Министерство образования и науки РФ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт детства

Кафедра коррекционной педагогики и психологии

Развитие логического мышления у детей старшего возраста с ОНР 3 уровня через конструирование.

Дипломная работа

Выполнил студент группы № 62 ОЗО

Залыбина Наталья Михайловна \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Специальность 050717 «Специальная дошкольная

педагогика и психология»

Специализация 050717.04 «Коррекционная и

психолого-педагогическая помощь детям в раннем возрасте»

Форма обучения заочная

Научный руководитель

Кандидат психологических наук, доцент

Волошина Т.В.\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(подпись)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(оценка)

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2015 г.

Новосибирск 2015г.

Оглавление

**Введение**

По самой сути своей работы педагог имеет дело с человеком развивающимся. Только имея целостное представление об общем психологическом строе человека и его закономерных изменениях во времени жизни, возможно осуществлять достаточно грамотную педагогическую деятельность, а с определенного момента – обеспечить возможность его перехода в режим самообразования и саморазвития.

Именно поэтому необходимо создание общей теории общего хода развития в онтогенезе, в которой определен не только его объект (что развивается), но и раскрыты все остальные категории принципа развития: предпосылки, условия, механизмы, формы, результаты и др. (т.е. – как нечто развивается).

Проблемами психического развития в отечественной возрастной психологии и в педагогической практике занимались многие ученые:

Л.С. Выготский, П.П.Блонский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин, В.С.Мухина, Божович Л.И. и др.

Мышление принадлежит к числу самых трудных психологических проблем.

Выготский Л.С. писал, что «центральным для всей структуры сознания и для всей системы деятельности психических функций является развитие мышления. С этим тесно связана и идея интеллектуализации всех остальных функций, т.е. изменения их в зависимости от того, что мышление приводит на определенной ступени к осмысливанию этих функций, что ребенок начинает разумно относиться к своей психической деятельности. В зависимости от этого целый ряд функций, которые действовали, автоматически, начинают действовать сознательно, логически.

Так же как и основные формальные ступени, по которым идет построение личности ребенка, эти ступени связаны непосредственно со степенью развития его мышления, ибо в зависимости от того, в какой системе знаний реализуется весь внешний и внутренний опыт ребенка, стоит и то, каким психическим аппаратом расчленяется, анализируется, связывается, обрабатывается его внешний и внутренний опыт» [3, с.791-792].

Исходя из актуальности проблемы, выбрана тема курсового исследования: «Конструирование как средство развитие мышления у детей дошкольного возраста.».

Цель исследования: теоретическое изучение особенностей мышления у детей дошкольного возраста (6-7 лет).

Гипотеза исследования: нарушение речевого развития влияет на развитие мышления  детей дошкольного возраста.

Объект исследования: психологические особенности детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: зависимость мыслительной деятельности детей дошкольного возраста от уровня речевого развития.

**Глава 1. Что такое мышления.**

*Мышление* процесс обобщенного и опосредствованного отражения действительности в ее существенных связях и отношениях.

Мышление это процесс познавательной деятельности, при котором субъект оперирует различными видами обобщений, включая образы, понятия и категории.

Наиболее принята и распространена следующая простейшая и несколько условная классификация видов мышления:

1) наглядно-действенное;

2) наглядно-образное;

3) словесно-логическое;

4) абстрактно-логическое [17, с. 243].

*Наглядно-действенное мышление**-* вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов в процессе действий с ними. Это мышление есть наиболее элементарный вид мышления, возникающий в практической деятельности и являющийся основой для формирования более сложных видов мышления. Основная характеристика наглядно-действенного мышленияопределяется возможностью наблюдать реальные объекты ипознавать отношения между ними в реальном преобразовании ситуации. Практические познавательные предметные действия являются основой любых более поздних форм мышления.

*Наглядно-образное мышление**-* вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы. При наглядно-образном мышленииситуация преобразуется в плане образа или представления. Субъект оперирует наглядными изображениями объектов через их образные представления. При этом образ предмета позволяет объединить набор разнородных практических операций в целостную картину. Овладение наглядно-образными представлениями расширяет сферу действия практического мышления.

*Словесно-логическое мышление -*вид мышления, осуществляемый с помощью логических операций с понятиями. При словесно-логическом мышлении оперируя логическими понятиями, субъект может познавать существенные закономерности и ненаблюдаемые взаимосвязи исследуемой реальности. Развитие словесно-логического мышления перестраивает и упорядочивает мир образных представлений и практических действий.

*Абстрактно-логическое (отвлеченное) мышление**-* вид мышления, основанный на выделении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных.

Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и абстрактно-логическое мышление являются последовательными этапами развития мышления в филогенезе и в онтогенезе. В настоящее время в психологии убедительно показано, что эти четыре вида мышления сосуществуют у взрослого человека и функционируют при решении различных задач. Все виды мышления тесно взаимосвязаны. При решении задач словесные рассуждения опираются на яркие образы. В то же время решение даже самой простой, самой конкретной задачи требует словесных обобщений. Поэтому описанные виды мышления нельзя оценивать как более или менее ценные. Абстрактно-логическое или словесно-логическое мышление не могут быть «идеалом» мышления вообще, конечной точкой интеллектуального развития. Так дальнейшее совершенствование мышления связывается в психологии с расширением и конкретизацией сфер приложения усвоенных мыслительных норм и техник [15, с. 199].

По характеру решаемых задач различаюттеоретическое и практическое мышление [16, с. 73].

*Теоретическое мышление* **-** мышление на основе теоретических рассуждений и умозаключений.

*Практическое мышление* **-** мышление на основе суждений и умозаключений, основанных на решении практических задач.  Теоретическое мышление - это познание законов и правил. Основная задача практического мышления - разработка средств практического преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта, схемы. Практическое мышление было изучено Б.М.Тепловым. Им установлено, что важной особенностью практического мышления является то, что оно развертывается в условиях жесткого дефицита времени и актуального риска. В практических ситуациях очень ограничены возможности для проверки гипотез. Все это делает практическое мышление в определенном отношении более сложным, чем мышление теоретическое [17, с. 128].

По степени развернутости мышления во времени различают *интуитивное* и *дискурсивное*, или *аналитическое*мышление [17, с. 129].

*Дискурсивное (аналитическое)**мышление**-* мышление, опосредованное логикой рассуждений, а не восприятия. Аналитическое мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, представлено в сознании самого мыслящего человека.

*Интуитивное мышление -* мышление на основе непосредственных чувственных восприятий и непосредственного отражения воздействий предметов и явлений объективного мира. Интуитивное мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным. Обычно используют три критерия для различения дискурсивного и интуитивного мышления:

1)временной (время протекания процесса);

2) структурный (членение на этапы);

3) уровень осознанности (представленность в сознании самого мыслящего).

По степени новизны и оригинальности различают*репродуктивное и продуктивное*мышление по их функциональному назначению.

*Репродуктивное мышление***-** мышление на основе образов и представлений, почерпнутых из каких-то определенных источников.

*Продуктивное мышление* **-** мышление на основе творческого воображения.

В своей деятельности люди сталкиваются с такими объектами, которые имеют целостно-системный характер. Для ориентации в таких объектах человеку необходимо уметь выделить в них внешнее и внутреннее содержание, их внутреннюю сущность и ее внешние проявления. В этой связи по типу познания выделяют теоретическое и эмпирическое мышление.

*Теоретическое мышление****–*** мышление, направленное на познание внутреннего содержания и сущности сложных системных объектов. Основным мыслительным действием, связанным с таким познанием, являетсяанализ. Анализ целостного системного объекта обнаруживает в нем некоторуюпростую связь (или отношение), выступающую в роли генетически исходной основы для всех его частных проявлений. Эта исходная связь служит всеобщим или существенным источником становления целостного системного объекта. Задача теоретического мышления состоит в обнаружении этой исходной существенной связи, при последующем ее выделении, т.е. абстрагировании, и, в дальнейшем, сведении к этой исходной связи всех возможных частных проявлений системного объекта, т.е. производство действияобобщения.

*Эмпирическое мышление*– мышление, направленное на познание внешних проявлений рассматриваемых предметов и явлений. Основными операциями эмпирического мышления являетсясравнение и классификация, которые связаны с действиями абстрагирования и обобщения одинаковых свойств, предметов и явлений. Познавательным продуктом осуществления этих действий являются общие представления (или эмпирические понятия) об этих предметах и явлениях. Эмпирическое мышление выполняет весьма важные и необходимые функции в повседневной жизни людей, а также в науках, находящихся на начальных этапах своего развития.

По функциональному назначению различают *критическое и творческое мышление.*

*Критическое мышление*направлено на выявление недостатков в суждениях других людей.

