Дополни три слова», «Что это?», «Закрой лишнюю картинку», «Назови одним словом», «Волшебный мешочек» является развитие у дошкольников способности к выделению обобщающих свойств предметов. Большинство игр содержат в себе следующую игровую задачу: детям необходимо охарактеризовать словарные ряды одним обобщающим понятием. Нами было замечено, что преимуществом данных игр является возможность их адаптирования и использования на любом занятии, а также благодаря проведению дидактических игр на обобщение у дошкольников пополняется словарный запас. Лучше всего, как показывает практика, проводить такие игры с группой детей, потому что таким образом они слышат ответы своих сверстников и тем самым узнают новые слова.

Играя в дидактические игры «Назови, какие ты знаешь виды...», «Угадай предмет», «Назови три предмета», «Назови птиц (зверей, рыб и т.д.)», «Отвечай быстро», «Кому что нужно?», «Кто назовёт больше предметов», у дошкольников развивается умение называть конкретные предметы на основе общих признаков. В качестве задания детям предлагается на одно слово ведущего подобрать три, подходящих к нему, или же назвать конкретные предметы на основе общих признаков (например, по материалу, цвету и т.д.). В перечисленных дидактических играх также особое внимание уделяется расширению словарного запаса детей, поскольку игровые задания подразумевают употребление в речи новых слов. Стоит обратить внимание на Полину Т., Никиту Ч., Элину Х. и Раниса М. которые в самом начале эксперимента не оперировали большим количеством понятий, но за время осуществления формирующего этапа они значительно пополнили свой словарный запас с помощью дидактических игр, направленных на обобщение и конкретизацию.

В дидактических играх «Разложи предметы», «Лишняя игрушка», «Полезные и вредные продукты», «Рыбки», «Что подходит?», «Раздели фигуры», «Сколько разных игрушек!», «Раздели на группы» дошкольники учатся классифицировать предметы. Заданием в таких играх является распределение карточек, игрушек, геометрических фигур и т.п. на группы по определённому признаку. В большинстве случаев классификация осуществляется по таким основаниям, как форма, цвет и размер, но, несомненно, существует множество игр, где признаком классификации выступают совсем разные понятия. Нами было замечено, что некоторым дошкольникам, таким, как Виктория Т., Гузелия Г., Лиана М. и Софья К., требовалась в самом начале выполнения задания небольшая помощь. В случае затруднения мы самостоятельно классифицировали несколько предметов, а затем просили ребёнка сравнить их: «Чем эти предметы различаются между собой?». В конце каждой игры мы обобщали совместно с ребёнком принцип осуществлённой классификации.

В целом, хочется отметить, что к концу формирующего этапа с каждым последующим проведением дидактических игр старшие дошкольники всё успешнее справлялись с игровой задачей. Следовательно, на основе нашего наблюдения можно сделать вывод об успешности проведения формирующего этапа в рамках нашего исследования.

2.3 Анализ результатов проведённой работы по развитию операций мышления детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр

Цель контрольного этапа – определение итогового уровня развития операций мышления старших дошкольников, полученного в ходе реализации формирующего этапа.

Основными задачами контрольного этапа нашего эксперимента являлись проведение диагностики итогового уровня развития операций мышления детей старшего дошкольного возраста, полученного в ходе реализации формирующего этапа, анализ данных и формулировка выводов.

При проведении диагностической работы так же была выбрана индивидуальная форма диагностики, а в качестве диагностирующего материала использовались те же методики, проводимые на констатирующем этапе – методика Р.С. Немова «Что здесь лишнее?» и методика Т.Д. Марцинковской «Невербальная классификация».

Подробные результаты диагностики по методике «Что здесь лишнее?» по каждому испытуемому оформлены в таблице (Приложение 4). Ниже мы представили сводные результаты (Таблица 4).

Таблица 4

Результаты диагностики по методике
«Что здесь лишнее?» (контрольный этап)

Уровень развития мышления	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
Количество испытуемых	0	5	13	6	1

Из таблицы следует, что пять человек имеют высокий уровень развития мышления (получено 8 или 9 баллов), тринадцать человек – средний уровень (получено от 4 до 7 баллов), у шести человек преобладает низкий уровень развития мышления (получено 2 или 3 балла) и у одного – очень низкий уровень (получен 1 балл или отсутствуют баллы). Для того, чтобы наглядно посмотреть процентное соотношение, мы оформили результаты диагностики в виде круговой диаграммы (Рисунок 3).

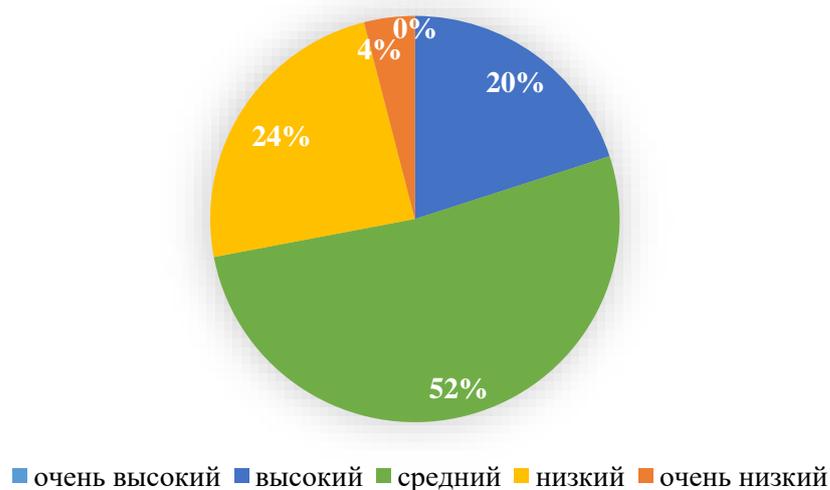


Рис. 3 Результаты диагностики по методике «Что здесь лишнее?» (контрольный этап)

Анализируя ход проведения диагностики, хочется отметить следующее: очень высокий уровень развития мышления вновь не выявлен ни у одного из испытуемых. Мы придерживаемся мнения, что причина такого результата заключается в отведенном на выполнение задания времени – детям не удалось найти лишние предметы на картинках менее, чем за 1 мин (это условие необходимо для того, чтобы результат соответствовал показателю «очень высокий уровень развития мышления»).

Количество детей, чьи показатели находятся на высоком уровне, составляет 5 человек. Помимо испытуемых Тимура Г., Ильи Ч. и Арины Г., которые во время диагностики на констатирующем этапе также принадлежали к данной группе, к их числу присоединились испытуемые Алина С. и Ярослав К., чьи результаты ранее соответствовали показателю «средний уровень

развития мышления». Дети верно определили лишние предметы на всех картинках за промежуток времени от 1 до 1,5 мин., а также объяснили, почему именно они являются лишними. Испытуемые быстро понимали суть задания и были заинтересованы в том, что максимально точно его выполнить. Хочется отметить испытуемого Илью Ч., который вновь справился с заданием быстрее всех из группы (за 1,10 мин.), тем самым он был близок к тому, чтобы его результат соответствовал показателю «очень высокий уровень развития мышления».

