**Влияние дидактических игр на развитие мышления детей подготовительной к школе группы**

Содержание

[Введение 3](#_Toc74258309)

[Глава 1. Теоретические аспекты развития мышления детей дошкольного возраста 6](#_Toc74258310)

[1.1. Психологические особенности детей дошкольного возраста 6](#_Toc74258311)

[1.2. Особенности развития мышления детей дошкольного возраста 11](#_Toc74258312)

[1.3. Дидактические игры как метод формирования мышления детей дошкольного возраста 24](#_Toc74258313)

[Глава 2. Эмпирическое изучение особенностей развития мышления старших дошкольников при помощи дидактических игр 32](#_Toc74258314)

[2.1. Организация и методы исследования 32](#_Toc74258315)

[2.2. Программа развития мышления у детей подготовительной к школе группы 37](#_Toc74258316)

[2.3. Анализ полученных результатов 63](#_Toc74258317)

[Заключение 71](#_Toc74258318)

[Список литературы 74](#_Toc74258319)

[Приложения 79](#_Toc74258320)

# Введение

**Актуальность исследования** обусловлена тем, что сегодня перед дошкольными учреждениями стоит очень важная задача развитие мышления подрастающего поколения. Развитие творческой и уникальной личности невозможно без развития уже с ранних лет мышления.

В современном мире развитие мышления дошкольников приобретает все большее актуализированное значение. В дошкольном обучении происходит заключительная стадия формирования когнитивных процессов, и в первую очередь всего мышления. В этот период мысль окончательно соединяется со словом, результатом чего является окончательно сформированная внутренняя речь как основное средство организации развитого мышления дошкольника.

Развитие мышления дошкольника не могло бы протекать и даже начинаться без постановки и решения самых разнообразных задач на дидактических играх. Задача – это начало познавательного, поискового и творческого процесса. Однако в широкой практике дошкольного обучения в большинстве случаев используются различные методы и средства, ориентирующие на однозначные ответы, не активизирующие логическое мышление воспитанника. Развитие мышления дошкольников требует длительной, целенаправленной работы, поэтому эпизодическое использование методов и средств не принесет желаемого результата. Следовательно, давать новые задания, направленные на развитие мышления необходимо не сами по себе, в определенной системе, приводящей к интенсивному общему развитию дошкольников.

Анализ научной литературы с целью определения степени разработанности темы позволил выявить **противоречие** между: возрастающими требованиями к развитию мышления дошкольников и относительно узкой направленностью реального процесса развития мышления, ориентированного преимущественно на достижение частных дидактических целей дошкольного образования.

Выявив через анализ противоречия бесспорные приоритеты развития мышления дошкольников, ставим **проблему исследования**:  выявить возможности использования дидактических игр для развития мышления дошкольников.

Исходя из смыслового содержания темы исследования и выполненного обзора основных направлений, разработан методологический аппарат выпускной квалификационной  работы.

**Степень научной разработанности.** Опираясь на их поиски, выдающийся мыслитель современности Э.В. Ильенков создал философскую концепцию воображения как способности (умения - в его терминологии) видеть целое раньше частей. Вместе с тем конкретно-психологические исследования этой способности и закономерностей ее развития у ребенка стали проводить лишь в самое последнее время (В.В. Давыдов, Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев, A.A. Нураханова, Ю.А. Полуянов, Е.Е. Сапогова, Б.Г. Урмурзина и др.). Воображение представляет собой, как это было показано еще Кантом, всеобщее свойство творящего человеческого сознания (Ю.М. Бородай, Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов, Ф.Т. Михайлов, В.Т. Кудрявцев, И.П. Фарман, Т.В. Себар и др.), а это умение - универсальную функцию самого воображения. Способность видеть целое раньше его частей находит свои значимые проявления не только в ходе решения мыслительных, но и перцептивных задач (Р. Арнхейм).

**Объектом исследования** - процесс развития мышления дошкольников.

**Предметом исследования** – дидактическая игра как средство развития мышления дошкольников.

**Целью выпускной квалификационной работы** – разработка программы развития мышления дошкольников средствами дидактических игр.

**Задачи исследования:**

* рассмотреть особенности развития мышления дошкольников;
* провести особенности применения дидактических игр для развития мышления дошкольников;
* провести экспериментально-практическую работу по развитию мышления дошкольников средствами дидактических игр.

**Гипотеза исследования:** предполагаем, что применение комплекса методов и средств дидактических игр будет способствовать эффективному развитию мышления дошкольников.

В качестве **методов исследования** использовались: анализ литературы, обобщение, систематизация, наблюдение.

**Методики**, используемые в практической части исследования:

1) Методика обследования количественных представлений.

2) Методика исследования представлений о величине.

3) Методика исследования представлений о геометрических фигурах.

4) Методика исследования пространственных представлений.

5) Методика исследования временных ориентировок.

6) Проявление догадки, сообразительности при решении логических задач и установлении последовательности действий.

7) Беседа с детьми для выявления игровых предпочтений детей

8) Анкетирование педагогов

9) Анализ педагогического планирования

10) Анализ развивающей среды

**Методика статистической обработки данных:**

-Т- критерия Вилкоксона

**База исследования**: МБДОУ Первомайский детский сад №2 «Родничок» Первомайского района. В эксперименте принимало участие 2 воспитателя группы и 20 детей, постоянно посещающих ДОУ.

**Практическая значимость исследования** заключается в возможности применения педагогами дошкольных учрежденийразработанных рекомендаций с целью развития мышления дошкольников.

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

# Глава 1. Теоретические аспекты развития мышления детей дошкольного возраста

## 1.1. Психологические особенности детей дошкольного возраста

Дошкольное детство – большой отрезок жизни ребенка. Этот возраст является прямым продолжением раннего возраста в плане общей сензитивности, осуществляемой неудержимостью онтогенетического потенциала к развитию[3].

Условия жизни в это время стремительно расширяются: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города, страны. Он испытывает сильное желание включиться во взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно, ему еще недоступно. Он стремится к самостоятельности. Из этого противоречия рождается ролевая игра – самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых.

Социальная ситуация развития[30]

Изменяется место ребенка в системе отношений(уже не является центром своей семьи), развивается способность к идентификации с людьми, образами героев художественных произведений. Происходит усвоение норм поведения, а также различных форм общения. Ребенок начинает осознавать что он индивидуальность, приобретает интерес к телесной конструкции человека.

Ведущая деятельность в дошкольном возрасте[35]

Игра. Она оказывает значительное влияние на развитие ребенка. В игре дети учатся полноценному общению друг с другом. В процесс сюжетно – ролевой игры дети берут на себя роли взрослых и отношения между ними. И хотя жизнь в игре протекает в форме представлений, она эмоционально насыщенна и становится для ребенка его реальной жизнью.

Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением складывается именно в игре, а затем проявляется в других видах деятельности.

В игре развивается мотивационно – потребностная сфера ребенка. Возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели. Происходят качественные изменения в психике ребенка. Дошкольник осваивает и изобразительную деятельность.

Центральные новообразования: новая внутренняя позиция; соподчинение мотивов, самооценка и осознание своего места в системе общественных отношений.

Мышление[33]

Мышление в дошкольном возрасте характеризуется переходом от наглядно – действенного к наглядно – образному и в конце периода – к словесному мышлению.

Дошкольник мыслит образно, но он еще не приобрел взрослой логики рассуждения. Решает мыслительные задачи в представлении, мышление становится внеситуативным.

Складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость и пытливость.

Возникают попытки объяснить явления и процессы. Детские вопросы – показатели развития любознательности.

На умственное развитие ребенка дошкольного возраста постоянное влияние оказывают игровая ситуация и действия. Опыт игровых и реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно – ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их поведение и в зависимости от этого строить свое собственное поведение.

Речь[38]

К семи годам язык становится средством общения и мышления ребенка, а также предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму. Как считают психологи, язык для ребенка становится родным.

Развивается звуковая сторона речи. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития. Интенсивно растет словарный запас ребенка.

Ребенок усваивает грамматические формы языка и активно увеличивает словарный запас, что позволяет ему в конце дошкольного возраста перейти к контекстной речи. Он может пересказать прочитанный рассказ или сказку, передать свои впечатления об увиденном.

Особенности развития речи в дошкольном возрасте[37]:

– речь отрывается от конкретной ситуации, теряет ситуативность, превращаясь в универсальное средство общения;

– появляются связные формы речи, возрастает ее выразительность;

– ребенок постигает законы родного языка в процессе действий со словом;

– ребенок учится излагать свои мысли связно, логично, рассуждения превращаются в способ решения интеллектуальных задач, а речь становится орудием мышления и средством познания, интеллектуализации познавательных процессов;

– речь превращается в особую деятельность, имеющую свои формы: слушание, беседу, рассуждения и рассказы;

– речь становится особым видом произвольной деятельности, формируется сознательное отношение к ней.

Восприятие[43]

Восприятие в дошкольном возрасте утрачивает свой первоначально эффективный характер: перцептивные процессы дифференцируются. Восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. В нем выделяются произвольные действия – наблюдение, рассматривание, поиск.

В дошкольном возрасте для восприятия характерно следующее:

– восприятие превращается в особую познавательную деятельность;

– зрительное восприятие становится одним из ведущих;

– воспринимая предметы и действия с ними, ребенок более точно оценивает цвет, форму, величину;

– совершенствуется умение определять направление в пространстве, взаимное расположение предметов, последовательность событий.

Внимание[4]

В дошкольном возрасте существует универсальное средство внимания – речь. Ребенок организует свое внимание на предстоящей деятельности, формулируя словесно.

В этом возрасте:

– значительно возрастают концентрация, объем и устойчивость внимания;

– складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития речи, познавательных интересов;

– внимание становится опосредованным;

– внимание связано с интересами ребенка к деятельности;

– появляются элементы послепроизвольного внимания.

Память[43]

Дошкольное детство – возраст, наиболее благоприятный для развития памяти.

У младших дошкольников память непроизвольная. Ребенок не ставит перед собой цели что то запомнить или вспомнить и не владеет специальными способами запоминания.

В среднем дошкольном возрасте (между 4 и 5 годами) начинает формироваться произвольная память.

Память, все больше объединяясь с речью и мышлением, приобретает интеллектуальный характер, формируются элементы словесно – логической памяти.

Память дошкольника, несмотря на ее видимое внешнее несовершенство, в действительности становится ведущей функцией.

Воображение[45, с.-156]

Воображение формируется игровой, гражданской и конструктивной видах деятельности и, будучи особой деятельностью, переходит в фантазирование. Ребенок осваивает приемы и средства создания образов, при этом отпадает необходимость в наглядной опоре для их создания.

К концу дошкольного возраста воображение ребенка становится управляемым. Формируются действия воображения:

– замысел в форме наглядной модели;

– образ воображаемого объекта;

– образ действия с объектом.

Развитие мотивационной сферы[43]

Самым важным личностным механизмом, формирующимся в дошкольном возрасте, считается соподчинение мотивов. Именно с этими изменениями в мотивационной сфере ребенка связывают начало становления его личности.

Уже в младшем дошкольном возрасте ребенок сравнительно легко может принять решение в ситуации выбора одного предмета из нескольких, не реагировать на привлекательный предмет. Регулировать свое поведение дошкольнику помогает образ другого человека (взрослого, других детей). Сначала ребенку нужно, чтобы кто – то был рядом, контролировал его поведение, а оставшись один, он ведет себя более свободно, импульсивно. Затем, по мере развития плана представлений, он начинает сдерживаться при воображаемом контроле.

В дошкольном возрасте ребенок включается в новые системы отношений, новые виды

деятельности. Дошкольник начинает усваивать этические нормы, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам.

Первоначально ребенок оценивает только чужие поступки – других детей, не умея оценивать свои собственные.

Развитие самосознания[44]

Возникает критическое отношение к оценке взрослого и сверстника. Оценивание сверстника помогает оценивать самого себя.

Самооценка появляется во второй половине периода на основе первоначальной чисто эмоциональной самооценки(«я хороший») и рациональной оценки чужого поведения. О моральных качествах ребенок судит главным образом по своему поведению.

К концу дошкольного возраста складывается правильная дифференцированная самооценка, самокритичность. Развивается способность мотивировать самооценку.

Кризис семи лет[43]

Кризис семи лет – это период социального «Я» ребенка» (Л.И. Божович). Он связан с появлением нового системного новообразования – «внутренней позиции», которая выражает новый уровень самосознания и рефлексии ребенка.

Меняется и среда, и отношение ребенка к среде. Возрастает уровень запросов к самому себе, к самому себе, к собственному успеху, положению, появляется уважение к себе. Происходит активное формирование самооценки.

Происходит смена основных переживаний:

– открывается сам факт переживаний;

– возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях;

– переживания обретают смысл.

Таким образом, кризис семи лет представляет собой внутренние изменения ребенка при относительно незначительных внешних изменениях и социальных взаимоотношений личности ребенка и окружающих людей.

Составными компонентами психологической готовности к школе являются[42]:

– интеллектуальная готовность (или, шире, – готовность познавательной сферы);

– личностная (в том числе мотивационная);

– социально-психологическая готовность;

– готовность эмоционально-волевой сферы.

## 1.2. Особенности развития мышления детей дошкольного возраста

Познание человеком окружающего его мира осуществляется в двух основных формах: в форме чувственного познания абстрактного мышления. Чувственное познание проявляется в виде ощущений, восприятий и представлений. С помощью него мы познаем отдельные предметы и их свойства. Чувственное познание - это лишь начальная, простейшая ступень в познании человеком объективного мира. Используя данные ощущений, восприятий, представлений, человек с помощью и в процессе мышления выходит за пределы чувственного познания, т.е. начинает познавать такие явления внешнего мира, их свойства и отношения, которые непосредственно не даны в восприятиях и потому непосредственно вообще не наблюдаемы. Таким образам, благодаря мышлению человек оказывается способным уже не материально, не практический, а мысленно преобразовывать объекты и явления природы. Он может с помощью мысли действовать там, где фактический действовать не в состоянии. Способность человека к мыслительному действию необычайно расширяет его практические возможности.

Отсюда очевидным становится положение о том, что одной из основных задач современного дошкольного образования является развитие мышления дошкольников.