*Творческое мышление* связано с открытием принципиально нового знания, с генерацией собственных оригинальных идей, а не с оцениванием чужих мыслей. Противоположны условия их реализации: порождение новых творческих идей должно быть полностью свободно от всякой критики, внешних и внутренних запретов; критический отбор и оценка этих идей, напротив, требует строгости к себе и другим, не допускает завышенной оценки собственных идей. В практике существуют попытки объединения преимуществ каждого из этих видов. Например, в известных методиках управления мыслительным процессом и повышения его эффективности («мозговой штурм») творческое и критическое мышление как разные режимы сознательной работы используются на разных этапах решения одних и тех же прикладных задач.

*Наглядное мышление* – мышление на основе образов и представлений предметов.

*Вербальное мышление* – мышление, оперирующее отвлеченными знаковыми структурами. Установлено, что для полноценной мыслительной работы одним людям необходимо видеть или представлять предметы, другие предпочитают оперировать отвлеченными знаковыми структурами. В психологии полагают, что наглядный и вербальный виды мышления являются «антагонистами»: носителям первого бывают труднодоступны даже простые задачи, представленные в знаковой форме; носителям второго нелегко даются задачи, требующие оперирования наглядными образами.

Итак, мышление – это высшая форма познавательной деятельности человека, социально обусловленный психический процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности, процесс поисков и открытия существенно нового.

**Глава 1.2 Особенности мышления у детей дошкольного возраста( 6-7 лет ).**

Возникновение мышления неразрывно связано с практической деятельностью. Впервые мыслительная деятельность находит свое выражение во внешних, предметных действиях ребенка — в тех из них, которые указывают уже на некоторые, вначале хотя бы еще и не осознанные, обобщения, соответствующие связям и отношениям предметов и явлений действительности.Очень ясно тесная связь мышления с действием выступает у*детей дошкольного возраста(6-7 лет)*. Ребенок намечает действие и сразу его выполняет, не обдумывая всей деятельности в целом. Если задать ему вопрос, что он будет делать (строить, рисовать, лепить), то он часто не может ответить на это. Его мысль не предвосхищает действий заранее, а развертывается в самой деятельности..

*Важнейшим этапом в развитии мышления ребенка является*овладение речью. Слова, которыми овладевают дети, обозначая общее в вещах и явлениях действительности, играют решающую роль в обобщении ребенком своего опыта и в усвоении обобщенного опыта других людей. Речь оказывает направляющее влияние на развитие всех психических процессов у ребенка, его познавательной деятельности прежде всего.Овладевая речью, ребенок в первую очередь усваивает значения слов, которые он слышит от взрослых. Однако в силу ограниченности опыта и недостаточного развития мыслительных процессов значения слов, усваиваемых детьми, нередко существенно отличаются от общеупотребительного значения их у взрослых. Характерно, что каждый предмет называется ребенком сначала лишь одним словом, которое не может быть заменено другим, обозначающим иное понятие. Поэтому важным моментом в развитии обобщений у детей является начало обозначения одного и того же предмета двумя словами, из которых одно имеет более широкое, другое — более узкое значение. Сначала все куклы называются «ля-ля», но затем каждая из них получает свое название, не переставая быть в то же время, как и все остальные, куклой («ля-ля»). Эти случаи указывают на то, что ребенок начинает уже осуществлять обобщения разного уровня и как-то соотносить между собой впервые возникающие у него представления и понятия разной степени общности.Хотя речь взрослых играет направляющую роль в умственном развитии ребенка (уже в раннем возрасте), однако первоначально понимание словесных указаний, описаний, объяснений, даваемых взрослыми, встречается с большими затруднениями. Неразрывная связь с восприятием, с непосредственным чувственным опытом — характерная особенность мышления детей, тем ярче выраженная, чем моложе ребенок**.**Ребенок мыслит образами,*его мышление конкретно.* Обобщения, к каким он приходит или которые усваивает от взрослого, еще очень тесно связаны с их чувственным источником, с чувственной опорой. Весьма ясно это видно при анализе содержания первоначальных понятий детей. Сначала ребенок вовсе не может раскрыть содержания понятия, а ограничивается лишь указанием тех предметов или явлений, которые охватываются данным понятием. Первые суждения ребенка о количестве предметов неразрывно связаны с такими чувственно воспринимаемыми свойствами их, как величина предметов, их форма, расположение в пространстве. Если, например, разные по количеству группы предметов занимают неравное место, то та из них, которая занимает больше места, считается ребенком большей и по количеству предметов.Тесная связь общего с чувственным опытом ясно выступает и в тех объяснениях и доказательствах, которыми оперирует ребенок (в раннем периоде развития). Они также носят конкретный, наглядный характер, сводятся к ссылке на единичные факты, подтверждающие то, что требуется доказатьНеразрывная связь мышления с практической деятельностью и с чувственным опытом в раннем детстве означает, что мышление в этом периоде развития носит *явно выраженный наглядно-действенный характер.*Дальнейшее развитие мышления, происходящее в дошкольном периоде, тесно связано с*расширением опыта ребенка*, с познанием окружающей действительности. Как и все психические процессы, мышление развивается в деятельности, по мере упражнения в выполнении мыслительных операций. Важную роль играет расширение и углубление знаний, которыми овладевает ребенок.В дошкольном возрасте *познавательная деятельность детей* начинает выходить за пределы непосредственно окружающего, охватывает более широкий круг явлений природы и общественной жизни, о которых ребенок узнает из словесных описаний и объяснений взрослых. Сейчас он уже лучше понимает эти описания и объяснения, может представить себе то, о чем в них говорится, хотя и теперь они должны быть тесно связаны с его непосредственным, чувственным опытом.Предметом живого интереса у ребенка дошкольного возраста становятся не только отдельные предметы и явления, но и некоторые связи и отношения между ними. Дети-дошкольники задают массу вопросов о причинах явлений («почему?», «зачем?», «отчего?»), о происхождении вещей («из чего это сделано?», «а кто это сделал?» и т. п.); рассуждают сами по поводу причинных зависимостей, о цели действий людей, о назначении и происхождении предметов («Банка легкая, потому что она пустая»; «Водитель (на троллейбусе) быстро едет, чтобы дяди и тети на работу не опоздали»).Обобщения детей дошкольного возраста начинают основываться на *выделении некоторых существенных признаков вещей и явлений*. Значительно развиваются в дошкольном возрасте рассуждения детей, в которых они обнаруживают иногда довольно успешные попытки решить самостоятельно новый вопрос, преодолеть затруднения, возникающие на пути поисков ответа на него.Дети-дошкольники могут оперировать уже некоторыми*относительно абстрактными понятиями*: сравнивать, сопоставлять их друг с другом, пользоваться ими в своих рассуждениях. Старший дошкольник может, например, указать некоторое различие между дикими и домашними животными, между животными и растениями и т. д.При недостаточности знаний, которыми располагают дети в дошкольном возрасте, попытки самостоятельно осмысливать явления действительности ведут, однако, нередко и к совершенно ошибочным выводам. В своих самостоятельных суждениях дети-дошкольники иногда объединяют то, что фактически не связано между собой, или, наоборот, разъединяют то, что на самом деле связано друг с другом.Хотя дети дошкольного возраста мыслят уже не только о том, что непосредственно в данный момент воспринимают и с чем действуют практически, однако связь мыслительной деятельности с чувственным восприятием и с практическими действиями у них все еще очень значительна. В своих рассуждениях, доказательствах, объяснениях они опираются не на общие положения, из которых можно сделать нужные выводы, а на единичные факты, на примеры, соответствующие тому, что требуется доказать, объяснить. Широкой, иногда совершенно необходимой опорой мышления детей дошкольного возраста являются практические действия, оперирование предметами, конкретными вещами. Старший дошкольник может решить простую арифметическую задачу, но только тогда, когда ему даются конкретные веши, о которых в ней говорится, и если он может выполнять с ними практические действия (присоединить, отделить), указанные в задаче. *Мышление и в дошкольном возрасте все еще носит ярко выраженный конкретный, образный характер и во многом сохраняет еще очень тесную связь с практической деятельностью.*

**2 Конструирование как средство развития мышления у детей старшего возраста с ОНР 3 уровня .**

В основу систематизации содержания обучения конструированию должна быть положена основная зависимость – зависимость конструируемых объектов от их практического назначения. Иначе говоря, содержание конструирования должно быть представлено в виде системы знаний о различных проявлениях этой общей конструктивной зависимости и постепенно усложняющихся конструктивно-технических умений [21, с. 62].

В процессе конструктивной деятельности у детей формируются умения целенаправленно рассматривать предметы, анализировать их (расчленять на части и находить основные, от которых зависит расположение других частей; выделять в частях соответствующие их детали и т.д.) и на основе такого анализа сравнивать однородные предметы, отмечая в них общее и различное, делать обобщения. Решая конструктивные задачи, дети учатся анализировать их условия и находить самостоятельные решения, создавать замысел конструкций и в соответствии с ним планировать свою деятельность. Однако такое умственное развитие обеспечивается только систематическим и целенаправленным обучением, стимулирующим, прежде всего активность мышления детей, т.е. обучением, носящим развивающий характер.