Как мы уже отмечали на констатирующем этапе, среди испытуемых со средним уровнем развития мышления можно выделить две подгруппы: те дети, которые справились с заданием за временной промежуток от 1,5 до 2,0 мин (соответственно, получили 6 или 7 баллов), и те, кто уложились за время от 2,0 до 2,5 мин. (и получили 4 или 5 баллов). Хочется указать на изменения в составе данных подгрупп: поскольку испытуемые Алина С. и Ярослав К. улучшили свои результаты и теперь относятся к группе имеющих показатель «высокий уровень развития мышления» детей, первую подгруппу составляют испытуемые Гузелия Г., Софья К., Арина К., Данил М., Лиана М. и Виктория Т. Испытуемым Арине К., Данилу М. и Виктории Т. не удалось справиться с заданием за более короткий промежуток времени, поэтому их показатели остались на том же уровне, чего не скажешь об испытуемых Гузелии Г., Софье К. и Лиане М., которые смогли улучшить свои результаты и, тем самым, перешли из второй подгруппы в первую. Что касается второй подгруппы, то к ней относятся испытуемые Эмилия А., Эрнест Б., Руслан Г., София И., Данис С., Полина Т. и Никита Ч. Время выполнения задания испытуемыми Эрнестом Б., Русланом Г. и Полиной Т. изменилось незначительно по сравнению с констатирующим этапом, соответственно, явного улучшения их результатов не наблюдается. Однако стоит отметить, что различие времени выполнения задания испытуемыми Эмилией А., Софией И., Данисом С. и Никитой Ч. на констатирующем и контрольном этапах было достаточно для того, чтобы из группы испытуемых с низким показателем уровня развития мышления они

перешли в группу имеющих показатель «средний уровень развития мышления» детей. Изучая результаты испытуемых, хочется выделить следующие трудности, с которыми они столкнулись во время выполнения задания: детям были незнакомы некоторые изображенные предметы; определение лишнего предмета на второй картинке задания вызвало затруднение, которое привело к потере времени; некоторые испытуемые определяли категории предметов «в узком понимании» (на третьей картинке вместо категории «головные уборы» дети выделили предметы в категорию «шапки»).

Дети, имеющие низкий уровень развития мышления, справились с заданием за промежуток времени от 2,5 мин до 3 мин. К их числу относятся испытуемые Салават Б., Эрнест Г., Радмир И., Ранис М., Дарья Н. и Элина Х., чьи результаты не претерпели значительных изменений. Мы считаем, причина заключается в том, что детям всё ещё было трудно определить общие признаки изображенных на картинках предметов в процессе работы – теряя, вероятно, ход своих мыслей, они впадали в ступор. Вдобавок, чтобы испытуемые смогли выполнить задание, исследователю часто было необходимо задавать им наводящие вопросы. Хочется отметить, что ранее входивший в группу детей с очень низким показателем развития мышления испытуемый Салават Б. смог улучшить свой результат, справившись с заданием за 2,56 мин. (ранее его результат составлял 3,21 мин.).

Очень низкий уровень мышления наблюдается только у одного испытуемого – Тимура Ф. При диагностике на контрольном этапе повторилась та же ситуация, с которой мы столкнулись на констатирующем этапе – Тимур Ф. приступил к работе только после показа исследователем необходимого алгоритма выполнения задания, поэтому за 3 минуты он не успел выделить лишние предметы на всех картинках.

Подробные результаты диагностики по методике «Невербальная классификация» по каждому испытуемому оформлены в таблице (Приложение 5). Ниже мы представили сводные результаты (Таблица 5).

Результаты диагностики по методике
«Невербальная классификация» (контрольный этап)

Уровень развития мышления	Высокий	Средний	Низкий
Количество испытуемых	7	12	6

Из таблицы следует, что семь человек имеют высокий уровень развития мышления, двенадцать человек – средний уровень, а у шести человек преобладает низкий уровень развития мышления. Для того, чтобы наглядно посмотреть процентное соотношение, мы оформили результаты диагностики в виде круговой диаграммы (Рисунок 4).

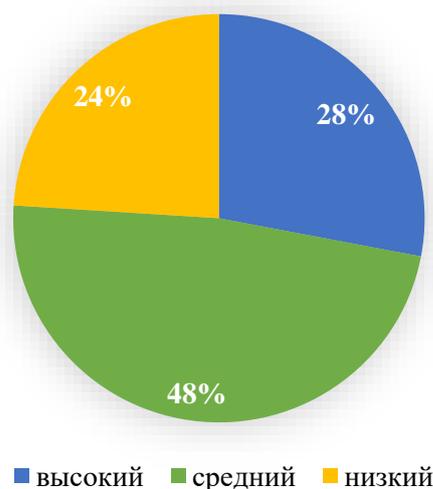


Рис. 4 Результаты диагностики по методике
«Невербальная классификация» (контрольный этап)

Анализируя ход проведения диагностики, стоит отметить следующее: количество детей, чьи показатели находятся на высоком уровне, составляет 7 человек. Помимо принадлежащих к данной группе во время диагностики на констатирующем этапе испытуемых Тимура Г., Арины Г., Ярослава К. и Ильи Ч., к их числу присоединились испытуемые Арина К., Алина С. и Виктория Т., чьи результаты ранее соответствовали показателю «средний уровень развития мышления». При выполнении задания испытуемые правильно и без

ошибок сумели разложить на две группы все 20 картинок. Дети были заинтересованы в работе и внимательно наблюдали за процессом распределения карточек исследователем, благодаря чему сумели понять, а позднее обосновать принцип осуществленной классификации. Время выполнения задания составило менее 5 минут.

Количество детей, чьи показатели находятся на среднем уровне, составляет 12 человек. Помимо принадлежащих к данной группе во время диагностики на констатирующем этапе испытуемых Эрнеста Б., Руслана Г., Гузелии Г., Софии И., Софьи К., Данила М., Лианы М., Полины Т., к их числу присоединились испытуемые Эмилия А., Радмир И., Данис С. и Никита Ч., чьи результаты ранее соответствовали показателю «низкий уровень развития мышления». Дети со средним показателем развития мышления также были заинтересованы, проявляли старательность и не отвлекались при выполнении задания, однако ими были допущены 2-3 ошибки. Они испытывали трудности в самом начале работы при выделении понятий, но после нескольких бессловесных исправлений исследователя дети поняли принцип классификации и завершили работу. Также, так называемые, «случайные» ошибки (из-за желания разложить картинки как можно быстрее) были допущены испытуемыми в ходе работы. В среднем на выполнение классификации детьми данной группы было потрачено не более 5-7 минут.

Дети, имеющие низкий уровень развития мышления, при выполнении задания допустили более 5 ошибок, что говорит о непонимании ими принципа классификации. Об этом говорит хаотичный расклад картинок, в случае которого работа прерывалась и исследователь вводил вербальное обозначение классифицируемых понятий. К их числу относятся 6 испытуемых, чьи результаты не претерпели значительных изменений – Салават Б., Эрнест Г., Ранис М., Дарья Н., Элина Х. и Тимур Ф.

С целью сравнения результатов диагностики по методике «Что здесь лишнее?» на констатирующем и контрольном этапах нами была составлена сводная таблица (Таблица 6).

Сравнительные результаты диагностики
по методике «Что здесь лишнее?»

Этапы/Уровень развития мышления	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
Констатирующий этап	0	3	11	9	2
Контрольный этап	0	5	13	6	1

Из таблицы следует, что после проведения работы в рамках формирующего этапа среди испытуемых по-прежнему невозможно выявить тех, чей показатель развития мышления находился бы на очень высоком уровне. Количество испытуемых с высоким уровнем развития мышления увеличилось с 3 до 5 человек, со средним уровнем – с 11 до 13 человек. Количество испытуемых с низким уровнем развития мышления уменьшилось с 9 до 6 человек, а с очень низким – с 2 до 1 человека. Для того, чтобы наглядно посмотреть процентное соотношение, мы оформили результаты диагностики по данной методике в виде диаграммы (Рисунок 5).