Выдающийся педагог К. Д. Ушинский требовал, чтобы обучение строилось с учетом психологических особенностей учеников. Автор фактически первой антропологии - «Человек как предмет воспитания» - считал, что развитие восприятия находится в тесной связи с развитием речи и мышления, ведь восприятие питается и насыщает мышления ребенка образными и конкретными представлениями[[1]](#footnote-1). В расширении мировоззрения ребенка К.Д. Ушинский придерживался принципа систематичности, последовательного усложнения материала от близкого к далекому, от известного к неизвестному. Он требовал, чтобы материал вызывал интерес у детей и отвечал научным требованиям. Он совершил это, создав свои книги для чтения - «Родное слово», «Детский мир».[[2]](#footnote-2)

Современная школа должна обратить внимание на воспитание мышления ребенка. В этом деле нужно укреплять в человеке силу ума, чтобы он руководил всей духовной деятельностью, заключал ясные представления и сводил их к системе.

Под умственным воспитанием О.В. Хухлаева понимает организованную деятельность учителей, направленную на развитие умственных сил и мышления дошкольников. Ее главными задачами являются накопления научных знаний о природе, обществе и человеке, овладение основными мыслительными операциями, формирование интеллектуальных умений, формирование мировоззрения[[3]](#footnote-3).  О.В. Хухлаева раскрывает потребность формирование различных видов мышления. Умственному воспитанию автор предоставила первостепенное значение, поскольку оно является основой для всестороннего развития личности, способствует прогрессу науки, техники, культуры[[4]](#footnote-4).

Исходя из принципов положений современной педагогики, следует определить две главные задачи развития мышления молодежи, основательно раскрывая их:

* дать молодежи систематические знания, которые стояли бы на уровне современной науки и отвечали требованиям исторического развития РФ;
* развить у молодежи так называемые формальные способности интеллекта - наблюдательность, память, творческое воображение и логическое мышление.

Л.А. Соловьева еще в двадцатые годы показал, что логическое мышление связано с общим развитием ребенка: действие переходит в мысль, мысль рождает действие. Тогда педагогика выдвинула идею широкого внедрения в практику школы исследовательского метода обучения. И уже в тридцатые годы он был признан нецелесообразным[[5]](#footnote-5).

К середине 50-х годов разрабатывается дидактика репродуктивного направления с элементами творчества, а уже с конца 50-х годов начинает формироваться новая тенденция в понимании сущности и характера обучения. Она направлена на отказ от репродуктивных, объяснительно-иллюстративных технологий и на развитие познавательной активности, самостоятельности, творческой активности дошкольников в учебно-воспитательном процессе.

Анализ и обобщение источников позволяет утверждать, что одной из ведущих тенденций развития пояснительной процесса 60-х годов стала серьезная трансформация ранее доминирующего принципа «ученик для школы» в принципиальный и противоположный ему тезис - «школа для ученика», которая знаменовала начало развития личностно-ориентированной педагогической теории и практики. В начале 30-х годов психолог Л. С. Выготский обосновал возможность и целесообразность обучения, ориентированного на развитие ребенка, как на свою прямую и непосредственную цель. Не отвергая необходимость усвоения знаний, умений и навыков, Л.С. Выготский рассматривает дальше их важнейшее средство развития дошкольников.[[6]](#footnote-6)

На широкой экспериментальной основе гипотезу Л.С. Выготского начали проверять и конкретизировать два научных коллектива: Л.В. Занкова и Д.Б. Ельконина. Была разработана система развивающего обучения. В ее основе лежат философские основания, фундаментальные исследования в области социологии, психологии развития, теории познания и развития, связанных с именами многих отечественных ученых. Не случайно экспериментальные исследования закономерностей развития психики велись так долго: они начинались в Москве и других городах под руководством В.В.Давыдова, Д.Б. Эльконина. С их именами, прежде всего, связывается создание теории учебной деятельности, лежащей в основе системы развивающего обучения. В 60-70-х годах коллектив под руководством Л.В. Занкова впервые в педагогической науке совершил фундаментальное исследование объективного закономерной связи между построением обучения (содержание, методы, конкретные методики) и ходом общего развития дошкольников.

Благодаря развивающему эффекту системы Л. Занкова были раскрыты неиспользованные резервы учеников начальных классов в развитии сознания и мышления. Как утверждает Л.Занков, развивающее значение имеет самообучение. Он писал, что построение обучения выступает как причина и следствие развития дошкольника. Но в этой системе недостаточно представлены моменты организации учебного общения, как средства создания зон ближнего развития.

Следует отметить, что внедрение технологии Л.В. Занкова дало развивающий эффект в сфере таких психических процессов, как наблюдательность, мышление и тому подобное.

В основе системы развивающего обучения лежит представление о развитие ребенка как субъекта личной деятельности. А это значит, что главная цель обучения - обеспечить развитие ребенка. Главная задача педагога, изучая личные учебно-познавательные возможности ученика, определить индивидуальную зону ближайшего развития ребенка, помочь формированию еще не сформированных способностей ребенка.

В сопоставлении со всеми другими явлениями человеческой психики мышление является особенно спрятанным и малодоступным для познания. В его трудах отечественные психологи руководствуются так называемым тезисом детерминизма, тот, что определяется дальнейшим образом: внешние поводы действуют через внутренние данные. С.Л.Рубинштейн говорит, что, только опираясь на данный тезис, можно определить обоснованность психических явлений, и что именно данное правило должно являться ядром психологической теории.

Внутренние данные мышления выступают не как замкнутые, а как специфические его данные, узко связанные с оказываемым на них внешним воздействием. Определяются они степенью активности и взаимодействия в процессе знания таких мыслительных операций, как обзор, синтез и суммирование. В качестве внешних условий мышления (данные, которые с необходимостью вызывают мышление) выступает, как правило, как сам объект мышления, а также среда, в которой взаимодействуют субъект и объект.

Таким образом, важнейший механизм мыслительного процесса заключается в следующем: «в процессе мышления объект включается во все новые связи и благодаря этому выступает во все новых своих свойствах и качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из объекта, таким образом, как бы вычеркивается все новое содержание; он как бы поворачивается каждый раз другой своей стороной, в нем выявляются все новые свойства»[[7]](#footnote-7). Указанный механизм мышления называется анализ через синтез, поскольку выделение (анализ) новых свойств в объекте совершается через соотнесение (синтез) исследуемого объекта с другими предметами, т.е. через включение его в новые связи с другими предметами.

Во многих работах, посвященных становлению мышления дошкольников, наиболее важное внимание уделяется выяснению условий формирования системности умений, путей вооружения дошкольников как позволяется большим числом фактов. При этом предполагается, что само усвоение дошкольниками умений, исключительно обоснованностей (скажем, связей между явлениями) формирует логическое мышление и обеспечивает умственное становление дошкольников. Впрочем, следует сказать, что тут разграничиваются две независимые, узко связанные между собой, задачи: создание умений и обучение дошкольников знанию правильно думать. С.Л.Рубинштейн по этому поводу пишет, что неправомерно подчинять задачу становления мышления задаче усвоения умений.[[8]](#footnote-8)

Действительно, хотя практически обе задачи (вооружение дошкольников системой знаний и их умственное развитие, включая развитие мышления) решаются вместе, поскольку формирование мышления происходит только в процессе усвоения и применения знаний, все же каждая из них имеет самостоятельное значение и свой путь реализации.