Педагоги и психологи отмечают в предметно-практической деятельности ещё одно важное обстоятельство: оперируя предметами, человек может нагляднее «увидеть» многие абстрактные связи и понятия. Не только дети, но и взрослые часто прибегают к этому способу: то, что с трудом решается «в уме», мы стремимся по возможности смоделировать на предметах. Смысл этих действий состоит в том, что человек просто использует объективно существующую закономерность: мыслительная деятельность облегчается, если она сопровождается моторной, практической деятельностью. Причём на начальных этапах познания моторная, предметно-манипулятивная деятельность является преобладающей. Постепенно какая-то часть действий (то, что стало более известным и понятным) уходит из практической области, совершается в уме, но в наиболее затруднительных случаях может вновь возникнуть необходимость в практике. Таким образом, сугубо интеллектуальные задачи с помощью предметно-практических действий становятся более доступными, легко решаемыми. С другой стороны, подключение практической деятельности позволяет значительно повысить степень сложности заданий, предлагаемых, и тем самым активизировать их умственное развитие.

В настоящее время выделяют три основных вида учебного конструирования, которые при грамотном использовании играют огромную роль в развитии мышления:

- конструирование по образцу (или по предмету);

- конструирование по модели;

- конструирование по заданным условиям; проектирование.

Отдельные методисты выделяют ещё такие виды конструирования, как тематическое конструирование и конструирование по замыслу; однако, как мы увидим далее, в учебной деятельности они фактически принимают черты конструирования по условиям, поэтому специально нами не выделяются.

1. Конструирование по образцу. Анализируют конструкцию образца, выясняют, из каких деталей он состоит, порядок и приёмы выполнения отдельных операций, сборки и отделки изделия. В данной форме обучения конструированию обеспечивается в основном прямая передача детям готовых знаний. Это необходимый этап, в ходе которого дети узнают о свойствах материала, овладевают техникой конструирования. Этот вид деятельности при условии педагогически правильной её организации может быть очень продуктивен. Во-первых, он позволяет формировать у учащихся целенаправленно рассматривать предметы и анализировать их. Во-вторых, в процессе воспроизведения образца школьники осваивают практические приёмы, учатся определять их последовательность. Несомненно, достоинство работы по образцу – это возможность строгого контроля и однозначной оценки работы, учащихся на уроке и их учебных достижений, поскольку в подобных случаях практический результат позволяет судить о произведённой умственной работе (точность и полнота восприятия, анализа, сравнения и т.д.) Именно на таких уроках целесообразно учить детей планированию трудовых операций, поскольку единообразие работы допускает единый для всех план действий [18, с. 89].

Однако не случайно упомянуто было о необходимости педагогически правильной организации работы по образцу. На этих занятиях педагог должен соединять сенсорный опыт ребёнка с размышлением и с эмоциями, только тогда предметно-практическая деятельность по воспроизведению образца будет носить развивающий характер. Прежде всего, большое значение имеет обучение детей обобщённым способам анализа предметов. Руководя этой деятельностью, целесообразно выделить следующие этапы:

1) рассматривание объекта в целом, определение его назначения; общая характеристика («на что похож»);

2) выделение основных частей (их количество, названия, форма, материалы);

3) установление пространственного расположения частей;

4) выделение основных деталей в частях (количество, название, форма, материалы);

5) установление пространственного расположения деталей.

Конструирование по модели – весьма продуктивный в методическом плане вид деятельности, поскольку он может быть использован в работе с самыми разными материалами (как на плоскости, так и в объёме). Существует очень много разновидностей такого типа заданий по конструированию.

В частности, к этому типу следует отнести и такие задания, в которых требуется мысленно развернуть какую-нибудь фигуру, форму и представить, как она будет выглядеть.

К этому же виду конструирования относится изготовление изделий в технике оригами по схемам: ориентируясь на то, какой вид будет иметь заготовка после очередного действия, ребёнок должен сообразить, какое именно действие следует выполнить.

Конструированием по модели являются и задания следующего типа: нужно воспроизвести конструкцию, составленную из каких-то хорошо известных ему деталей (скажем, из спичечных коробков); но вся конструкция уже чем-то закрыта снаружи (оклеена бумагой), так что нельзя рассмотреть, сколько именно деталей взято, как они соединены между собой (видна только общая форма изделия). Если бы точно такое изделие ребёнку сначала позволили рассмотреть в «открытом» виде, где каждая деталь хорошо видна и без особого труда вычленяется из общей конструкции, то это было бы конструированием по образцу. В данном же случае ему предстоит самому мысленно произвести такой анализ, ориентируясь только на внешние особенности общей формы.

Работая по модели, ребенок должен не просто внимательно рассмотреть, произвести анализ видимого, но и мысленно проникнуть в невидимое, то есть внутрь самой модели [6 , с. 96].

3. Конструирование по заданным условиям – это один из самых творческих видов конструктивной деятельности учащихся, приближающий их к условиям работы настоящего конструктора.

При таком способе организации занятия образец как объект копирования отсутствует, нет и модели, которая давала бы представление о том, что должно получиться. Вместо этого ребёнку предлагается набор условий, которым должен удовлетворять изготавливаемый предмет в эксплуатации. Приведём пример из заданий, разработанных Н.Н. Поддъяковым, который одним из первых включил этот вид конструирования в научно-методический обиход [18].

[Глава 2. Практическое изучение развития логического мышления у детей старшего возраста с ОНР 3 уровня через конструирование .](https://docviewer.yandex.ru/?uid=229769516&url=ya-mail%3A%2F%2F2540000002990199963%2F1.2&name=5%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F.docx&c=5625c3949a2e#_Toc383683011)

[2.1. Диагностика](https://docviewer.yandex.ru/?uid=229769516&url=ya-mail%3A%2F%2F2540000002990199963%2F1.2&name=5%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F.docx&c=5625c3949a2e#_Toc383683012)  логического мышления у детей старшего возраста с ОНР 3 уровня через конструирование ..

Исходными позициями обследования состояния мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста в нашем исследовании являются положения отечественных психологов Выготского Л.С., Люблинской А.А., Ратановой Т.А., Стребелевой Е.А. и других о том, что психика ребенка развивается через усвоение и присвоение общественного опыта в процессе активной деятельности ребенка. При этом учитывается, что ведущей деятельностью в старшем дошкольном возрасте является игровая, в недрах которой и происходит развитие мыслительной деятельности [55, с. 5]. При подходе к отбору методик для психолого-педагогического обследования нами учитывался тот факт, что для ребенка ведущим способом усвоения общественного опыта является подражание действиям взрослого. Это возможно тогда, когда ребенок готов и может сотрудничать, то есть у него имеется желание выполнять задание, предложенное взрослым [53, с. 4]. При изучении состояния мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста мы учитывали принятие задания ребенком, то есть согласие ребенка выполнить предложенное задание независимо от качества самого выполнения. Это являлось первым абсолютно необходимым условием выполнения задания. [53, с. 16]. При использовании методик нами учитывались следующие способы выполнения задания детьми:

• самостоятельное выполнение задания;

• выполнение задания с помощью взрослого (возможно диагностическое обучение);

• самостоятельное выполнение задания после обучения.

Обучаемость в процессе обследования производилась только в пределах тех заданий, которые рекомендованы для детей данного возраста. Допускались следующие виды помощи:

• выполнение действия по подражанию;

• выполнение задания по подражанию с использованием указательных жестов;

• выполнение заданий по показу с использованием речевой инструкции. При проведении эксперимента нами учитывалось мнение Стребелевой Е.А. о том, что ребенок может усвоить способ выполнения того или иного задания на уровне элементарного подражания взрослому, действуя с ним одновременно.

16]. Заинтересованность в собственной деятельности и конечном результате характерны для нормально развивающихся детей. В настоящее время доказано, что, чем раньше начинается целенаправленная работа с ребенком, тем более полными и эффективными могут оказаться. Для изучения состояния мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста мы подобрали методики из методического пособия Стребелевой Е.А. «Психолого-педагогическая диагностика развития детей». Эта диагностика включает в себя десять заданий, направленных на выявление уровня развития познавательной деятельности. Нами из этого методического пособия использованы четыре методики, которые встречаются у других авторов, но с целью исследования мыслительной деятельности. Данные методики позволяют определить основные параметры развития мыслительной деятельности детей: принятие задания, способы его решения, обучаемость во время диагностического обследования, отношение к результату своей деятельности. Задания в методиках направлены на выявление уровня развития мыслительных операций – анализа, синтеза, сравнения, обобщения [53, с. 94-104].