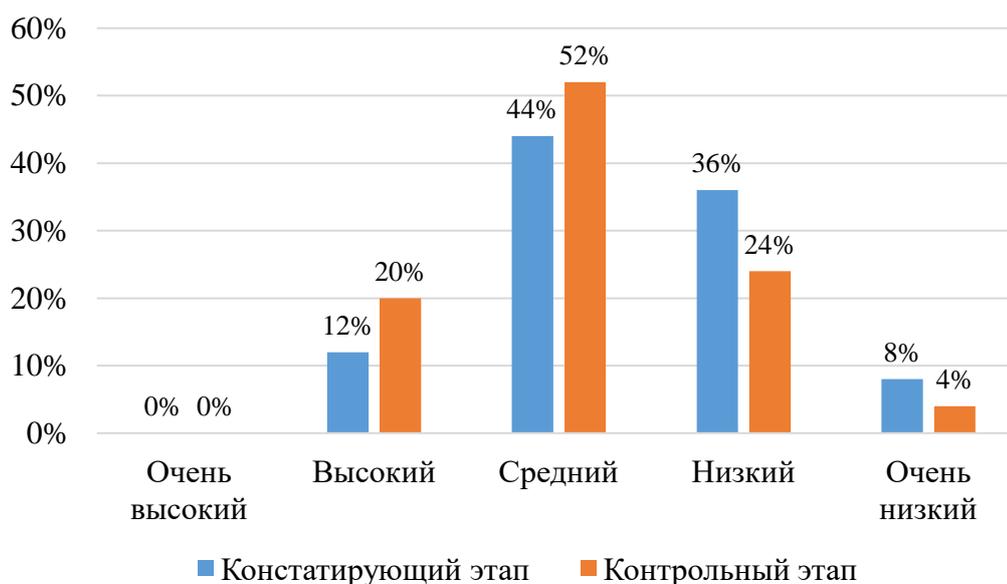


Рис. 5 Сравнительные результаты диагностики
по методике «Что здесь лишнее?»

С целью сравнения результатов диагностики по методике «Невербальная классификация» на констатирующем и контрольном этапах нами также была составлена сводная таблица (Таблица 7).

Таблица 7

Сравнительные результаты диагностики
по методике «Невербальная классификация»

Этапы/Уровень развития мышления	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий этап	4	11	10
Контрольный этап	7	12	6

Из таблицы следует, что после проведения работы в рамках формирующего этапа количество испытуемых с высоким уровнем развития мышления увеличилось с 4 до 7 человек, со средним уровнем – с 11 до 12 человек, а число испытуемых с низким уровнем развития мышления уменьшилось с 10 до 6 человек. Для того, чтобы наглядно посмотреть процентное соотношение, мы оформили результаты диагностики по данной методике в виде диаграммы (Рисунок 6).

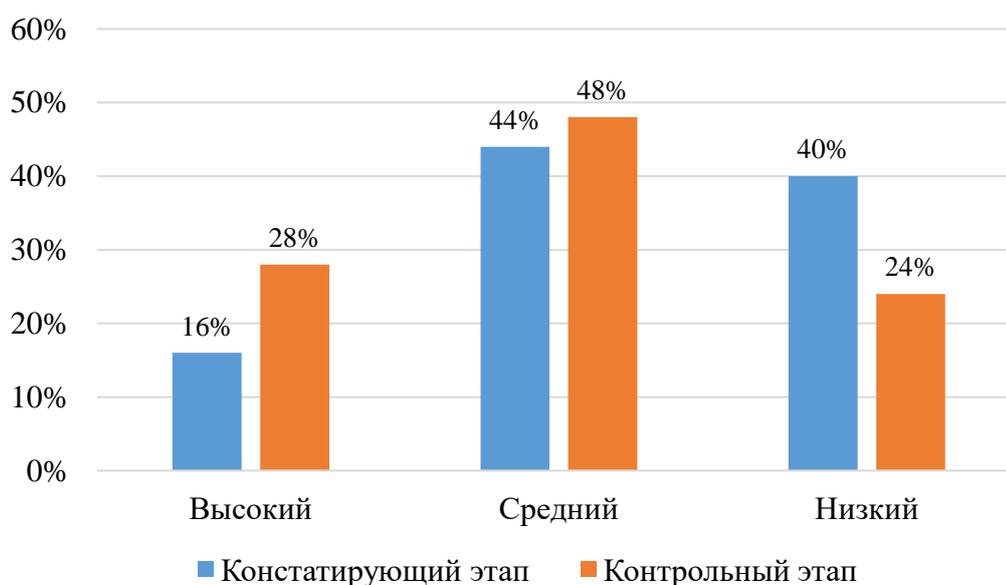


Рис. 6 Сравнительные результаты диагностики по методике «Невербальная классификация»

По представленным данным можно наглядно увидеть, что показатели уровня развития операций мышления старших дошкольников улучшились после проведения с ними систематичной, целенаправленной и последовательной работы посредством дидактических игр. Следовательно, можно сделать вывод о том, что использование дидактической игры в процессе обучения и воспитания старших дошкольников эффективно влияет на развитие у них операций мышления.

Выводы по второй главе

Для достижения поставленной цели данной исследовательской работы и подтверждения выдвинутой гипотезы опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития детей № 37 «Малыш» г. Набережные Челны РТ. В эксперименте принимали участие воспитанники группы №7 – дети старшего дошкольного возраста (от 5 до 6 лет) в количестве 25 человек.

С испытуемыми были проведены тщательно подобранные диагностические методики, направленные на выявление уровня развития операций мышления старших дошкольников на констатирующем и контрольном этапах исследования, с целью сравнить полученные на обоих этапах данные и проанализировать эффективность проведённой с детьми систематичной, целенаправленной и последовательной работы на формирующем этапе исследования.

Таким образом, на начальном этапе исследования диагностика уровня развития операций мышления детей старшего дошкольного возраста выявила преобладание низких и средних показателей, указав на необходимость проведения работы по развитию операций мышления с помощью включения в процесс обучения детей дидактических игр.

Для осуществления цели исследования на основе полученных данных об уровне развития операций мышления старших дошкольников на формирующем этапе был разработан и реализован план работы с детьми с

непосредственным использованием дидактических игр, направленных на развитие у дошкольников старшей возрастной группы таких операций мышления, как анализ, синтез, классификация, сравнение, обобщение и конкретизация.

Диагностика развития операций мышления старших дошкольников на контрольном этапе исследования продемонстрировала, что показатели уровня развития операций мышления на заключительном этапе исследования улучшились после проведения с ними целенаправленной и последовательной работы посредством дидактических игр. Следовательно, можно сделать вывод о том, что использование дидактической игры в процессе обучения и воспитания старших дошкольников эффективно влияет развитие у них операций мышления, что подтверждает выдвинутую в начале исследования гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью выпускной квалификационной работы являлось теоретическое изучение и эмпирическое доказательство эффективного влияния использования дидактической игры на уровень развития операций мышления старших дошкольников.

Следующие задачи были поставлены перед нами: изучить основы теории использования дидактической игры, как инструмента развития операций мышления старших дошкольников, диагностировать первичный уровень развития мыслительных операций детей старшей возрастной группы, организовать работу по развитию операций мышления детей данного возраста, путем проведения дидактических игр, проанализировать, полученные в ходе работы, результаты, а также сделать выводы.

Первая задача нашей выпускной квалификационной работы была решена в, посвящённой теоретическому исследованию, главе, путем анализа психолого-педагогической литературы, благодаря которой нами в полном объёме были рассмотрены следующие вопросы: проблема развития операций мышления дошкольников, особенности мышления детей старшей возрастной группы, а также роль дидактической игры в процессе развития операций мышления старших дошкольников.