Мышление принято рассматривать в психологии как процесс решения задач. Человек «начинает думать там, где привычка или прежнее знание оказываются недостаточны». С.Л Рубинштейн писал: «Мышление исходит из проблемной ситуации. Когда проблема сформулирована как задача, в которой отдельно зафиксировано данное и искомое условие и требование (указание, что надо найти или определить), весь ход мышления определяется соотношением условий задачи и ее требований. В их соотнесении и заключается, говоря совсем общо, мыслительный процесс решения задачи».[[9]](#footnote-9)

Изучающие проблемы развития мышления чаще всего опираются на работы Ж.Пиаже. Ученый считал, что процесс совершенствования мыслительной деятельности происходит самостоятельно и имеет определенные закономерности. Индивидуальные сдвиги вследствие большего опыта допустимы. Ведь появление речи тоже у каждого человека начинается в разном возрасте. Отклонения не очень значительны. В процессе совершенствования познавательной деятельности человека Пиаже выделил следующие этапы:

* до достижения 2 лет – стадия сенсомоторных операций;
* с 2 до 7 лет – стадия дооперационального интеллекта;
* с 8 до 11 лет – стадия конкретных операций; с 12 до 15 лет – стадия формальных операций.

Каждая стадия имеет определенные характеристики, где главными выступают элементы речи и действия ребенка.

1.Мышление на стадии сенсомоторных операций. Для данной стадии характерно:

* восприятие сенсорных операций;
* мышление в психологии развитие двигательных структур;
* освоение речи;
* формирование первых навыков;
* отсутствие представлений.

Важно в возрасте до 2 лет привить малышу умение разбираться с предметами и группировать их. Это произойдет в любом случае, но опоздание в освоении приводит к задержке мышления на других стадиях.

2.Ребенок стадии доооперационального интеллекта. Малыш на данном этапе онтогенеза существенно преображается. Вместо беззащитного ребенка появляется яркая личность. До пяти лет нет комплексных суждений, они носят частичный и категоричный характер. Выстроить цепочку событий малышу еще тяжело. Признаками новых мыслительных действий являются:

* сформированная речь;
* представления преобразуются в мысли;
* с 6 лет активизация образного мышления;
* в речи очень много эгоцентричных конструкций, ребенку тяжело интерпретировать ситуации, где нужно оперировать разными позициями; отсутствие способности доказывать и аргументировать.

Эгоцентризм присущ любому возрасту ребенка, но проявляется по-разному. Он заставляет детей концентрировать свое внимание на отдельных объектах. Поэтому не должен вызывать сопротивление у окружающих и особенно родителей. Развитие мышления в онтогенезе многие исследователи изучают именно по признакам эгоцентризма[[10]](#footnote-10).

Логика в возрасте 8–11 лет еще нуждается в подкреплении наглядными образами, что отражается в речи. В целом дети уже способны: строить рассуждения; делать корректные выводы; выстраивать длинные цепочки связей между объектами; пользоваться свойствами обратимости, когда запоминаются исходные данные об объекте, к которым нужно вернуться в процессе решения задачи или построения мысли; проводить операции сериации, т. е. ребенок может расположить объекты по цепочке с учетом взаимосвязей между ними; видеть неизменное в условиях меняющейся среды, например, пересыпание песка из одной емкости в другую (понимают, что объем не поменялся); классифицировать предметы по различным основаниям.

Подросток характеризуется резкими переменами в характере, поведении и настроении. Гормональные изменения сказываются и на мышлении. Ему может быть тяжело формировать ранее привычные суждения. Ухудшение памяти сопровождается потерей из речи каких-то сложных понятий. Последняя стадия детского онтогенеза формирует логическое мышление окончательно. У этой возрастной группы появляется склонность к теоретизированию. Им часто хочется создавать собственные концепции. Подросток прибегает к способности мыслить как взрослые. Утрачивается необходимость прибегать к конкретным объектам. Наглядно-образное мышление становится вторичным, а наглядно-действенное – выходит на первый план. В дальнейшем можно считать, что мышление является сформированным. Идет только его развитие в плане обогащения знаниями и опытом, чтобы мысли были сложнее, а выводы корректнее[[11]](#footnote-11).

Популярной классификацией этапов онтогенеза является теория П.Гальперина. Он выделял пять стадий:

* формирование ориентира-основы будущего действия;
* умственное действие через практическое освоение;
* мышление в психологии освоение заданного действия без использования предмета;
* отказ от внешней речи;
* действие переходит из сферы сознания в область умений и навыков.

Все действие просчитывается внутри. Если на ранних стадиях развитие мышления больше связано с предметной деятельностью, то впоследствии оно преобразуется. Ребенку не нужны предметы, чтобы оперировать ими для формирования суждений. Действие преобразуется с возрастом по следующим параметрам: уровень выполнения; степень обобщения; полнота выполняемых операций; уровень усвоения действий или знаний. Обретение логических навыков и совершенствование речи требует специальных занятий. В то время как основные мыслительные действия формируются самостоятельно. Если мозгу не давать почву для развития, то мышление способно упрощаться.

Следует выделить основные особенности, которыми характеризуется мышление:

* мышление - общественно обусловленный психический процесс знания объективной реальности; человек не рождается с готовыми приемами мышления, способность логически думать формируется у него пожизненно, в процессе соприкосновения с объективными формами, в которых воплощена человеческая логика, «... вне общения с людьми процессы мышления не могут произойти...».[[12]](#footnote-12)
* мышление неразрывно связано с речью и неизменно носит обобщенный характер;
* формирование мышления происходит только в процессе усвоения и использования умений: «умения есть начальный толчок, основное средство и финальный итог мышления».
* мышление теснейшим образом связано с действием: «действие - есть первичная форма существования мышления».
* мышление носит проблемный, нацеленный характер;
* различают наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление;
* основными формами мышления являются представления, мнения и умозаключения;
* характерной спецификой мышления является то, что оно осуществляется только словесным путем в процессе оперирования представлениями с применением логических конструкций.

Таким образом, основные этапы роста мыслительных процессов происходят в детском возрасте. После 15 лет человек уже оперирует всем арсеналом инструментов, которые предусматривает психический процесс. На каждой стадии требуется предоставить возможность ребенку самостоятельно действовать, чтобы он приобретал ценный опыт. Для этого его окружающая среда должна быть наполнена нужными по возрасту предметами, игрушками или книгами.

В дошкольном обучении логическое мышление в своих наивысших проявлениях становится речевым, а речь интеллектуализированной. Дошкольник развивает полноценное теоретическое мышление. Приобретают окончательную форму логика рассуждений, происходит развитие и отделение словесно-мышления дошкольника от абстрактного мышления[[13]](#footnote-13).

Мышление дошкольников развивается по трем направлениям: критичность мышления дошкольника, аналитический склад мышления и речевой интеллект. Развитию критичности мышления дошкольников способствует изучение специального алгоритма работы с информацией, который позволяет видеть важное при чтении, отделять информативную часть текста от неинформативной.

Аналитический склад мышления дошкольников развивается за счет специального аналитического алгоритма работы с текстом - навыка правильного понимания читаемого материала, постижения главной мысли текста. Аналитический алгоритм работы с информацией развивает аналитический склад ума[[14]](#footnote-14). Из этого следует, что дошкольникам не придется механически учить и повторять застывшие определения научных понятий. Дошкольники сами смогут находить и давать определения этих понятий.

Развитию интеллекта дошкольников способствует умение планировать и облекать в словесную форму свои мысли, аргументировать, умело отвечать на вопросы. Логическое мышление формируется на основе образного, являясь своего рода высшей стадией развития мышления. Чтобы достичь данного уровня необходимо пройти длительный и сложный путь, так как для полноценного развития мышления важна не только высокая активность умственной деятельности, но и обобщенные знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в словах.