1. Исследование уровня развития анализа Методика «Коробка форм» Оборудование: деревянная коробка с шестью прорезями — круглой, полукруглой, треугольной, прямоугольной с вырезом, квадратной, шестиугольной формы («почтовый ящик») и двенадцатью объемными геометрическими фигурами, основание каждой из которых соответствует по форме одной из прорезей. Проведение обследования: на стол перед ребенком ставят коробку с прорезями, около нее расставляют фигуры (одинаковые фигуры не должны находиться рядом). Далее взрослый помещает фигуру в соответствующую прорезь. Затем ребенку предлагают выполнить это самостоятельно. Если ребенок не может найти нужную прорезь, силой пытается протолкнуть фигуру, то необходимо провести обучение. Обучение: взрослый берет одну из фигур, медленно прикладывает ее к разным отверстиям, пока не найдет нужное. Затем выполняет аналогичные действия вместе с ребенком, используя практическую ориентировку — целенаправленные пробы. Остальные фигуры ребенок опускает самостоятельно. Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; способы выполнения; обучаемость; отношение к результату своей деятельности.

Результаты обследования оцениваются в баллах:

1 балл — ребенок не понимает задание, не стремится его выполнить; после обучения действует неадекватно.

1. балла — ребенок принимает задание, пытается выполнить его, используя хаотичные действия или действия силой; после обучения пользуется методом перебора вариантов.
2. 3 балла — ребенок принимает и понимает задание, выполняет его методом перебора вариантов, но после обучения пользуется методом целенаправленных проб.
3. 4 балла — ребенок принимает и понимает задание; с интересом выполняет его либо методом практического примеривания, либо методом зрительного соотнесения.
4. Исследование уровня развития синтеза Методика «Сложи разрезную картинку» (из четырех частей) (Приложение 3, рисунки 1, 2) Оборудование: две одинаковые сюжетные картинки (мишка на лошадке), одна из которых разрезана на четыре части по диагонали. Проведение обследования: взрослый дает ребенку четыре части разрезной картинки и просит: «Сделай целую картинку». Обучение: в тех случаях, когда ребенок не может правильно соединить части картинки, взрослый сначала показывает целую картинку, а затем просит сложить разрезную. Если задание снова вызывает затруднения, то взрослый сам накладывает часть разрезной картинки на целую и предлагает ребенку наложить другие части. После чего ребенку предлагают выполнить задание самостоятельно. Оценка действий ребенка: принятие и понимание условий задания; способы выполнения; обучаемость; отношение к результату; результат.

Результаты обследования:

1 балл — ребенок не понимает цель; в условиях обучения действует неадекватно.

2 балла — ребенок принимает задание, но не понимает его условий; раскладывает картинки без учета целостного восприятия предметного изображения; в процессе обучения пытается складывать картинку, но после обучения не переходит на самостоятельное выполнение задания.

3 балла — ребенок принимает и понимает задание, но самостоятельно выполнить его не может; после обучения самостоятельно складывает картинку.

4 балла — ребенок принимает и понимает задание; самостоятельно справляется с заданием.

1. Исследование уровня развития обобщений Методика «Четвертый лишний» (Приложение 3, рисунки 3, 4, 5) Оборудование: наборы карточек, на каждой из которых нарисованы четыре предмета. Проведение обследования: ребенок сидит за столом напротив взрослого, выкладывающего перед ним карточки, на каждой из которых нарисованы четыре предмета. Ребенка просят показать, какой из четырех предметов подходит к остальным трем. Оценка действий ребенка: принятие задания; понимание условий задания (выделение лишнего предмета); на какой признак предмета ориентируется ребенок: цвет, форму, величину; умение словесно обозначить три объединенных в одну группу предмета.

Результаты обследования:

1 балл — ребенок не принимает задание; не ориентируется в его условии (размахивает карточкой, бросает ее); в процессе обучения действует неадекватно.

2 балла — ребенок принимает задание; раскладывает карточки без учета ориентировки на какой-либо признак;

3 балла — ребенок принимает задание; раскладывает карточки с учетом ориентировки на цвет и форму; в некоторых случаях требуется только первый вид помощи; не может словесно обозначить три объединенных в одну группу предмета.

4 балла — ребенок принимает задание; раскладывает карточки с учетом ориентировки на признак предметов; словесно обозначает три объединенных в одну группу предмета.

1. Исследование уровня развития сравнения Методика «Сгруппируй картинки»42 (по цвету и форме) (Приложение 3, рисунки 6, 7, 8, 9) Оборудование: карточки с геометрическими формами (круги, квадраты, треугольники, овалы, многоугольники и прямоугольники четырех цветов — красные, синие, зеленые, желтые). Проведение обследования: ребенок сидит за столом напротив взрослого, выкладывающего перед ним карточки-образцы: красный, синий, желтый, зеленый круги (объекты, одинаковые по форме, но разные по цвету). Взрослый просит ребенка положить каждую карточку в соответствии с цветом фигуры. Объясняя задание, он использует указательные жесты. Например: «Я буду давать карточки, а ты клади сюда все такие (показывает жестом на красные круги), а сюда все такие (показывает на желтые круги)». В стороне на столе лежат другие карточки указанных цветов (квадраты, овалы, треугольники, прямоугольники, многоугольники — всего 24 штуки). Взрослый берет одну и, протягивая ее ребенку, просит положить ее правильно. Если ребенок кладет карточку неверно или же не решается выполнить задание, взрослый делает это молча сам, затем протягивает ему вторую и т. д. После того как все карточки будут разложены, взрослый проводит следующую беседу: «Расскажи, какие карточки ты положил в этот ряд, а какие — в тот» (указывая жестом по очереди на все ряды). Если ребенок выполнил группировку по цвету, ему предлагают выполнить вторую часть задания — группировку по форме. Взрослый говорит: «Будь внимательным, теперь карточки надо раскладывать по-другому». Кладет перед ребенком четыре карточки-образца с изображением квадрата, круга, треугольника и прямоугольника одного цвета. Затем по одной в случайном порядке подает ребенку, тот раскладывает их. Затем взрослый уточняет, как ребенок понял принцип группировки и может ли объяснить его: «Расскажи, какие карточки ты положил в этот ряд, а какие — в тот». Обучение проводится в том случае, если ребенок не справился с группировкой по цвету. Оказывается три вида помощи. Первый вид помощи: взрослый сличает карточки по цвету и показывает, как он раскладывает их под каждым образцом, не называя цвет. Так выкладывают четыре карточки. Второй вид помощи: если ребенок после первого вида помощи раскладывает карточки неверно, то взрослый, молча, передвигает их в соответствии с образцами. Так выкладывают восемь штук. Третий вид помощи: взрослый вычленяет принцип группировки и предлагает словесную инструкцию: «Сюда надо положить все карточки красного цвета, сюда — все желтые». Обучение не проводится в тех случаях, когда ребенок не справился с принципом группировки по форме, т. е. не переключился с группировки по цвету на группировку по форме. Оценка действий ребенка: принятие задания; понимание условий задания (принцип группировки по цвету); умение работать по образцу; умение переключаться с одного принципа группировки на другой; умение словесно объяснить принцип группировки.

Результаты обследования:

1 балл — ребенок не принимает задание; не ориентируется в его условии (размахивает карточкой, бросает ее); в процессе обучения действует неадекватно.

2 балла — ребенок принимает задание; раскладывает карточки без учета ориентировки на цвет; после оказания третьего вида помощи начинает ориентироваться на образец; вторую часть задания (группировку по форме) не выполняет.

3 балла — ребенок принимает задание; раскладывает карточки с учетом ориентировки на цвет и форму; в некоторых случаях требуется только первый вид помощи; не может обобщить принцип группировки в речевом плане.

1. балла — ребенок принимает задание; раскладывает карточки с учетом ориентировки на цвет и форму; самостоятельно вычленяет принцип группировки. При диагностическом обследовании детей с нарушением интеллекта оценивается уровень их развития по трем основным уровням (высокий, средний, низкий) и двум промежуточным (ниже среднего и выше среднего). Необходимость такого оценивания вызвана низким уровнем развития психических процессов, в том числе и мыслительной деятельности детей данной категории. Наличие промежуточных уровней помогает наиболее точно отследить динамику уровня развития детей данной категории В соответствии с указанными в методиках показателями и количеством баллов мы можем условно отнести обследуемых детей к следующим уровням: Низкий уровень (4 – 5 баллов) составляют дети, которые не проявляют интереса к заданиям, с трудом включаются в совместную деятельность со взрослым, в условиях обучения действуют неадекватно. Анализ показателей этой группы детей их мыслительной деятельности. В целях развития мыслительной деятельности у этих детей, необходимо проводить развивающие игры и упражнения, предназначенные для детей раннего возраста. Уровень ниже среднего (6 – 8 баллов) составляют дети, которые эмоционально реагируют на игрушки, включаются в совместные действия со взрослым. В процессе самостоятельного выполнения заданий у них отмечаются в основном результативные действия, в условиях обучения действуют адекватно, но после обучения переходят к самостоятельному выполнению задания. Показатели обследования этой группы детей говорят о значительном развитии мыслительной деятельности. Средний уровень (9 - 11 баллов) составляют дети, которые заинтересованы в действиях с игрушками и могут выполнить самостоятельно некоторые предложенные задания, но только после небольшого обучения. Уровень выше среднего (12 – 14 баллов) составляют дети, у которых отмечается интерес к выполнению задания. С заданиями дети справляются. Высокий уровень (15 – 16 баллов) составляют дети, у которых отмечается интерес к выполнению заданий. При их выполнении они пользуются в основном зрительной ориентировкой. Они самостоятельно справляются с предложенными заданиями. В эксперименте приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста (6 – 7 лет), имеющих (Список детей в Приложении 1). В процессе проведения констатирующего эксперимента и качественного анализа проведенного исследования нами были выявлены следующие результаты состояния мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста:

Алина Р., 7 лет

1. Исследование уровня развития анализа Методика «Коробка форм» Ребенок принимает задание. Самостоятельно может найти нужную прорезь коробки форм. После того, как нами были выполнены совместные аналогичные действия, девочка пыталась выполнить задание, используя хаотичные действия.