Вторая задача была реализована путём проведения констатирующего этапа эксперимента, в ходе которого был изучен первичный уровень развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста. В процессе осуществления эксперимента было выявлено, что очень редко встречаются дошкольники с высоким уровнем развития мышления, которые умеют анализировать, классифицировать, обобщать, сравнивать, делать выводы и объяснять свое решение. По большей части показатель развития мышления у детей находится на среднем уровне, то есть они могут выполнять данные мыслительные операции, но допускают ошибки в выводах или оказываются в затруднении при объяснении своего ответа. Наблюдаются, в свою очередь, и дошкольники с низким уровнем развития мышления – это дети, неспособные

выполнять вышеперечисленные действия. Из вышесказанного нами был сделан вывод о необходимости организации целенаправленной и последовательной работы по развитию у старших дошкольников операций мышления посредством дидактических игр.

Изменению в положительную сторону уровня развития мыслительных операций способствовала проведенная нами работа со старшими дошкольниками, на формирующем этапе эксперимента, которая представляла собой реализацию плана, включающего комплекс направленных на развитие операций мышления, рассчитанных на детей старшей возрастной группы, дидактических игр. Таким образом, третья задача нашей выпускной квалификационной работы была исполнена.

На последнем, контрольном, этапе эксперимента, была осуществлена четвертая задача данной работы. В ходе данного этапа мы повторно провели диагностику уровня развития мыслительных операций. По результатам диагностики выявлено, что показатели уровня развития операций мышления детей старшего дошкольного возраста значительно повысились: достаточно часто встречаются дошкольники с высоким уровнем развития мышления, основное количество составляют дети, чем показатель уровня развития мышления находится на среднем уровне, а процент дошкольников с низким уровнем развития мышления достаточно небольшой.

Таким образом, можно сделать вывод, что, выдвинутая нами в начале исследования, гипотеза о том, что применение дидактических игр положительно воздействует на процесс развития операций мышления старших дошкольников, полностью подтвердилась, а, поставленные в ходе исследовательской работы, цели и задачи, были успешно достигнуты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина Н. Н. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста средствами дидактических игр / Н. Н. Абдуллина. // Проблемы педагогики. – 2016. – № 3. – С. 83-86.
2. Аванесова В. Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду / В. Н. Аванесова ; под ред. Н. Н. Поддъякова. – М.: Просвещение, 2009. – 366 с.
3. Белошистая А. В. Развитие логического мышления у дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / А. В. Белошистая. – М.: Владос, 2013. – 296 с.
4. Бунина. Л. Развиваем логическое мышление / Л. Бунина. // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 6. – С. 59-62.
5. Бурлакова И. А. Развитие логического мышления у дошкольников / И. А. Бурлакова. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2016. – №4. — С.33-37.
6. Бутенко Н. В. Формирование мышления в процессе детского развития / Н. В. Бутенко. // Проблемы педагогики. – 2018. – № 5. – С. 33-49.
7. Венгер А. Л. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / А. Л. Венгер, О. М. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
8. Вершинина Н. В. Формирование логических операций в контексте развития связной речи старших дошкольников / Н. В. Вершинина. // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 4. – С. 59-63.
9. Возрастные возможности усвоения знаний / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
10. Воронина Л. В. Формирование у детей старшего дошкольного возраста умений строить суждения и умозаключения / Л. В. Воронина, М. В. Карпова. // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 37-43.
11. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования : Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С.

Выготский ; под ред. и со вступ. статьей А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия. – М.: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1956. – 519 с.

12. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – Текст : непосредственный // Психология как объективная наука : избранные психологические труды / П. Я. Гальперин ; под ред. А. И. Подольский. – Москва : Институт практической психологии, 1998. – с. 272-317.

13. Горошко Е. В. Дидактическая игра как форма организации образовательной области «познавательное развитие» в условиях выполнения ФГОС ДО и основной образовательной программы ДО / Е. В. Горошко. // Вестник науки и образования. – 2018. - № 2 – С. 30-34.

14. Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду : программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2-7 лет / Н. Ф. Губанова – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 121 с.

15. Давидчук А. Н. Дидактическая игра – средство развития дошкольников 3-7 лет. Методическое пособие / А. Н. Давидчук, Л. Г. Селихова. – М.: Сфера, 2013. – 176 с.

16. Демиденко Л. В. Значение дидактических игр в развитии детей / Л. В. Демиденко. // Проблемы педагогики. – 2020. – № 2. – С. 47-50.

17. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления : пер. с англ. Н. М. Никольской / Дж. Дьюи. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.

18. Забродецкая О. Д. Роль дидактической игры в умственном воспитании детей дошкольного возраста / О. Д. Забродецкая. // Актуальные вопросы современной науки. – 2013. – № 2. – С. 180-193.

19. Зак А. З. Как определять различия в мышлении детей 6-10 лет / А. З. Зак. – М.: Модэк, 1999. – 144 с.

20. Зембатова Л. Т. Дидактическая игра – важнейший элемент образовательного процесса на начальном этапе обучения / Л. Т. Зембатова. // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6 (79). – С. 121-124.

21. Играем, развиваемся, растем. Дидактические игры для детей дошкольного возраста / под ред. С. Д. Ермолаева. – М.: Детство-Пресс, 2010. – 368 с.
22. Козлова С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 3-е изд., исправ. и доп. – М.: Академия, 2001. – 416 с.
23. Кочеткова Н. Н. Особенности развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста / Н. Н. Кочеткова. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. - № 30. – С. 181-186.
24. Любченко И. И. Логическое мышление как неотъемлемый аспект развития ребенка в современном обществе / И. И. Любченко. // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2014. – № 1. – С. 59-62.
25. Мегедина Е. А. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр / Е. А. Мегедина. // Проблемы педагогики. – 2017. – № 9. – С. 54-59.
26. Михайлова З. А. Игровые задачи для дошкольников / З. А. Михайлова. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Детство-Пресс, 2015. – 142 с.
27. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М.: Академия, 2008. – 428 с.
28. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – 5-е изд., стер. – М.: Просвещение, 2012. – 352 с.
29. Панкова О. В. Дидактическая игра как средство активизации познавательной деятельности / О. В. Панкова. // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 7. – С. 31-34.
30. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта : пер. с фр. А. М. Пятигорского / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 192 с.
31. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка : пер. с фр. А. М. Пятигорского / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 215 с.

32. Поддъяков Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддъяков. – М.: Педагогика, 1977. – 360 с.
33. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
34. Рысбаева Г. А. Дидактическая игра как средство формирования познавательной активности у старших дошкольников / Г. А. Рысбаева // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 104-112.
35. Сазонова Н. П. Дошкольная педагогика. Курс лекций : учебное пособие для студентов педагогических факультетов / Н. П. Сазонова. – СПб.: Детство-Пресс, 2010. – 272 с.
36. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
37. Соколова А. В. Психолого-педагогическое сопровождение дидактической игры дошкольников / А. В. Соколова. // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2018. – № 3. – С. 16-21.
38. Тамберг Ю. Г. Как научить ребенка думать : учебное пособие для учителей, воспитателей и родителей / Ю. Г. Тамберг. – СПб.: Питер, 2007. – 320 с.
39. Тихомирова Л. Ф. Развитие логического мышления детей : попул. пособие для родителей и педагогов / Л. Ф. Тихомирова, А. В. Басов. – Ярославль: Гринго, 1995. – 369 с.
40. Турченко В. И. Дошкольная педагогика : учебное пособие / В. И. Турченко. – М.: Флинта, 2012. – 251 с.
41. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип.– М.: Академия, 2001. – 336 с.
42. Урунтаева Г. А. Специфика дидактической игры дошкольника / Г. А. Урунтаева // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 2. – С. 8-15.

43. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М.: Издательство Московского университета, 1981. – 400 с.