На каждом возрастном этапе строится своего рода определенный «этаж», на котором формируются психические функции, необходимые для перехода следующему уровню. Таким образом, навыки, умения, полученные в дошкольный период, будут служить фундаментом и базой для получения знаний и развития способностей уже в более старшем возрасте - в школе. Самым важным навыком является навык мышления и способность «действовать в уме»[[15]](#footnote-15). Ребенок, не владеющий приемами мышления, будет испытывать серьезные трудности в познании и учебе, в решении различного типа задач, а выполнение упражнений и заданий потребуют у него больше временных затрат и сил. Как следствие может пострадать здоровье ребенка, он ослабнет, и потеряет интерес к учению.

Для того чтобы развить логическое мышление нужно предлагать ребенку самостоятельно производить анализ и синтез, сравнение и классификацию, обобщение, дать ему возможность построить индуктивные и дедуктивные умозаключения.

К логическим приемам, применяемым во всех видах деятельности, мы можем отнести: сравнение, синтез, анализ, классификация, доказательство и другие. Их начинают использовать с первого класса для решения задач и выработки правильных умозаключений. Сегодня, в условиях глубоких изменений в характере человеческого труда, ценность подобного знания возрастает. Доказательство этому является рост значения компьютерной грамотности, одной из теоретических основ которой является логика. Таким образом, знание логики способствует как культурному, так и интеллектуальному развитию личности.

Рассматривая развитие мышления у дошкольников, важно обратить внимание на такие средства, как поисковые и исследовательские методы обучения. Стандарты второго поколения гласят о том, что обучающиеся должны достичь следующих результатов в таких направлениях личностного развития как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения.

В процессе исследовательской деятельности дошкольники используют следующие методы и приемы работы:

* изучение теоретических источников;
* наблюдение;
* поисковый эксперимент;
* описательный;
* анкетирование;
* интервьюирование.

Роль проектно-исследовательской деятельности в развитии мышления у дошкольников проявляется:

1. В открытии возможности формирования жизненного опыта.
2. Стимулировании творчества и самостоятельности, потребности в
3. самореализации, самовыражении.
4. В выводе процесса обучения и воспитания из стен школы в окружающий мир.
5. В реализации принципа сотрудничества дошкольников и взрослых, сочетая коллективное и индивидуальное.
6. В ведении дошкольников по ступенькам роста личности от проекта к проекту.

Существующее содержание образования на сегодняшний день в первую очередь ориентировано на получение сведений, количество которых растет. По причине отсутствия руководящей идеи при отборе информации, скрывается внутренняя связь между различными предметами, отражающие единство картины мира и способов его освоения, приводит к эклектичным и фрагментарным представлениям о мире.

Таким образом, важно развить умение проведения анализа действенности для дальнейшего построения информационно-логической модели, научить применять основные алгоритмические конструкции для построения алгоритмов, выработать навык установления логической (причинно-следственной) связи отдельных понятий и усовершенствовать интеллектуальные и речевые умения дошкольников. В средних и старших классах для дошкольников становится более важным сам процесс обучения, его цели, поставленные задачи, содержания и методы. Данный аспект способен оказать влияние на отношение воспитанника, как к учебе, так и к самому себе, к своему мышлению, к своим переживаниям.

## 1.3. Дидактические игры как метод формирования мышления детей дошкольного возраста

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка.

Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: игры – занятия и дидактические или автодидактические игры. В первом случае ведущая роль принадлежит воспитателю, который для повышения у детей интереса к занятию использует разнообразные игровые приемы, создает игровую ситуацию, вносит элементы соревнования и др. Использование разнообразных компонентов игровой деятельности сочетается с вопросами, указаниями, объяснениями, показом. [11, с. 56].

С помощью игр – занятий воспитатель не только передает определенные знания, формирует представления, но и учит детей играть. Основой для игр детей служат сформулированные представления о построении игрового сюжета, о разнообразных игровых действиях с предметами. Важно, чтобы затем были созданы условия для переноса этих знаний и представлений в самостоятельные, творческие игры [17, с. 12].

Дидактическая игра используется при обучении детей математике, родному языку, ознакомлению с природой и окружающим миром, в развитии сенсорной культуры.

Дидактическая игра как форма обучения детей содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Воспитатель одновременно является и учителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся. Если на занятиях расширяются и углубляются знания об окружающем мире, то в дидактической игре (играх – занятиях, собственно дидактических играх) детям предлагаются задания в виде загадок, предложений, вопросов [18, с. 91].

Воспитатель заботится об усложнении игр, расширении их вариативности. Если у ребят угасает интерес к игре (а это в большей мере относится к настольно- печатным играм), необходимо вместе с ними придумать более сложные правила [20, с. 54].

Самостоятельная игровая деятельность не исключает управления со стороны взрослого. Участие взрослого носит косвенный характер: например, воспитатель, как и все участники игры "лото", получает карточку и старается выполнить задание в срок, радуется, если выиграет, т. е. является равноправным участником игры. Самостоятельно дети могут играть в дидактические игры как на занятиях, так и вне их [11, с. 54].

В теории дошкольной педагогики выделяют четыре основных вида игрушек: сюжетно-образные, дидактические, моторно-спортивные, игрушки забавы. Деление это весьма условно, т.к. одни и те же игрушки можно отнести к разным видам в зависимости от признака. Так, всем известная игрушка матрёшка может быть как образной (отражает образ человека), так и дидактической (служит обучающим целям).

Согласно педагогической классификации игрушек, построенной на принципе их соотносимости с различными видами игр, дидактические (дидактика — от греч. Didaktikos — поучающий, относящийся к обучению) игрушки — это особая категория игрушек, в содержании или конструкции которых заложены обучающие (развивающие) задачи. Основной формой их использования является дидактическая игра [15, с. 102].

Дидактические игрушки занимают особое место в жизни ребёнка, поскольку являются его первым обучающим материалом.

Как и сегодня, собственно дидактическая игрушка погремушка была первой игрушкой ребёнка ещё в глубокой древности. Её изобретение приписывается Архиту Тарентскому — греческому философу, математику и полководцу (400—365 гг. до н.э.).

Самые древние погремушки, найденные при раскопках, насчитывают тритысячелетия. Уже в Древнем Египте, согласно обычаю, погремушки наряду с другими игрушками (свистульки, маленькие сосуды с фигурками внутри и др.) Клались рядом с умершими детьми. Древние американские племена создали разнообразные и очень декоративные формы этой игрушки, которые неоднократно находили в детских захоронениях. В древней Греции и Риме погремушка была постоянным предметом в обиходе. Её дарили новорождённому, матери и кормилицы напевали колыбельные песни, постукивая ими. Имели они и другое назначение. От первобытных времён сохранилось поверье, что погремушки своим шумом отгоняют злых духов и тем самым оберегают ребёнка. Много различных видов погремушек было найдено при раскопках погребённого под лавой древнеримского города Помпеи. Эпоха возрождения и расцвет ювелирного искусства придали этим игрушкам высокохудожественные формы.