2. Исследование уровня развития синтеза Методика «Сложи разрезную картинку» (Картинка «Чашка») Ребенок принимает задание, но самостоятельно выполнить его может не до конца. В процессе обучения пыталась складывать картинку, но после обучения смогла перейти на самостоятельное выполнение задания.

3.Исследование уровня развития обобщений Методика «Четвертый лишний» Ребенок принимает задание, карточки раскладывает с учетом ориентировки на какой-либо признак, может обобщить карточки по какому-то одному признаку и выделить карточку с лишним предметом.

4. Исследование уровня развития сравнения Методика «Сгруппируй картинки» Ребенок принимает задание, но карточки раскладывает без учета ориентировки на цвет и форму. После того, как нами было проведено обучение (мы сличили карточки по цвету и показали, как их нужно разложить под каждым образцом, не называя цвет), девочка пыталась разложить карточки, но делала это с грубыми ошибками.

Ваня П., 7 лет

1. Исследование уровня развития анализа Методика «Коробка форм» Ребенок принимает и понимает задание, выполняет его методом перебора вариантов, но после обучения пользуется методом целенаправленных проб.

2. Исследование уровня развития синтеза Методика «Сложи разрезную картинку» (из четырех частей) (Картинка «Лошадка») Ребенок принимает и понимает задание, но самостоятельно выполнить его не может. Мальчику потребовалось обучение. Нами сначала была показана целая картинка, а затем дано задание сложить разрезную картинку самостоятельно. После чего ребенок самостоятельно сложил картинку.

3. Исследование уровня развития обобщений Методика «Четвертый лишний» Ребенок принимает задание. Раскладывает карточки с учетом ориентировки на цвет и форму, но не может словесно обозначить три объединенных в одну группу предмета.

4. Исследование уровня развития сравнения Методика «Сгруппируй картинки» Ребенок принимает задание. Раскладывает карточки с учетом ориентировки на цвет. После оказания помощи ориентируется на образец по цвету, но группировку по форме выполняет.

Вероника П., 7 лет

1. Исследование уровня развития анализа Методика «Коробка форм» Ребенок принимает задание, но не понимает его условий. При подборе фигур использует хаотичные действия. Нами было проведено обучение – мы брали одну из фигур и медленно прикладывали ее к разным отверстиям, пока не нашлось нужное. В результате обучения девочка продолжала испытывать затруднения при выполнении задания.

2. Исследование уровня развития синтеза Методика «Сложи разрезную картинку» (Картинка «Чашка») Ребенок принимает задание, но картинки раскладывает без учета целостного восприятия предметного изображения. В процессе обучения девочка пыталась складывать картинку, но после обучения не смогла выполнить задание самостоятельно.

3. Исследование уровня развития обобщений Методика «Четвертый лишний» Ребенок принимает задание, но карточки раскладывает без учета ориентировки на какой-либо признак.

4. Исследование уровня развития сравнения Методика «Сгруппируй картинки» Ребенок принимает задание, но карточки раскладывает без учета ориентировки на цвет. После оказания третьего вида помощи начала ориентироваться на образец с трудом. Группировку по форме не выполняет. Вика И., 7 лет

1. Исследование уровня развития анализа Методика «Коробка форм» Ребенок принимает и понимает задание, выполняет его методом перебора вариантов, но после обучения пользуется методом целенаправленных проб.

2. Исследование уровня развития синтеза Методика «Сложи разрезную картинку» (Картинка «Лошадка») Ребенок принимает и понимает задание, но самостоятельно выполнить его не может. После обучения самостоятельно складывает картинку.

3. Исследование уровня развития обобщений Методика «Четвертый лишний» Ребенок принимает задание, но карточки раскладывает без учета ориентировки на какой-либо признак.

4. Исследование уровня развития сравнения Методика «Сгруппируй картинки» Ребенок принимает задание. При раскладывании карточек ориентируется на цвет и форму, но затрудняется обобщить принцип группировки в речевом плане.

Влад К., 7 лет

1. Исследование уровня развития анализа Методика «Коробка форм» Ребенок не понимает задание, не стремится его выполнить. После обучения действует адекватно.

2. Исследование уровня развития синтеза Методика «Сложи разрезную картинку» (Картинка «Чашка») Ребенок понимает цель, в условиях обучения действует адекватно.

3. Исследование уровня развития обобщений Методика «Четвертый лишний» Ребенок не понимает задание, не ориентируется в его условии, размахивает карточкой,. В процессе обучения действует адекватно.

4. Исследование уровня развития сравнения Методика «Сгруппируй картинки» Ребенок понимает задание не до конца. В процессе обучения действует адекватно.

Егор Х., 7 лет

1. Исследование уровня развития анализа Методика «Коробка форм» Ребенок принимает и понимает задание, с интересом выполняет его методом зрительного соотнесения.

2. Исследование уровня развития синтеза Методика «Сложи разрезную картинку» (Картинка «Лошадка») Ребенок принимает и понимает задание, самостоятельно и быстро выполняет его.

3. Исследование уровня развития обобщений Методика «Четвертый лишний» Ребенок принимает задание, при раскладывании карточек ориентируется на цвет и форму. Затрудняется словесно обозначить три объединенных в одну группу предмета.

4. Исследование уровня развития сравнения Методика «Сгруппируй картинки» Ребенок принимает задание, раскладывает карточки с учетом ориентировки на цвет и форму. Не может обобщить принцип группировки в речевом плане.

Миша П., 7 лет

1. Исследование уровня развития анализа Методика «Коробка форм» Ребенок понимает задание не полностью.

2. Исследование уровня развития синтеза Методика «Сложи разрезную картинку» (Картинка «Чашка») Ребенок понял цель.

3. Исследование уровня развития обобщений Методика «Четвертый лишний» Ребенок принимает задани.

4. Исследование уровня развития сравнения Методика «Сгруппируй картинки» Не может обобщить принцип группировки в речевом плане.

Света К., 7 лет

1. Исследование уровня развития анализа Методика «Коробка форм» Ребенок принимает задание, но при его выполнении использует действия силой. После обучения пользуется методом перебора вариантов.

2. Исследование уровня развития синтеза Методика «Сложи разрезную картинку» (Картинка «Чашка») Ребенок принимает задание, но не понимает его условий. Раскладывает картинки без учета целостного восприятия предметного изображения. В процессе обучения пытается складывать картинку, но после обучения не может самостоятельно выполнить задание.

3. Исследование уровня развития обобщений Методика «Четвертый лишний» Ребенок принимает задание, но карточки раскладывает с учетом ориентировки на какой-либо признак.

4. Исследование уровня развития сравнения Методика «Сгруппируй картинки» Ребенок принимает задание, раскладывает карточки с учетом ориентировки на цвет. После обучения начинает ориентироваться на образец. Группировку по форме выполнить не смогла. В результате обследования и качественного анализа выполнения заданий детьми старшего дошкольного возраста мы смогли выявить состояние и уровень развития мыслительных операций у исследуемой группы детей. Данные исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Состояние мыслительной деятельности

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Мыслительные операции (оценка в баллах) | Общее кол-во баллов | Уровень |
| Анализ | Синтез | Обобщени е | Сравнени |  |  |
| 1 | Алина Р. | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | средн |
| 2 | Ваня П. | 3 | 3 | 3 | 2 | 11 | средний |
| 3 | Вероника | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | средн |
| 4 | Вика И. | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | средний |
| 5 | Влад К. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 6 | Егор Х. | 4 | 4 | 3 | 3 | 14 | выше сред |
| 7 | Миша П. | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | низкий |
| 8 | Света К. | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | средн |

Таблица 2

Количественный анализ состояния мыслительной деятельности

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Уровни | Количество детей | Количество в % |
| 1 | Высокий | - | - |
| 2 | Выше среднего | 1 | 12,5% |
| 3 | Средний | 2 | 25% |
| 4 | Ниже среднего | 3 | 37,5% |
| 5 | Низкий | 2 | 25% |

Из таблицы 2 мы видим, что 1 ребенок обладает уровнем развития мыслительной деятельности выше среднего, 2 ребенка имеют средний уровень, 3 ребенка – ниже среднего, 2 ребенка – низкий уровень.