44. Чикова И. В. Особенности развития наглядно-образного мышления у дошкольников и опыт его оптимизации в условиях дошкольного образовательного учреждения / И. В. Чикова, Т. В. Диль-Илларионова. // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 4. – С. 340-343.

45. Шагреева О. А. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников : учеб. пособие для студентов фак. дошк. образования высш. пед. учеб. заведений / О. А. Шагреева, Е. В. Родина, Н. А. Стародубова ; под ред. Л. Г. Нисканен. – М.: Академия, 2002. – 208 с.

46. Шарычева М. Э. Развитие познавательного интереса у детей дошкольного возраста в процессе дидактической игры / М. Э. Шарычева, Н. И. Воробьева. // StudNet. – 2020. – № 2. – С. 67-70.

47. Шинкарёва Н. А. Педагогические условия и особенности развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Шинкарёва, Т. В. Дробязгина. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. - № 3. – С. 91-95.

48. Шмелёва Н. А. Развитие логического мышления старших дошкольников посредством дидактических игр и упражнений / Н. А. Шмелёва // Молодой учёный. – 2019. – № 18 (266). – С. 250-253.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Результаты диагностики по методике
«Что здесь лишнее?» (констатирующий этап)

№	ФИО	Время выполнения задания	Баллы	Уровень развития мышления
1.	Эмилия А.	2,38	3	низкий
2.	Эрнест Б.	2,23	4	средний
3.	Салават Б.	3,21	1	очень низкий
4.	Тимур Г.	1,26	8	высокий
5.	Эрнест Г.	2,51	2	низкий
6.	Арина Г.	1,28	8	высокий
7.	Руслан Г.	2,27	4	средний
8.	Гузелия Г.	2,14	5	средний
9.	София И.	2,33	3	низкий
10.	Радмир И.	2,49	2	низкий
11.	Софья К.	2,11	5	средний
12.	Арина К.	1,48	6	средний
13.	Ярослав К.	1,36	7	средний
14.	Данил М.	1,52	6	средний
15.	Ранис М.	2,44	3	низкий
16.	Лиана М.	2,12	5	средний
17.	Дарья Н.	2,56	2	низкий
18.	Алина С.	1,42	7	средний
19.	Данис С.	2,40	3	низкий
20.	Полина Т.	2,24	4	средний
21.	Виктория Т.	1,50	6	средний
22.	Тимур Ф.	-	0	очень низкий

23.	Элина Х.	2,43	3	низкий
24.	Никита Ч.	2,39	3	низкий
25.	Илья Ч.	1,19	8	высокий

Результаты диагностики по методике
«Невербальная классификация» (констатирующий этап)

№	ФИО	Уровень развития мышления
1.	Эмилия А.	низкий
2.	Эрнест Б.	средний
3.	Салават Б.	низкий
4.	Тимур Г.	высокий
5.	Эрнест Г.	низкий
6.	Арина Г.	высокий
7.	Руслан Г.	средний
8.	Гузелия Г.	средний
9.	София И.	средний
10.	Радмир И.	низкий
11.	Софья К.	средний
12.	Арина К.	средний
13.	Ярослав К.	высокий
14.	Данил М.	средний
15.	Ранис М.	низкий
16.	Лиана М.	средний
17.	Дарья Н.	низкий
18.	Алина С.	средний
19.	Данис С.	низкий
20.	Полина Т.	средний
21.	Виктория Т.	средний
22.	Тимур Ф.	низкий
23.	Элина Х.	низкий

24.	Никита Ч.	низкий
25.	Илья Ч.	высокий

Комплекс дидактических игр, направленных на развитие операций мышления старших дошкольников

Дидактические игры, развивающие мыслительные операции анализа и синтеза:

- Игра «Миша и Мишутка»

Цель: развитие мыслительных операций анализа и синтеза.

Оборудование: два персонажа и игрушки, подобранные по размеру (большой и маленький мяч, большая и маленькая машинка и т. д.).

Ход игры: воспитатель обращается к детям: «Сегодня мы с вами для Миши и Мишутки делаем подарки. Какие подарки будем дарить для Миши, большие или маленькие по размеру? (Ответы детей: большие). Почему? (Ответы детей: потому что Миша большой сам). А для Мишутки? (Ответы детей: маленькие). Почему? (Ответы детей: Потому что Мишутка маленький)».

- Игра «Что не катится?»

Цель: развитие мыслительных операций анализа и синтеза, умения выделять существенные признаки.

Оборудование: несколько предметов разной формы, цвета, размера.

Ход игры: детям необходимо найти предметы, которые нельзя закатить в ворота. Воспитатель спрашивает: «Можно ли кубик закатить в ворота?». (Ответы детей: нет). Почему кубик не катится? (Ответы детей: он не круглый). Что еще не катится? (Дети перечисляют предметы, которые не могут катиться). А теперь найди все предметы, которые можно закатить в ворота. Проверьте себя – попробуйте закатить предметы в ворота. Почему мяч (апельсин, яблоко и т.д.) катится? (Ответы детей: все они круглой формы)».

- Игра «Раз, два, три – лишний уходи»

Цель: развитие мышления, навыков анализа и синтеза, умения выделять существенные признаки.

Оборудование: картинки с предметами одного класса, но разных групп.

Ход игры: воспитатель показывает картинки с предметами одного класса, но разных групп, например: автобус, машина, мотоцикл – самолет; трамвай, автобус, электричка – КамАЗ и т. д. Воспитатель спрашивает: «Какая картинка из четырех лишняя? Почему?». Можно меняться ролями или же играть в словесный вариант этой игры.

- Игра «Парные картинки»

Цель: развитие мыслительных операций анализа и синтеза.

Оборудование: картинки из двух наборов детского лото.

Ход игры: группа детей делится пополам. Каждый ребенок получает по четыре картинки. Дети из первой группы по очереди описывают предмет, нарисованный на одной из имеющихся у них картинок, не показывая их. Тот ребенок, у которого, по его мнению, есть эта картинка, показывает ее. Если ответ правильный, обе картинки откладываются в сторону (в общую коробку, например). Если ответ неправильный, первый ребенок повторяет свое описание, сделав его более подробным и детализированным. После того как все дети из первой группы описали по одной картинке, роли меняются. Теперь дети из второй группы также по очереди описывают свои картинки, а дети из первой группы отгадывают их. В целом происходят 4 смены ролей, соответственно четырем карточкам, имеющимся у каждого ребенка.

- Игра «Лишняя игрушка»

Цель: развитие операций анализа, синтеза и классификации.

Оборудование: игрушки.

Ход игры: группа ребят делится на две подгруппы. Первая подгруппа на 2-3 минуты выходит из комнаты. Вторая подгруппа отбирает 3 игрушки из тех, что принесены. При этом две игрушки должны быть «из одного класса», а третья – из другого. Например, с куклой и зайчиком кладут мячик. Входит первая группа и, посоветовавшись, берет «лишнюю игрушку» – ту, которая, по их мнению, «не подходит». Так, в данном примере «лишняя игрушка» – это мячик (кукла и заяк – живые, а мячик – нет). Если ребята легко справляются с тремя игрушками, их число можно увеличить до 4-5, но не более 7-ми.

Игрушки можно заменить картинками из детского лото (тогда игра будет называться «Лишняя картинка»).

- Игра «Кот в мешке»

Цель: развитие мыслительных операций анализа и синтеза.

Оборудование: картинки из детского лото, мешочек.

Ход игры: один из игроков берёт картинку из детского лото и описывает то, что на ней изображено, не показывая её другому игроку. При этом сам предмет называть нельзя. Другой игрок должен угадать, исходя из описания, что изображено на картинке. Со временем можно меняться ролями – пусть ребёнок описывает то, что изображено на картинке, а взрослый отгадывает.