При раскопках славянских городищ среднего Приднепровья археологами были обнаружены глиняные погремушки (русские побрякушки, тарахтушки), относящиеся к VI—VIII вв. Н.э. уже в X—XIII вв. При раскопках древних русских (Рязань, Тверь, Москва и др.) И белорусских (Гро дно, Могилёв) городов наряду с другими глиняными игрушками были найдены погремушки, которые изготавливали в гончарных мастерских. Мастера, помимо основного своего занятия — изготовления посуды, находили время и возможность делать игрушки. В летописях, относящихся к XII в., содержится первое упоминание об игрушечном промысле в Новгороде. Расцвет же этих промыслов относится к XVI—XVII вв. В этот период получили развитие народная деревянная и гончарная игрушки. В них ярко проявилась народная мудрость, забота о том, чтобы порадовать, повеселить ребёнка и в то же время чему-нибудь его научить, развить. Очевидно, что материнская любовь всегда стремилась найти, чем порадовать дитя [34, с. 56].

Развивающий, воспитательный, обучающий потенциал дидактической игрушки издавна привлекал внимание и высоко оценивался учёными. Многие научные и практические работники по дошкольному образованию (Ф.Н. Блехер, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова, Е.А. Флёрина, Е.И. Тихеева и др.) Внесли огромный вклад в разработку теории дидактических игр. Дошкольная педагогика располагает огромным багажом дидактических игр и материалов, специально созданных для познавательного развития детей дошкольного возраста, разработаны целые системы, которые модифицируются и используются для развития современных детей [23, с. 134].

В дидактической системе средств, связанных с обучением ребёнка, игрушка занимает почётное место. Её предметное содержание понятно, близко и знакомо маленькому ребёнку. Особенно ценно то, что в жизненном предметном содержании дидактической игрушки ясно и отчётливо выведен познавательный элемент, который вместе с тем забавляет и радует ребёнка. Этим она отличается от пособия, в котором познавательное содержание составляет основу и не допускает забавы, игры.

В общей классификации игрушек дидактические  — одна из самых многочисленных групп. Разнообразие игрушек данного вида, их воспитательно-образовательное значение, огромное влияние, которое они оказывают на развитие ребёнка, позволяют выделить его шесть основных категорий [30, с. 25]:

— собственно-дидактические (автодидактические) игрушки;

— дидактические игры (игровые наборы с правилами);

— компьютерные игры;

— развивающие игры и головоломки;

— конструкторы и строительные наборы;

— музыкальные игрушки.

По степени проявления ребёнком самостоятельности при их использовании (А.Н. Давидчук) дидактические игрушки можно объединить в две группы:

— конструкторы и строительные наборы, сборно-разборные сюжетно-дидактические игрушки;

— собственно-дидактические игрушки; дидактические игры (игровые наборы с правилами); компьютерные игры; развивающие игры и головоломки; музыкальные игрушки.

Дидактические игрушки первой группы открывают детям максимум возможностей для самостоятельной активной деятельности, которая носит инициативный, творческий характер. Они позволяют им свободно экспериментировать и добиваться результатов. При этом ребёнок свободен в выборе способов преобразования и получает удовлетворение от любого результата. Его свобода ограничивается лишь возрастными возможностями, а также опытом.

Дидактические игрушки второй группы рассматриваются как специально созданные для развития у детей определённых способностей и умений. В них заранее заложен результат, который ребёнок должен получить при овладении определённым способом действий. Свобода деятельности с этими игрушками ограничена заложенными в них конкретными способами действий, которыми ребёнок должен овладеть самостоятельно или при помощи взрослого [23, с. 98].

Дидактические игрушки вызывают огромный интерес у детей, так как позволяют им активно действовать и получать разнообразные результаты.

Заложенный в них общий принцип деятельности открывает широкие возможности для решения важнейших дидактических задач: развитие сенсорики и мелкой моторики, умения действовать с предметами; знакомство со свойствами и назначением предметов; обогащение и уточнение знаний и представлений об окружающем мире, о количественных и пространственных отношениях в нём; развитие психических процессов (память, внимание, мышление и др.) И мыслительных операций (сравнение, обобщение, классификация и др.); развитие речи и умения применять чёткую и точную терминологию и т.д. [16, с. 45]

Однако было бы неправильно сводить значение дидактических игрушек только к решению обучающих задач, поскольку образовательный элемент в них гармонично сочетается с занимательностью, эмоциональностью, а игровой замысел — с непринуждённостью выполнения.

Дидактические игрушки способствуют нравственному воспитанию детей. Так, настольно-печатная игра «хорошо и плохо» помогает детям разбираться в хороших и плохих поступках; в игре «чем можем — поможем» показано, как дети могут помогать в труде взрослым и т.п.

Значительная часть игровых наборов с правилами рассчитана на коллективное использование, выполнение условий, требующих от детей определённых волевых усилий, умения согласовывать свои действия и интересы с действиями и интересами других участников игры (например, дожидаться своего хода, честно выполнять установленные запрещающие и разрешающие моменты правил).

Индивидуальные игры с дидактическими игрушками способствуют воспитанию таких положительных черт личности ребёнка, как настойчивость, терпение, выдержка, воля [18].

Дидактические игрушки оказывают большое влияние на эстетическое воспитание детей.

В ряде игр от них требуется проявить своё отношение к прекрасному. Так, в играх с мозаикой перед ребёнком ставится задача — выложить красивый узор. Это даёт ему возможность упражняться в подборе форм, ритмичном сочетании цветов, составлении декоративных узоров и т.д.

Большое эстетическое воздействие на детей оказывают и народные дидактические игрушки: они отличаются эмоциональностью, простотой, лаконичностью форм, ярким жизнерадостным цветом, гармоничным сочетанием форм и цвета в общей композиции. Такие игрушки способствуют формированию эстетической отзывчивости как при восприятии игрушки, так и в процессе игры с нею. Чувство прекрасного и восприимчивость раньше всего, пожалуй, пробуждаются у ребёнка именно благодаря игрушке.

В целях эффективного использования дидактических игрушек в обучающих целях необходим их правильный подбор в соответствии с основными принципами:

Учёт возрастных психологических особенностей детей

Ориентация педагога на этот принцип позволит отобрать именно те дидактические игрушки, которые будут наиболее эффективно использоваться для решения обучающих задач с детьми конкретного возраста. Исследования показывают, что дети разного возраста по-разному реагируют на цвет, форму, величину и динамические свойства игрушек. Так, в раннем возрасте они отличаются повышенной эмоциональной восприимчивостью, неустойчивостью внимания и некритичностью мышления. В повседневной жизни цвет предметов не имеет для них особого значения, однако они прекрасно воспринимают многие цвета и особым образом реагируют на всё яркое, по выражению К.Д. Ушинского «мыслят звуками, красками». Для детей раннего возраста нужны простые по содержанию, форме и конструкции игрушки, окрашенные как в основные цвета спектра, так и другие, в т.ч. нереалистичные. По размеру дидактические игрушки могут быть мелкие и средних размеров.

Подбирая же их для старших дошкольников, следует обратить внимание на разнообразие оттенков окраски, наличие смешанных цветов, детализированной росписи и орнаментального оформления. Детям этого возраста понадобятся игрушки более сложной конструкции и содержания, разного размера [12, с. 45].