**2.2. Конструированию для развития мышления у детей дошкольного возраста (6-7 лет)**

Значению своевременной коррекционной работы уделено много внимания в трудах Выготского Л.С. Он сформулировал ряд важнейших теоретических положений, в одном из которых говорится об основных направлениях коррекционной педагогической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, а также о важности коррекционно-педагогического воздействия на детей этой категории [33, с. 51]. При осуществлении нами коррекционной работы с исследуемой группой детей важной теоретической основой являлась концепция Выготского Л.С. о двух уровнях развития: актуальном (достигнутом к настоящему моменту) и потенциальном (связанным с зоной ближайшего развития). Последний определяется способностью ребенка в сотрудничестве с взрослым усваивать новые способы действий, поднимаясь, таким образом, на более высокую ступень умственного развития. При этом наличие более широкой зоны ближайшего развития конкретного ребенка является особенно надежным (по сравнению с актуальным запасом знаний и умений) признаком успешности дальнейшего обучения, чем и определяется диагностическая значимость этого критерия при оценке возможностей мыслительной деятельности с точки зрения перспективы развития. Зона ближайшего развития не только является важным показателем перспектив развития мыслительной деятельности ребенка под воздействием обучения, но и имеет большое дифференциально-диагностическое значение [53, с. 4]. На этапе формирующего эксперимента нами проводились дидактические игры, направленные на развитие мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста. При осуществлении нашей работы мы опирались на «Программу коррекционно-развивающего обучения и воспитания» Екжановой Е.А. и Стребелевой Е.А., рекомендованную для обучения и воспитания детей. При формировании у детей экспериментальной группы способностей, позволяющих наиболее успешно осуществлять мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения и сравнения, нами использованы развивающие игры из методических пособий Стребелевой Е.А. «Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр» и «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии». При подборе дидактических игр нами учитывался тот факт, что дети исследуемой группы имеют разный уровень развития мыслительной деятельности, и поэтому игры должны быть различными по сложности и соответствовать уровню развития конкретного ребенка. Также при осуществлении коррекционной работы нами учитывалось мнение Стребелевой Е.А. о том, что мыслительная деятельность развивается в осмысленных целенаправленных предметных действиях. У детей мыслительная деятельность характеризуется в темпе развития. Педагогом должны использоваться совместные действия с ребенком, действия по подражанию, речевое сопровождение взрослым самостоятельных действий ребенка с их положительной оценкой [61, с. 3]. Стребелева Е.А. считает, что важной особенностью в коррекционной работе по развитию мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста является то, что способами преобразования ситуации служить практическое действие, которое осуществляется методом проб. При выявлении скрытых свойств и связей объекта дети используют метод проб и ошибок, который в определенных жизненных обстоятельствах является необходимым и единственным. Этот метод основан на отбрасывании неправильных56 вариантов действия и фиксации правильных, результативных и, таким образом, выполняет роль мыслительной операции. При решении проблемных практических задач происходит выявление, «открытие» свойств и отношений предметов или явлений, обнаруживаются скрытые, внутренние свойства предметов [61, с. 6]. При проведении развивающих дидактических игр и упражнений нами учитывались следующие принципы:

1. Игровая мотивация действий.

2. Доступность заданий.

3. Постепенное усложнение практических задач.

4. Повторяемость, возможность самостоятельного поиска решения задачи каждым ребенком.

5. Наблюдение детей за действиями сверстников в целях подкрепления собственного опыта опытом наблюдения, что дает материал для обобщения. 6. Включение речи в процесс решения проблемно-практических задач [61, с. 12].

В таблице 3 представлены дидактические игры, используемые нами для коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с по развитию мыслительной деятельности (Приложение 1).

Таблица 3 Дидактические игры, направленные на развитие мыслительной деятельности.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Дидактические игры | Уровни развития мыслительной деятельности |
| Выше среднего | Средний | Ниже среднего | Низкий |
| 1 | «Кто, где живет?» | + | + |  |  |
| 2 | «Сделай целое» | + | + | + | + |
| 3 | «Найди лишнее» | + | + |  |  |
| 4 | «Что сначала, что потом?» | + | + |  |  |
| 5 | «Сложи картинку» (из 4х ч.) | + | + |  |  |
| 6 | «Сложи картинку» (из 3х ч.) |  |  | + |  |
| 7 | «Сложи картинку» (из 2х ч.) |  |  |  | + |
| 8 | «Найди похожий» | + | + |  |  |
| 9 | «Три медведя» | + | + |  |  |
| 10 | «Разложи игрушки» | + | + |  |  |
| 11 | «Протолкни все такие» |  |  | + |  |
| 12 | «Парные картинки» |  |  | + | + |
| 13 | «Найди игрушку такого же цвета» |  |  | + |  |
| 14 | «Найди все круглое» |  |  | + |  |
| 15 | «Каждой фигуре свой дом» |  |  | + |  |
| 16 | «Спрячь матрешку» |  |  | + | + |
| 17 | «Подбери бант для куклы» |  |  | + |  |
| 18 | «Найди пару» |  |  |  | + |
| 19 | «Собери пирамидку» |  |  |  | + |
| 20 | «Почтовый ящик» |  |  |  | + |
| 21 | «Большой-маленький» |  |  |  | + |

На каждом из этапов коррекционной работы роль педагога, видоизменялась. На начальном этапе используются совместные действия с ребенком, умение ребенка подражать. При этом действии, выполняются обобщения в речевых высказываниях. Затем происходит побуждение ребенка к самостоятельным поисковым способам ориентировки и практическим действиям в проблемно-практической ситуации и фиксация их ребенком в активной речи. В дальнейшем у детей формировалось умение планировать свои практические действия при решении проблемно-практических задач. В проведенных нами дидактических играх по развитию мыслительной деятельности дети усваивали способы решения проблемно - практических задач, необходимые для успешного осуществления мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения и сравнения.

2.3. Анализ результатов.

На последующих этапах исследования провелся контрольный эксперимент. Его целью являлось прослеживание динамики развития мыслительной деятельности после проведения специально подобранных дидактических игр по развитию мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения и сравнения исследуемой группы детей. Для определения эффективности проделанной работы, были использованы те же диагностические материалы, что и в констатирующем эксперименте. В ходе эксперимента был проведен качественный анализ выполнения заданий детьми исследуемой группы.

1. Исследование уровня развития анализа Методика «Коробка форм»

Алина Р., 7 лет.

При первичном обследовании девочка выполняла задание. После проведенной нами коррекционной работы начала подбирать фигуры целенаправленно.

Ваня П., 7 лет.

При первичном обследовании пользовался методом целенаправленных проб. После обучения использует метод практического промеривания.

Вероника П., 7 лет.

При первичном обследовании девочка при подборе фигур использовала хаотичные действия. После проведенной нами коррекционной работы ребенок пытается выполнить задание, используя перебор вариантов.

Вика И., 7 лет.

Изначально девочка выполняла задание методом целенаправленных проб. При повторном обследовании с интересом и быстро выполняет задание методом зрительного соотнесения.

Влад К., 7 лет.

При первичном обследовании ребенок не понял и не принял задание. При обучении действовал неадекватно. При повторном обследовании результат не улучшился.

Егор Х., 7 лет.

Ребенок самостоятельно, с интересом и быстро выполняет задание методом зрительного соотнесения.

Миша П., 7 лет.

При первичном обследовании ребенок не принял задание. Кричал, разбрасывал материал для обследования. При обучении действовал неадекватно. При повторном обследовании результат не изменился.

Света К., 7 лет.

При первичном обследовании девочка выполняла задание, используя действия силой. После обучения выполняет задание методом перебора вариантов с некоторой помощью взрослого.

1. Исследование уровня развития синтеза Методика «Сложи разрезную картинку»

Алина Р., 7 лет (Картинка «Чашка»).

При первичном обследовании не смогла сложить картинку самостоятельно. При повторном обследовании девочка выполняет задание с некоторой помощью взрослого.

Ваня П., 7 лет (Картинка «Лошадка»).

При первичном обследовании ребенок затруднялся сложить картинку самостоятельно. При повторном обследовании самостоятельно сложил разрезную картинку.

Вероника П., 7 лет (Картинка «Чашка»).

Девочка не могла самостоятельно сложить разрезную картинку. При повторном обследовании пыталась сложить картинку, но нуждалась в помощи взрослого.

Вика И., 7 лет (Картинка «Лошадка»).

Девочка затруднялась сложить картинку самостоятельно. При повторном обследовании выполнила задание правильно и самостоятельно.

Влад К., 7 лет (Картинка «Чашка»).

При повторном обследовании ребенок не показал улучшения результата. Не принял и не понял задание. При попытке оказать помощь ребенок неадекватно реагирует.

Егор Х., 7 лет (Картинка «Лошадка»).

Ребенок самостоятельно и быстро выполнил задание.

Миша П., 7 лет (Картинка «Чашка»).

При первичном обследовании ребенок не понял задание, действовал неадекватно (мял и бросал части разрезной картинки). При повторном обследовании результат не улучшился.