- Игра «Следователи»

Цель: развитие мыслительных операций анализа и синтеза.

Оборудование: карточки с суждениями (для воспитателя).

Ход игры: детям необходимо на основании 2-х суждений сделать самостоятельное умозаключение: «Все овощи растут на грядке. Морковь продаётся в магазине. Значит... (её привезли в магазин с огорода)». «Все дети растут. Катя пока маленькая. Значит... _____». «Все рыбы не могут жить без воды. Сома положили в лодку. Значит... _____». «Все конфеты сладкие. Пете нельзя есть сладкое. Значит... _____». «Всем цветам нужна вода. Катя долго не поливала цветы. Значит... _____» и т.д.

- Игра «Подбери слово»

Цель: развитие внимания, склонности к анализу, способности к выделению обобщающих черт тех или иных явлений.

Оборудование: карточки со словами (для воспитателя).

Ход игры: детям необходимо к указанному слову подобрать то, которое будет логически с ним связано, и подробно объяснить свой выбор. Пример: стрелка – часы, колесо – ? Стрелка – это часть часов, значит к слову «колесо» я подберу слово «машина», потому что колесо – часть машины. Слова: коньки – зима, лодка – ... (лето), собака – шерсть, щука – ... (чешуя), пробка – плавать, камень – ... (тонуть), ухо – слышать, зубы – ... (жевать), чай – сахар, суп-...

(соль), дерево – сук, рука – ... (палец), дождь – зонтик, мороз – ... (шуба), пчела – мед, корова – ... (молоко), школа – обучение, больница – ... (лечение) и т.д.

Дидактические игры, развивающие умение сравнивать предметы:

- Игра «Похож – не похож»

Цель: обучение детей умению сравнивать предметы, замечать признаки сходства по цвету, форме, величине, материалу; развивать мышление, речь.

Ход игры: заранее подготавливают различные предметы и незаметно размещают их в комнате. Воспитатель напоминает детям о том, что их окружает много разных и непохожих предметов. Чаще всего дети находят похожие предметы по цвету, по величине. Эта игра помогает ребятам обнаружить скрытое качество. Например, взяв чайную ложку и самосвал, ребенок объясняет свой выбор тем, что они похожи, потому что сделаны из металла. Вначале такое объединение предметов вызывает у детей смех, но ребенок, который назвал их похожими, доказывает правильность своего подбора.

- Игра «Найди сходство и отличие»

Цель: развитие умения сравнивать предметы, устанавливать их сходство и различие (чем эти предметы похожи и чем отличаются и т. д.).

Оборудование: парные картинки с отличиями.

Ход игры: игра состоит из картинок, на которых изображены различные персонажи из мультфильмов по двое, изображение одного из которых имеет дополнительные детали. Детям предлагается возможность угадать, кто это и из какого мультфильма этот персонаж. Затем взрослый предлагает её описать, и рассмотреть вторую часть иллюстрации. При рассматривании второй части иллюстрации надо найти отличия и определить, чем они отличаются.

- Игра «Найди лишнюю фигуру»

Цель: развитие умения сравнивать геометрические фигуры между собой, выявлять фигуру, отличную от других. Счет в пределах 6, соотнесение количества предметов с цифрой.

Оборудование: квадрат, треугольник, прямоугольник, круг, цифры от «2», «3», «4», «5», «6».

Ход игры: ребенку дается задание - найти лишнюю фигуру (Круг, он без углов). После среди оставшихся фигур найти лишнюю.

- Игра «Подбери подходящее»

Цель: развитие умения сравнивать геометрические фигуры между собой, выявлять общий признак и подбирать фигуру по общему признаку; закрепление знаний о фигурах.

Оборудование: карточки с изображением разнообразных геометрических фигур и картинками.

Ход игры: перед ребенком выкладываются три карточки с изображенными на них геометрическими фигурами, находящимися в какой-либо зависимости (все желтые, все с углами и т. д.). Задача ребенка - подобрать картинку которая подходит к фигурам.

- Игра «Что не подходит?»

Цель: развитие умения сравнивать и соотносить геометрические фигуры между собой, выделять общее и различное.

Оборудование: набор из 24 карточек с изображением геометрических фигур четырех видов (квадрат, треугольник, круг, ромб), трех цветов (синий, красный, зеленый), большого и маленького размера.

Ход игры: перед ребенком выкладываются поочередно карточки с изображением фигур, в которых одна отличается от остальных по какому-либо признаку. Ребенка просят сказать, какая фигура не подходит и почему.

- Игра «Найди предмет»

Цель: обучение сопоставлению формы предметов с геометрическими образцами.

Оборудование: геометрические фигуры.

Ход игры: дети стоят полукругом. В центре расположены два столика: на одном – геометрические формы, на втором – предметы. Педагог рассказывает правила игры: «Мы будем играть так: к кому подкатится мяч, тот

подойдет к столу и найдет предмет такой же формы, какую я покажу. Ребенок, к которому подкатился мяч, выходит, педагог показывает круг и предлагает найти предмет такой же формы. Найденный предмет высоко поднимается, если он выбран правильно, дети хлопают в ладоши. Затем взрослый катит мяч к следующему ребенку и предлагает другую форму.

- Игра «Куда соотнести?»

Цель: развитие умения сравнивать геометрические фигуры между собой, выявлять общие признаки фигур, объяснять свой выбор.

Оборудование: два больших желтых круга, три больших желтых треугольника, три маленьких зеленых круга и три маленьких зеленых треугольника, желтый круг, зеленый овал, красный круг, синий пятиугольник.

Ход игры: фигуры разделены на две группы по форме. Воспитатель показывает желтый круг, зеленый овал, красный круг, синий пятиугольник, предлагая выбрать те фигуры, которые можно добавить к уже имеющимся в группах. Объясняя свой выбор, дети приходят к определению многоугольника: добавляя квадрат и пятиугольник к треугольникам, они обычно говорят: «Эти фигуры с углами, а круги – без углов».

- Игра «У кого хвост длиннее?»

Цель: развитие умения сравнивать предметы контрастных размеров по длине и ширине.

Оборудование: два больших желтых круга, три больших желтых треугольника, три маленьких зеленых круга и три маленьких зеленых треугольника, желтый круг, зеленый овал, красный круг, синий пятиугольник.

Ход игры: шум за дверью. Появляются звери: слоненок, зайчик, медведь, обезьяна – друзья Винни-Пуха. Звери спорят, у кого длиннее хвост. Винни-Пух предлагает детям помочь зверям. Дети сравнивают длину ушей зайца и волка, хвостов лисы и медведя, длину шеи жирафа и обезьяны. Каждый раз вместе с Винни-Пухом они определяют равенство и неравенство по длине и ширине, пользуясь соответствующей терминологией: длинный, широкий, узкий и т.д.

Дидактические игры, развивающие умение обобщать предметы:

- Игра «Назови три предмета»

Цель: развитие умения группировать, обобщать предметы по определенным признакам.

Ход игры: Воспитатель объясняет правила игры: «Дети, сейчас мы поиграем. Я произнесу слово, а вы назовите три предмета, которые относятся к этому слову. Например, я скажу слово обувь. Какие три предмета можно назвать этим словом?» («Сапоги, ботинки, галоши»). Воспитатель называет обобщающие слова (фрукты, мебель, насекомые, грибы и т. д.), затем после небольшой паузы бросает мяч тому, кто должен ответить. После ответа ребенок бросает мяч назад. Если он не смог назвать три предмета, он ударяет мячом об пол и платит штраф. В другой раз воспитатель называет три предмета, а дети должны назвать их одним обобщающим словом. Более труден вариант, когда задание меняется и в процессе игры: воспитатель называет то одно родовое понятие, то три видовых.