Наиболее ценными являются дидактические игрушки, которые не только отвечают общим психолого-педагогическим требованиям, предъявляемым ко всем видам игрушек, но и обладают некоторыми качествами, в большей степени им присущими [23]:

— дидактическими свойствами (несут в себе способы обучения ребёнка различным действиям, умениям и навыкам);

— возможностью удовлетворить стремление детей к активной деятельности, что достигается за счёт динамичности игрушки (возможность разобрать и собрать разборные игрушки, разрезные картинки, мозаику и т.п.);

— способностью вызывать интерес и возбуждать любознательность ребёнка;

— возможностью самоконтроля — ценным качеством, которое позволяет детям действовать с игрушкой самостоятельно (самому проверить правильность своих действий и исправить ошибки);

— открытостью для разнообразных действий (допускаются усложнения или упрощения поставленных задач, вариативность, новые комбинации);

— художественностью, которая достигается пропорциональностью и правильностью форм, цветовой насыщенностью, неразрывной связью формы и цвета.

Использование обучающих игрушек в дидактических играх принесёт наибольшую пользу при условии соблюдения важнейших принципов обучения: научности, доступности, систематичности, постепенности, последовательности. Уже само название принципов является лаконичной характеристикой их сути. Их соблюдение предоставит педагогу возможность в играх с дидактической игрушкой направлять действия ребёнка соответственно поставленным задачам.

Многообразие дидактических игрушек, их огромная значимость в развитии ребёнка позволяют помимо игровой деятельности широко и разнообразно применять их и в других направлениях педагогического процесса: как своеобразный метод или приём обучения на занятиях; как средство для закрепления полученных знаний, повторения, упражнения; как произведение декоративно-прикладного искусства для знакомства детей с народным искусством, его видами; как эталон для развития творчества и творческой активности на занятиях по рисованию и лепке; как декоративный элемент в интерьере дошкольного учреждения и т.д.Вывод по 1 главе:

Дошкольное детство – большой отрезок жизни ребенка. Этот возраст является прямым продолжением раннего возраста в плане общей сензитивности, осуществляемой неудержимостью онтогенетического потенциала к развитию[3].

Условия жизни в это время стремительно расширяются: рамки семьи раздвигаются до пределов улицы, города, страны. Он испытывает сильное желание включиться во взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что, конечно, ему еще недоступно. Он стремится к самостоятельности. Из этого противоречия рождается ролевая игра – самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы разобрали такие понятия, как:

* Социальная ситуация развития[30],
* Ведущая деятельность в дошкольном возрасте[35],
* Мышление[33],
* Речь[38],
* Особенности развития речи в дошкольном возрасте[37],
* Восприятие[43],
* Внимание[4],
* Память[43],
* Воображение[45, с.-156],
* Развитие мотивационной сферы[43],
* Развитие самосознания[44],
* Кризис семи лет[43].

Благодаря развивающему эффекту системы Л. Занкова были раскрыты неиспользованные резервы учеников начальных классов в развитии сознания и мышления. Как утверждает Л.Занков, развивающее значение имеет самообучение. Он писал, что построение обучения выступает как причина и следствие развития дошкольника. Но в этой системе недостаточно представлены моменты организации учебного общения, как средства создания зон ближнего развития.

Следует отметить, что внедрение технологии Л.В. Занкова дало развивающий эффект в сфере таких психических процессов, как наблюдательность, мышление и тому подобное.

Во многих работах, посвященных становлению мышления дошкольников, наиболее важное внимание уделяется выяснению условий формирования системности умений, путей вооружения дошкольников как позволяется большим числом фактов. При этом предполагается, что само усвоение дошкольниками умений, исключительно обоснованностей (скажем, связей между явлениями) формирует логическое мышление и обеспечивает умственное становление дошкольников.

Мышление дошкольников развивается по трем направлениям: критичность мышления дошкольника, аналитический склад мышления и речевой интеллект. Развитию критичности мышления дошкольников способствует изучение специального алгоритма работы с информацией, который позволяет видеть важное при чтении, отделять информативную часть текста от неинформативной.

Таким образом, важно развить умение проведения анализа действенности для дальнейшего построения информационно-логической модели, научить применять основные алгоритмические конструкции для построения алгоритмов, выработать навык установления логической (причинно-следственной) связи отдельных понятий и усовершенствовать интеллектуальные и речевые умения дошкольников. В средних и старших классах для дошкольников становится более важным сам процесс обучения, его цели, поставленные задачи, содержания и методы. Данный аспект способен оказать влияние на отношение воспитанника, как к учебе, так и к самому себе, к своему мышлению, к своим переживаниям.

Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: игры – занятия и дидактические или автодидактические игры. В первом случае ведущая роль принадлежит воспитателю, который для повышения у детей интереса к занятию использует разнообразные игровые приемы, создает игровую ситуацию, вносит элементы соревнования и др. Использование разнообразных компонентов игровой деятельности сочетается с вопросами, указаниями, объяснениями, показом. [11, с. 56].

В теории дошкольной педагогики выделяют четыре основных вида игрушек: сюжетно-образные, дидактические, моторно-спортивные, игрушки забавы. Деление это весьма условно, т.к. одни и те же игрушки можно отнести к разным видам в зависимости от признака. Так, всем известная игрушка матрёшка может быть как образной (отражает образ человека), так и дидактической (служит обучающим целям).

Многообразие дидактических игрушек, их огромная значимость в развитии ребёнка позволяют помимо игровой деятельности широко и разнообразно применять их и в других направлениях педагогического процесса: как своеобразный метод или приём обучения на занятиях; как средство для закрепления полученных знаний, повторения, упражнения; как произведение декоративно-прикладного искусства для знакомства детей с народным искусством, его видами; как эталон для развития творчества и творческой активности на занятиях по рисованию и лепке; как декоративный элемент в интерьере дошкольного учреждения и т.д.

# Глава 2. Эмпирическое изучение особенностей развития мышления старших дошкольников при помощи дидактических игр

## 2.1. Организация и методы исследования

Цель констатирующего эксперимента: выявление особенностей логико-математического развития и развития игровой деятельности у детей 6-7 лет.

Задачи:

1.Определить особенности логико-математического развития детей 6-7 лет.

2. Определить особенности развития игровой деятельности у дошкольников 6-7 лет.

3. Изучить особенности педагогических условий логико-математического развития дошкольников 6-7 лет.

**I серия эксперимента** была направлена на определение особенностей логико-математического развития детей 6-7 лет.

Диагностика поводится на основе, реализуемой в ДОУ Программы воспитания и обучения в детском саду под ред. М.А.Васильевой, В.В.Гербовой, Т.С.Комаровой.

Методика проведения диагностики:

 Ι Методика обследования количественных представлений.

Цель: выявление особенностей освоения количественного и порядкового счёта с помощью различных анализаторов; умение сравнивать количество предметов в группах на основе счёта (составлением пар), определять каких предметов больше, меньше. Задания методики представлены в приложении (см. Приложение 1)

ΙΙ Методика исследования представлений о величине.

Цель: выявление умения сравнивать два предмета по величине (длине, ширине, высоте) визуально, путём наложения и приложения; устанавливать размерные отношения между 3-5 предметами разной величины в порядке убывания и нарастания этой величины.

ΙΙΙ Методика исследования представлений о геометрических фигурах.

Цель: выявление представлений о геометрических фигурах и группировка их по определённому признаку; умения соотносить формы предметов окружающей действительности с известными геометрическими фигурами.

ΙV Методика исследования пространственных представлений.

Цель: выявление умения определять и обозначать словами пространственные направления, а также положение предметов от себя.

V Методика исследования временных ориентировок.

Цель: выявление представлений о частях суток, их характерных особенностях, последовательности.

VΙ Проявление догадки, сообразительности при решении логических задач и установлении последовательности действий.