Света К., 7 лет (Картинка «Чашка»).

При первичном обследовании не смогла самостоятельно сложить картинку. При повторном обследовании стала складывать картинку самостоятельно с некоторой помощью взрослого.

1. Исследование уровня развития обобщений Методика «Четвертый лишний»

Алина Р., 7 лет.

При первичном обследовании девочка не смогла обобщить карточки по одному признаку и выделить лишний предмет. При повторном обследовании продолжала испытывать затруднение при обобщении карточек по одному признаку и выделении карточки с лишним предметом.

Ваня П., 7 лет.

При повторном обследовании ребенок показал положительную динамику, стал самостоятельно обобщать карточки с учетом ориентировки на цвет и форму, выделяет лишний предмет.

Вероник П., 7 лет.

Девочка стала раскладывать карточки с учетом ориентировки на цвет с помощью взрослого.

Вика И., 7 лет.

При первичном обследовании девочка раскладывала карточки без учета ориентировки на какой-либо признак. При повторном обследовании девочка самостоятельно раскладывает карточки с учетом ориентировки на цвет и форму.

Влад К., 7 лет.

Ребенок при первичном и повторном обследовании не показал улучшения результата. Размахивал карточкой, пытался смять ее. В процессе обучения действовал неадекватно.

Егор Х., 7 лет.

В результате коррекционной работы при повторном обследовании мальчик показал положительные изменения. Ребенок разложил карточки с учетом ориентировки на признак предметов, выделил лишний предмет, словесно обозначил три объединенных в одну группу предмета.

Миша П., 7 лет.

При повторном обследовании ребенок не показал положительного результата. Мальчик не принял задание, размахивал карточкой, бросал ее.

Света К., 7 лет.

При первичном обследовании девочка раскладывала карточки без учета ориентировки на какой-либо признак. При повторном обследовании ребенок разложил карточки с учетом ориентировки на цвет при небольшой помощи взрослого.

1. Исследование уровня развития сравнения Методика «Сгруппируй картинки»

Алина Р., 7 лет.

При первичном обследовании девочка раскладывала карточки без учета ориентировки на цвет и форму. При повторном обследовании девочка показала положительный результат. Стала раскладывать карточки, ориентируясь на цвет.

Ваня П., 7 лет.

При первичном обследовании ребенок не мог выполнить группировку карточек по форме. При повторном обследовании ребенок самостоятельно разложил карточки с учетом ориентировки на цвет и форму.

Вероника П., 7 лет.

При первичном обследовании девочка раскладывала карточки без учета цвета и формы. Повторное обследование показало положительную динамику. Девочка стала группировать картинки с учетом ориентировки на цвет.

Вика И., 7 лет.

В результате проведенной нами коррекционной работы девочка показала положительную динамику – стала самостоятельно группировать картинки по цвету и форме. При обобщении принципа группировки в речевом плане требуется помощь взрослого.

Влад К., 7 лет.

Ребенок не показал положительной динамики. При обучении действовал неадекватно, разбрасывал карточки.

Егор Х., 7 лет.

В результате проведенной нами коррекционной работы ребенок показал положительную динамику. Мальчик стал не только самостоятельно раскладывать карточки с учетом ориентировки на цвет и форму, но и обобщил принцип группировки в речевом плане.

Миша П., 7 лет.

Ребенок в результате повторного обследования показал отсутствие положительной динамики. В процессе обучения действовал неадекватно.

Света К.. 7 лет.

При первичном обследовании девочка раскладывала карточки без учета цвета и формы. Повторное обследование показало положительную динамику. При некоторой помощи взрослого ребенок разложил карточки с учетом ориентировки на цвет и форму.

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты контрольного эксперимента.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Мыслительные операции(оценка в баллах) | Общее кол-во баллов | Уровни |
| Анализ | Синтез | Обобщ | Сравнен |
|  | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1.Алина Р. | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 10 | среднего | средний |
| 2. Ваня П. | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 11 | 14 | средний | Выше среднего |
| 3. Вероника | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 | 8 | среднего | среднего |
| 4. Вика И | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 | 14 | средний | выше среднего |
| 5. Влад К | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | низкий | низкий |
| 6. Егор Х | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 14 | 16 | выше среднего | высокий |
| 7. Миша П | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 | 4 | низкий | низкий |
| 8. Света К | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 8 | 11 | ниже среднего | средний |

1 – результаты констатирующего эксперимента

2 – результаты контрольного эксперимента

В таблице 5 представлен количественный анализ нашего исследования. Таблица 5

Количественный анализ контрольного эксперимента.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Уровни | Количество детей | Количество в % |
| Констатирующий эксперимент | Контрольны й эксперимент | Констатирующий эксперимент | Контрольны й эксперимент |
| 1 | Высокий | 0 | 1 | 0 | 12,5% |
| 2 | Выше среднего | 1 | 2 | 12,5% | 25% |
| 3 | Средний | 2 | 2 | 25% | 25% |
| 4 | Ниже среднего | 3 | 1 | 37,5% | 12,5% |
| 5 | Низкий | 2 | 2 | 25% | 25% |

Из таблицы 5 мы видим, что уровень развития мыслительной деятельности исследуемой группы детей имеет положительную динамику. Высокий уровень имеет 1 ребенок, выше среднего – 2 ребенка, средний уровень – 2 ребенка, ниже среднего – 1 ребенок, низкий уровень – 2 ребенка. Данные таблицы 5 наглядно представлены в рисунке 2.

Рис. 2. Количественный анализ контрольного эксперимента

Анализ результатов исследования уровня развития мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта показывает, что в результате проведения специально подобранных дидактических игр у большинства детей исследуемой66 группы наблюдается положительная динамика. У двух детей уровень развития мыслительной деятельности остался без динамики. По нашему мнению, причиной этого является то, что эти дети имеют нарушение интеллекта тяжелой степени. У одного ребенка количественные показатели динамики не изменились, но в развитии каждой из мыслительных операций этого ребенка наметились положительные изменения, которые выражались в более лучшей ориентировке в выполнении задания, чем на этапе констатирующего эксперимента. По нашему мнению, для появления положительной динамики у этого ребенка требуется более продолжительная работа в этом направлении. Остальные дети исследуемой группы показали положительную динамику. Из таблицы 5 мы видим, что количество детей, имеющих уровень ниже среднего уменьшилось, следовательно, увеличилось количество детей, имеющих уровень средний и выше среднего. Проанализировав результаты контрольного эксперимента можно сделать вывод, что проведение дидактических игр с целью развития мыслительной деятельности дало положительную динамику, то есть специально подобранные дидактические игры способствовали развитию мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения и сравнения.

**Вывод по 2 главе**. В отечественной детской психологии давно признана необходимость осуществления систематического контроля за развитием мыслительной деятельности ребенка в целях своевременного обнаружения нарушений и организации работы по коррекции, компенсации и предупреждению вторичных отклонений в развитии [53, с. 5]. Разносторонность диагностирования развития мыслительной деятельности детей позволяет обнаружить отклонения и определить стратегию коррекционного воздействия. Методики обследования позволяют осуществлять контроль за ходом развития мыслительной деятельности детей. Такой подход направлен на коррекцию развития ребенка [53, с. 3-4]. Педагогический эксперимент, проведенный нами в соответствии с целью исследования и гипотезой, проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В ходе констатирующего эксперимента для изучения уровня развития мыслительной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта нами были использованы следующие методики: «Коробка форм», «Сложи разрезную картинку» (из четырех частей), «Четвертый лишний», «Сгруппируй картинки». На основании полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов, а также анализа и обобщения психолого-педагогической и методической литературы, нами были подобраны специальные дидактические игры по развитию мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. В работе мы учитывали индивидуальные особенности детей. Для определения эффективности проделанной работы в ходе формирующего эксперимента, нами был проведен контрольный эксперимент. Анализ результатов диагностики исследуемой группы детей показал, что уровень развития мыслительной деятельности повысился у большинства детей. Это позволило сделать вывод о том, что подобранные нами дидактические игры по развитию мыслительной деятельности достаточно эффективны. Таким образом, целенаправленные занятия по развитию мыслительной деятельности существенно изменяют способы ориентировки ребенка в окружающем мире, приучают его выделять существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей. Дети начинают ориентироваться не только на цель, но и на способы достижения ее. А это меняет их отношение к задаче, ведет к оценке собственных действий и разграничению правильных и неправильных. У детей формируется более обобщенное восприятие окружающей действительности, они начинают осмыслять собственные действия, прогнозировать ход простейших явлений, понимать простейшие временные и причинные зависимости.