- Игра «Назови все фигуры одним словом»

Цель: развитие умения называть геометрические фигуры одного вида обобщающим словом.

Оборудование: геометрические фигуры одного вида (большие и маленькие квадраты; разноцветные треугольники и т.д.).

Ход игры: перед ребенком выкладываются 4 карточки с изображением геометрических фигур одного вида. Ребенок должен назвать фигуры одним словом. Педагог предлагает сосчитать фигуры одного вида и назвать их количество.

- Игра «Дополни 3 слова»

Цель: развитие операции классификации, обобщения.

Оборудование: карточки со словами (для воспитателя).

Ход игры: детям необходимо продолжить ряд понятий, соответствующих одному обобщению, подобрав дополнительно не менее 3-х слов. В каждом случае им нужно назвать обобщающее понятие: стол, стул,

диван; творог, сыр, масло,..; врач, повар, лётчица,..; сок, кефир, компот,..; шишка, жёлудь, орех,..; корабль, лодка, яхта,..; паровоз, электричка, трамвай,..; книга, альбом, блокнот,..; сосиски, колбаса, котлета,..; земляника, клюква, малина,..; сыроежка, лисичка, подберёзовик,..; сосна, берёза, липа,..; жасмин, шиповник, сирень,..; дождь, ветер, иней,.. и т.д.

- Игра «Что это?»

Цель: развитие мыслительных операций анализа, сравнения и обобщения.

Ход игры: воспитатель предлагает детям охарактеризовать следующие словарные ряды, используя обобщающее слово:

- стакан, тарелка, вилка, нож; /посуда/;
- слива, яблоко, апельсин, банан; /фрукты/;
- воробей, аист, гусь, голубь; /птицы/;
- кошка, свинья, кролик, овца; /животные, домашние животные/;
- роза, тюльпан, ландыш, мак; /цветы/.

Воспитатель придумывает словарные ряды самостоятельно, со временем усложняя задания и переходя от простых предметов к понятиям и явлениям (времена года, чувства человека, природные явления и т.д.).

- Игра «Назови одним словом»

Цель: развитие мыслительных операций обобщения, классификации.

Оборудование: карточки со словами (для воспитателя).

Ход игры: детям нужно озаглавить группу понятий (одним или несколькими словами) и объяснить свой выбор: кисель – кефир – сок – чай (напитки), утюг – холодильник – пылесос – кофеварка, муравейник – нора – логово – берлога, самолёт – корабль – лодка – мотоцикл, глина – шерсть – дерево – пластмасса, двойка – тройка – пятёрка – единица, дирижёр – шофёр – воспитатель – портниха, салат – каша – борщ – запеканка, топор – лопата – пила – отвёртка, серьги – браслет – цепочка – кулон, храбрость – доброта – трудолюбие – честность, волейбол – баскетбол – футбол – водное поло, клюв – перья – крылья – коготки и т.д.

- Игра «Закрой лишнюю картинку»

Цель: развитие мыслительной операции обобщения.

Оборудование: карточка к заданию и квадратик из плотной бумаги 4*4 см (для каждого ребенка).

Ход игры: перед каждым ребенком находится карточка к заданию и квадратик из плотной бумаги. Детям предлагается найти картинку, которая не подходит к остальным, и закрыть ее бумажным квадратиком.

- Игра «Волшебный мешочек»

Цель: развитие мыслительной операции обобщения.

Оборудование: непрозрачный мешочек, кружки разного цвета.

Ход игры: в непрозрачный мешочек, желательно полотняный, положите кружки разного цвета. Ребёнок достаёт по одному кружку и выкладывает их перед собой, называя цвет. Воспитатель обводит выложенные кружки пальцем (объединяющий жест) и спросите: «Что перед тобой лежит?» Принимается ответ: круги, кружки Аналогично можно поиграть и с другими геометрическими фигурами.

Дидактические игры, развивающие умение конкретизировать предметы:

- Игра «Назови, какие ты знаешь виды... (посуды, животных, рыб)»

Цель: развитие умения называть конкретные предметы на основе общих признаков.

Ход игры: воспитатель называет ребенку обобщающее понятие, а он – что к нему относится: деревья, времена года, месяца, головные уборы, грибы, животные, игрушки, комнатные растения, мебель, члены семьи, насекомые, пища, напитки, обувь, овощи, цвета, одежда, посуда, праздники, профессии, птицы, рыбы, транспорт, фрукты, цветы, ягоды, школьные принадлежности.

- Игра «Угадай предмет»

Цель: развитие мыслительной операции конкретизации.

Ход игры: воспитатель обращается к детям: «Я загадаю какой-то предмет, а вы должны угадать его, задавая закрытые вопросы. Это такие

вопросы, на которые можно ответить «да» или «нет». За каждый вопрос команда получает один штрафной балл. Победит та команда, которая наберет меньше штрафных баллов. Сначала блок будет угадывать команда «правых», потом «левых». Дети выполняют задание, определяется команда-победитель.

- Игра «Назови три предмета»

Цель: развитие умения называть конкретные предметы на основе общих признаков.

Ход игры: детям предлагается на одно слово воспитателя подобрать три, подходящие к нему. Например, к слову мебель – диван, стол, кровать; посуда – стакан, тарелка, вилка; фрукты – яблоко, апельсин, банан; птицы – воробей, гусь, голубь; домашние животные – свинья, кролик, овца; цветы – роза, тюльпан, ландыш и т.д.

- Игра «Птицы (звери, рыбы)»

Цель: развитие мыслительной операции конкретизации.

Ход игры: воспитатель обращается к ребёнку: «Вот птица. Что за птица?» Ребёнок отвечает: «Воробей». Затем он обращается к другому ребёнку: «Вот птица, что за птица?» – «Синица». Повторяться нельзя. Аналогично играют с названием зверей, рыб, насекомых.

- Игра «Отвечай быстро»

Цель: развитие умения называть конкретные предметы на основе общих признаков.

Ход игры: воспитатель называет какой-либо цвет, а дети перечисляют, что бывает такого цвета. Также признаком для конкретизации могут служить качества предмета по материалу: деревянный, металлический, стеклянный и т.д.

- Игра «Кому что нужно?»

Цель: развитие мыслительной операции конкретизации.

Ход игры: воспитатель называет детям профессию, а они перечисляют предметы, необходимые для работы. Например: «Сапожник: гвозди, молоток, кожа, сапоги, ботинки...».

Дидактические игры, развивающие умение классифицировать предметы:

- Игра «Разложи предметы»

Цель: развитие у детей умения классифицировать предметы.

Оборудование: набор из 8 игрушек и предметов различных по назначению, но одни – деревянные, а другие – пластмассовые: машинки, пирамидки, грибочки, тарелочки, бусы, кубики, домики, елочки по 2; две одинаковые коробочки.

Ход игры: педагог рассматривает с ребенком все игрушки по одной, а затем говорит: «Эти игрушки надо разложить в 2 коробочки так, чтобы в каждой коробке оказались игрушки, чем-то похожие между собой». В случае затруднения педагог первую пару игрушек – елочки ставит их рядом и просит ребенка сравнить: «чем эти елочки различаются между собой?». Если ребенок не может найти основное отличие, педагог обращает внимание ребенка на материал, из которого сделаны эти игрушки. Затем ребенок действует самостоятельно. В конце игры надо обобщить принцип группировки: «в одной коробке – все деревянные игрушки, а в другой – все пластмассовые».

- Игра «Лишняя игрушка»

Цель: развитие смысловых операций анализа, синтеза и классификации.

Оборудование: игрушки.