**Заключение.**

Дошкольное детство – большой и ответственный период психического развития ребенка, в том числе и его мыслительной деятельности. Это возраст первоначального фактического формирования личности. Как показывают современные исследования, на протяжении дошкольного периода у ребенка интенсивно развиваются все психические функции, в том числе и мыслительные процессы. Многочисленные факты свидетельствуют о том, что если эти процессы не получают должного развития, то впоследствии преодоление такого рода недостатков оказывается делом трудным [53, с. 10]. Важным и актуальным в аспекте исследуемой проблемы является мнение многих ученых о том, что мыслительная деятельность детей формируется в условиях чувственного познания, речевого развития, практической деятельности. В 1 главе мы рассмотрели теоретические вопросы изучения мыслительной деятельности, где мнения отечественных и зарубежных ученых Выготского Л.С., 1982; Доналдсон М., 1985; Люблинской А.А., 1971; Ратановой Т.А., 2005; Рубинштейна С.Л., 1988; и многих других сходятся в том, что мыслительная деятельность играет существенную роль в познании ребенком окружающего мира. Возможности коррекции недостатков психической деятельности, в том числе и мыслительной деятельности детей с несомненны. Однако положительное воздействие на развитие мыслительной деятельности детей этой категории может давать хоть и значительные, хорошие результаты.. Развитие мыслительной деятельности у детей – трудная, но принципиально разрешимая задача. Она достигается с помощью специально разработанных приемов обучения [15, 19, 36, 51, 57]. Во 2 главе нами рассмотрены особенности развития детей старшего дошкольного возраста и их мыслительной деятельности. В результате выявлено, что дети с усваивают все новое, некоторые забывают воспринятое и, главное, не все умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. Вся мыслительная деятельность характеризуется в сроках развития, темпом в соразмерная с возростам. Глава представляет собой практическую часть нашего исследования. В ней мы описали констатирующий, формирующий эксперименты, а также результаты экспериментальной работы, которые подтвердили гипотезу нашего исследования. Специально организованная нами игровая деятельность по развитию мыслительной деятельности с учетом особенностей детей показала свою эффективность: уровень развития мыслительной деятельности у исследуемой группы детей повысился. Таким образом, на основании полученных результатов исследования мы пришли к выводу, что некоторые дети с нуждаются помощи по развитию мыслительной деятельности. Одним из видов такой помощи могут быть специально подобранные дидактические игры.

**Список использованной литературы**

1. Анастази, А. Психологическое тестирование [Текст] / А.Анастази. Пер. с.англ. / [Предисл. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского] – СПб. : Питер, 2007. – 688 с.
2. Брунер, Д.С. Исследование развития познавательной деятельности [Текст] / Под ред. Д.С. Брунера. Пер. с англ. М.И. Лисиной – М. : Педагогика, 1991. – 391 с.
3. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика [Текст] / Л.Ф. Бурлачук – СПб. : Питер, 2002. – 350 с.
4. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов [Текст] / Л.М. Веккер – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
5. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский – СПб. : СОЮЗ, 2004. 222 с.
6. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский – М. : Издательство АПН РСФСР, 1956. – 519 с.72
7. Выготский, Л.С. Лекции по психологии [Текст] / Л.С. Выготский – СПб. : СОЮЗ, 1991. – 143 с.
8. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский – М. : Смысл, 2004. – 1135 с.
9. Выготский, Л.С. Психология: учебное пособие [Текст] / Л.С. Выготский – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1061 с.
10. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. [Текст] / Гл. ред. А.В. Запорожец – М. : Педагогика, 1982 – 1984. Т. 4: Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – 1984. – 432 с.
11. Детская практическая психология [Текст] / Под ред. Т. Д. Марцинковской – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.
12. Детская психодиагностика: Практические занятия: Методические указания [Текст] / Сост. Ю.В. Филиппова – Ярославль, 2003. – 38 с.
13. Доналдсон, М. Мыслительная деятельность детей [Текст] /М.Доналдсон. Пер. с англ. / Под ред. В.И. Лубовского – М. : Педагогика, 1985. – 191 с.
14. Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной – М. : Издательский центр Академия, 2001. – 160 с.
15. Забрамная, С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей [Текст] / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик – М. : ВЛАДОС, 2005. – 32 с.
16. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] / С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, И.А. Киселева – М. : Академия, 2006. – 319 с.
17. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии [Текст] / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени – М. : Издат. центр Академия, 2006. – 480 с.
18. Лубовский, В.И. Специальная психология [Текст] / Под ред. Лубовского В.И. – М. : Изд. центр Академия, 2007. – 464 с.
19. Люблинская, А.А. Детская психология [Текст] /А.А.Люблинская – М. : Академия, 1996. – 415 с.
20. Матасов, Ю.Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы [Текст] / Ю.Т. Матасов – М. : Издательство ЛГПИ, 1986. – 73 с.
21. Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст] / В.С. Мухина – М. : Издательский центр Академия, 1999. – 456 с.
22. Мухина, В.С. Детская психология [Текст] / Под ред. Л.А. Венгера – М. : Просвещение, 1992. – 272 с.75
23. Немов, Р.С. Психология: учебник в 3 кн. [Текст] / Р.С. Немов - М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. Кн. 2. Психология образования. – 606 с.
24. Немов, Р.С. Психология: учебник в 3 кн. [Текст] / Р.С. Немов – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 687 с.
25. Немов, Р.С. Психология: учебник в 3 кн. [Текст] / Р.С. Немов – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. Кн. 3. Психодиагностика. – 631 с.
26. Овчинникова, Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция [Текст] / Т.Н. Овчинникова – М. : Академ. Проект, 1999. – 204
27. 1.Анастази А.Психологическое тестирование./Под редакцией К.М. Гуревича, В.И. Лубовского
28. 2 .Ахунджанова С.Развитие речи дошкольников в продуктивных видах деятельности.//Дошкольное воспитание – 1983 – 36 – с.34-36.
29. . Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С.Общая психодиагностика. – СПб.:Речь - 2000- 40с
30. .Булычева А.Решение познавательных задач: возможные формы занятий//Дошкольное воспитание, 1996 - № 4 – с.69-72.
31. Венгер Л.А., Мухина В.С.Развитие мышления дошкольника//Дошкольное воспиатние – 1979- 3 7 – с.20-37.
32. Галигузова Л.Ранний возраст: развитие процессуальной игры.//Дошкольное воспитание. – 1993 - №4 – с.41-47.
33. Гальперин П.Я.Формирование умственных действий//Хрестоматия по общей психологии6Психология 7.мышления – М., 1981
34. Давидчук А.Н.Развитие у дошкольников конструктивного творчества – М., 1976.
35. Лысюк Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2-4 лет.//Вопросы психологии; - 200, - №1 – с.58-67
36. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология - Спб: Питер, 2007 – 959с.
37. .Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Книга для учителя. – М.:Просвещение, 1988-190с.
38. .Комарова Т.С.Изобразительная деятельность в детском саду6обучение и творчество – М., 1990.
39. Короткова Н.Продуктивная деятельность детей старшего дошкольного возраста.//Дошкольное воспитание – 2001 – 311 – с.29-40
40. .Кудрявцев В.Инновационное дошкольное образование, опыт, проблемы, стратегия развития//дошкольное воспитание, 1996 – 3 10 – с.73-80.
41. .Методы психологической диагностики. Выпуск 2-Под.редакцией Воронина А.Н. – Мю; 1994 – 202 с.
42. .Мухина В.С.Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта – М., 1981.
43. .Мясищев В.Н., Карвасарский Б.Д., С.С.Либиек, тонконогий И.М., основы общей и медицинской психологии – Л.:Медицина, 1975 – 224с.
44. Немов Р.С.Психология – М.:ВЛАДОС, 1999 – кн.3:Психодиагностика. Ведение в научно-психологическое исследование с элементами математической статистики – 632 с.
45. .Парамонова Л., Урадовских Г.Роль конструктивных задач в формировании умственной активности (старший дошкольный возраст)//Дошкольное воспитание – 1985 - № 7 – с.46
46. .Психология:Словарь/Под общ.ред.А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского – М.:Политиздат,1990 – 494 с.
47. .Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника/под редакцией Н.Н.Поддъякова, А.ф.говорковой – М:Педагогика – 1985 – 200с.
48. Рогов Е.И.Настольная книга практического психолога: Учебное пособие: в 2 книгах: Кн.1: Система работы психолога с детьми раннего возраста. – М.:Владос-Пресс/ИД ВЛАДОС, 2004 – 384 с.
49. .Рубинштейн С.Л.Основы общей психологии – Спб: Питер, 2002 – 720с.
50. .Синельников В.Формирование умственной активности дошкольников при решении конструктивных задач//Дошкольное воспитание. – 1996- №8 – с.93-100.
51. Трифонова Г.Е.О детском рисунке как форме игры//Дошкольное воспитание. – 1996 - № 2 – сю24-28
52. .Трубников Н.Н.О категориях «цель», «средство», «результат», М., 1968г.
53. Поддяков Н.Н.Развитие комбинаторных способностей//Дошкольное воспитание, 2001 – 310 – с.90-99.
54. Поддъяков Н.Н.Мышление дошкольника – М., 1977
55. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А.Практикум по дошкольной психологии – М.:Академия, 1998- 304с.