Ход игры: группа ребят делится на две подгруппы. Первая подгруппа на 2-3 минуты выходит из комнаты. Вторая подгруппа отбирает 3 игрушки из тех, что принесены. При этом две игрушки должны быть «из одного класса», а третья – из другого. Например, с куклой и зайчиком кладут мячик. Входит первая группа и, посоветовавшись, берет «лишнюю игрушку» – ту, которая, по их мнению, «не подходит». Так, в данном примере «лишняя игрушка» – это мячик (кукла и заяк – живые, а мячик – нет). Если ребята легко справляются с тремя игрушками, их число можно увеличить до 4-5, но не более 7-ми. Игрушки можно заменить картинками из детского лото (тогда игра будет называться «Лишняя картинка»).

- Игра «Полезные и вредные продукты»

Цель: развитие у детей умения классифицировать предметы.

Оборудование: картинки с названиями продуктов питания.

Ход игры: на столе разложены картинки или карточки с названиями продуктов питания: творог, мороженое, лимонад, сок, чипсы, сухарики, лимон, жвачка, сыр, шоколад, булочки, сок, лук и др. Задание: разделить продукты питания в одну сторону – вредные, в другую – полезные для организма.

- Игра «Рыбки»

Цель: развивать у детей умение классифицировать предметы по одному, двум и трем признакам.

Оборудование: 18 карточек с изображением рыбок (примерный размер карточек 5X5), различающиеся цветом (красные, желтые и синие); формой пятна на хвосте (круглое, треугольное и овальное); характером края верхнего плавника (ровный или с зубчиками); три "пруда"(вырезаны из бумаги голубого цвета); три полосы ("ручейки" и один ручеек У-образной формы).

Ход игры: в игре участвуют два ребенка (две группы детей). Первому ребенку (группе) педагог дает задание разместить рыбок с определенными признаками в одном пруду, а второму (группе) остальных рыбок - в другом. Задания: расположите всех рыбок так, чтобы в первом пруду плавали рыбки красного цвета; расположите всех рыбок так, чтобы рыбки с круглым пятном на хвосте плавали в одном пруду, а остальные – в другом; разместите рыбок с зубчатым краем плавника в одном пруду, а остальных - в другом; После выполнения задания педагог просит объяснить, какие рыбки, в каком пруду расположились. Тот, кто дает правильное объяснение, получает фишку или вырезанную из бумаги рыбку. Задания меняются, игра продолжается. У кого больше фишек в конце игры, тот и выигрывает.

- Игра «Что подходит?»

Цель: развитие умения различать геометрические фигуры между собой, классифицировать по признаку формы, присоединять новые фигуры к

имеющимся группам, обозначать основание группы словом, умение соотносить множество с числом.

Оборудование: Четыре четырехугольника, три треугольника, цифры «5», «7».

Методические приемы: Детям даны четыре четырехугольника и четыре треугольника, они делят фигуры на основании формы. Затем педагог показывает детям один треугольник и два четырехугольника и просит присоединить их к уже имеющимся группам. Вопрос, к какой группе подходит число «5», а к какой число «7»?

- Игра «Раздели фигуры»

Цель: развитие умения различать геометрические фигуры между собой, классифицировать по признаку размера, умение соотносить цифры с признаками образованных групп, объяснять свой выбор.

Оборудование: три больших квадрата, пять маленьких квадратов одного и того же цвета, цифры «2», «3», «4», «5», «7», «8», «10».

Ход игры: ребенок должен разделить фигуры на две группы (по размеру). Из чисел «2», «3», «4», «5», «7», «8», «10» выбрать те, которые подходят к составляемым группам, объяснить свой выбор. (Три больших квадрата, пять маленьких квадратов, восемь квадратов всего, четыре - у всех квадратов по четыре угла).

- Игра «Раздели на группы»

Цель: развитие умения различать геометрические фигуры между собой, выделять лишнюю, отличную от других, классифицировать фигуры по двум основаниям (цвет, размер), умение соотносить цифры с признаками образованных групп, обозначать группы обобщающим словом.

Оборудование: четыре больших квадрата (три красных, один зеленый), два маленьких зеленых квадрата, один маленький зеленый круг, цифры «1», «2», «3», «4».

Ход игры: детям задается вопрос: какая из этих фигур лишняя? (Круг, остальные фигуры - квадраты). Дается задание - разделить все квадраты на

группы. (Два основания классификации: по цвету и размеру). Что могут означать числа «1», «2», «3», «4»? (Один большой зеленый квадрат, два маленьких квадрата, три больших красных квадрата, три зеленых квадрата, четыре больших квадрата). Сколько всего квадратов? Сосчитаем по порядку (первый, второй...).

- Игра «Сколько разных игрушек»

Цель: закрепление знаний об основном правиле счета: считать можно в любом направлении, не пропуская ни один предмет. Закрепление умения классифицировать предметы по общему признаку.

Ход игры: Ставим на стол три группы предметов (игрушки, геометрические фигура и посуда) и спрашивает: «Как можно разделить множество предметов на три разные группы». Дети находят основание классификации. Воспитатель предлагает ребенку сосчитать какие-либо игрушки слева направо, а другому – эти же игрушки – справа налево. В заключении спрашивает: «Как вы считали игрушки? Изменился ли результат счета?» И делает вывод: «Когда нужно узнать, сколько предметов, их можно считать в любом направлении, результат получится один и тот же».

Результаты диагностики по методике
«Что здесь лишнее?» (контрольный этап)

№	ФИО	Время выполнения задания	Баллы	Уровень развития мышления
1.	Эмилия А.	2,08	5	средний
2.	Эрнест Б.	2,12	5	средний
3.	Салават Б.	2,56	2	низкий
4.	Тимур Г.	1,26	8	высокий
5.	Эрнест Г.	2,48	2	низкий
6.	Арина Г.	1,28	8	высокий
7.	Руслан Г.	2,07	5	средний
8.	Гузелия Г.	1,39	7	средний
9.	София И.	2,10	5	средний
10.	Радмир И.	2,33	3	низкий
11.	Софья К.	1,41	7	средний
12.	Арина К.	1,34	7	средний
13.	Ярослав К.	1,18	8	высокий
14.	Данил М.	1,42	7	средний
15.	Ранис М.	2,37	3	низкий
16.	Лиана М.	1,56	6	средний
17.	Дарья Н.	2,52	2	низкий
18.	Алина С.	1,28	8	высокий
19.	Данис С.	2,30	4	средний
20.	Полина Т.	2,14	5	средний
21.	Виктория Т.	1,40	7	средний
22.	Тимур Ф.	-	0	очень низкий
23.	Элина Х.	2,41	3	низкий

24.	Никита Ч.	2,28	4	средний
25.	Илья Ч.	1,10	9	высокий

Результаты диагностики по методике
«Невербальная классификация» (контрольный этап)

№	ФИО	Уровень развития мышления
1.	Эмилия А.	средний
2.	Эрнест Б.	средний
3.	Салават Б.	низкий
4.	Тимур Г.	высокий
5.	Эрнест Г.	низкий
6.	Арина Г.	высокий
7.	Руслан Г.	средний
8.	Гузелия Г.	средний
9.	София И.	средний
10.	Радмир И.	средний
11.	Софья К.	средний
12.	Арина К.	высокий
13.	Ярослав К.	высокий
14.	Данил М.	средний
15.	Ранис М.	низкий
16.	Лиана М.	средний
17.	Дарья Н.	низкий
18.	Алина С.	высокий
19.	Данис С.	средний
20.	Полина Т.	средний
21.	Виктория Т.	высокий
22.	Тимур Ф.	низкий
23.	Элина Х.	низкий

24.	Никита Ч.	средний
25.	Илья Ч.	высокий