 Цель: выявление умения устанавливать простые закономерности чередования (анализ ряда и обнаружение недостающего предмета), объединение предметов на основе общих признаков в группу.

В результате педагогической диагностики на основе критериев оценки выделяются уровни логико-математического развития детей 6-7 лет:

 I уровень – ребёнок включается в выполнение заданий, но активность быстро снижается, поэтому не справляется с большинством заданий, не проявляет самостоятельность при выполнении заданий, не выделяет и не сравнивает признаки различных предметов с помощью разнообразных способов обследования, не определяет простейшие связи и зависимости между объектами по форме, величине, количеству, пространственным и временным отношениям, использует не адекватные термины для определения логико-математических характеристик.

 II уровень – ребёнок принимает поставленную задачу, но действует не последовательно, допускает ошибки, при выполнении заданий обращается за помощью к взрослому, поэтому часто не достигает конечного результата, затрудняется при сравнении и выделении признаков различных предметов с помощью разнообразных способов обследования (справляется с более лёгкими заданиями), недостаточно правильно определяет простейшие связи и зависимости между объектами по форме, величине, количеству, пространственным и временным отношениям, не комментирует свои действия, редко использует математические термины, заменяя их обыденными словами.

 III уровень – ребёнок принимает поставленную задачу, активно включается в её выполнении, выделяет и сравнивает признаки различных предметов с помощью разнообразных способов обследования, но не может аргументировано доказать свой конечный результат, определяет простейшие связи и зависимости между объектами по форме, величине, количеству, пространственным и временным отношениям, не всегда правильно пользуется логико-математической терминологией.

 IV уровень – ребёнок проявляет интерес к заданиям, активно включается в решение поставленной задачи, успешно сравнивает и выделяет характерные признаки предметов с помощью разнообразных способов обследования, комментирует свои действия, определяет простейшие связи и зависимости между объектами по форме, величине, количеству, пространственным и временным отношениям, использует правильные логико-математические термины, проявляет самостоятельность на протяжении всего времени выполнения задания.

**II серия эксперимента** была направлена на определение особенностей игровой деятельности дошкольников 6-7 лет.

Была проведена беседа с детьми для выявления игровых предпочтений детей 6-7лет. Вопросы беседы представлены в приложении (см. Приложение 2).

 Также было осуществлено наблюдение за самостоятельной и организованной игровой деятельностью. Для определения особенностей игрового опыта детей был использован метод наблюдения за самостоятельной деятельностью детей в разных режимных моментах, а также использовались диагностическая ситуация: педагог объявляет, что построен новый магазин. Шофер привозит товар, продавцы принимают товар, размещают его в магазине по отделам.
Воспитатель берёт на себя роль покупателя, совершает покупки, предлагает роль покупателя детям, не участвующих в игре. Изучается способность детей включаться в игровую деятельность, развивать сюжет, способность к смене ролей в игре со сверстниками (« А теперь, давайте, Лиза будет продавцом овощного отдела»).

Критерии оценки игровой деятельности:

- предпочтения игровой деятельности;

- разнообразие ролевых действий и тематики игр;

- участие в ролевом взаимодействии, длительность;

- проявление самостоятельности, творчества;

- создание выразительного игрового образа;

- использование математического опыта.

На основе критериев оценки выделяются уровни особенностей игровой деятельности дошкольников 6-7 лет.

Ι уровень – дети не включаются в ролевое взаимодействие, часто используют игрушку в качестве партнёра по игре, построение сюжета осуществляется действием с игрушкой, не умеют согласовывать замыслы с партнёром по игре, игровая деятельность развивается параллельно, контакта между играющими часто нет, поэтому не создаётся эмоциональная привлекательной атмосферы игры, не использует математический опыт в игре.

ΙΙ уровень – дети не участвуют в распределении ролей, исполняют второстепенные роли, обозначенные другими партнёрами, стереотипное разыгрывание одних и тех же сюжетов и ролей, часто не могут согласовывать замыслы со сверстниками, что приводит к прекращению игровой деятельности, не проявляют самостоятельность и творчество, эмоциональная выразительность проявляется в индивидуальных играх, математический опыт использует редко, только при руководстве взрослого.

 ΙΙΙ уровень – дети участвуют в построении сюжета, распределение ролей может происходить по ходу игры, используют ролевые диалоги, что служит средством создания выразительных образов, ролевое взаимодействие более длительное, споры и конфликты возникают реже, игра носит однообразный, но стабильный характер, математический опыт использует редко, при необходимости (при взаимодействии с партнёром по игре, который использует математический опыт в игр)

ΙV уровень – дети могут самостоятельно организовать игру, предварительно обозначая тему и первые игровые события, заинтересованы совместной игрой, способны согласовывать свои действия с партнёрами по игре, эмоциональный тон играющих положительный, математический опыт использует самостоятельно.

Анализ игровой деятельности осуществляется по 7 направлениям:

1.  распределение ролей,

2.  основное содержание игры,

3.  ролевые действия,

4.  использование атрибутики и предметов-заместителей,

5.  использование ролевой речи,

6.  ролевые взаимодействия,

7. использование математического опыта.

Каждое направление оценивается по 4 уровням.

**III серия эксперимента** была направлена на выявление особенностей педагогических условий логико-математического развития и освоения игровой деятельностью дошкольников 6-7 лет.

 1)Анкетирование педагогов

Цель: выявление особенностей представлений воспитателей о формировании логико-математических представлений дошкольников и сюжетно-дидактической игре – как средстве логико-математического развития детей.

Первая часть вопросов была направлена на выявление представлений педагогов об освоении логико-математических представлений дошкольников

Вторая часть вопросов имела целью изучить особенности представления воспитателей о возможности использования сюжетно-дидактических игр – как средства логико-математического развития детей.

2) Анализ педагогического планирования

Цель: выявление особенностей педагогического процесса, направленного на логико-математическое развитие и освоение игровой деятельностью дошкольников 6-7 лет.

Критерии оценки:

* реализация образовательной программы по разделу Р.Э.М.П. в перспективном, перспективно-календарном, календарном плане.
* соответствие содержания, способствующего развитию логико-математических представлений детей, тематика занятий, содержание деятельности.
* соответствие методов и форм работы запланированным целям и математическому содержанию.
* учтены результаты диагностики.
* отражена индивидуальная работа.
* использование сюжетно-дидактических игр (содержание, частота, цель использования, усложнение)
* 3) Анализ развивающей среды.

Цель: выявление особенностей развивающей среды, стимулирующей логико-математическое развитие и игровую деятельность дошкольников 6-7 лет.

Критерии оценки:

* организация образовательного пространства для логико-математического развития и освоения игровой деятельностью дошкольников 6-7 лет.
* внешнее оформление (безопасность в использовании, эстетичность)
* доступность, соответствие возрастным и индивидуальным особенностям детей.
* количество и качество развивающих математических пособий.
* методические пособия для самообразования педагогов.

## 2.2. Программа развития мышления у детей подготовительной к школе группы

Характеристика базы и выборки эксперимента. Констатирующий эксперимент проводился в сентябре – октябре на базе ГДОУ «Детский сад комбинированного вида» № 56 Кировского района. В эксперименте принимало участие 2 воспитателя группы и 20 детей, постоянно посещающих ДОУ. Из них 12 девочек и 8 мальчиков. В ДОУ реализуются образовательная Программа воспитания и обучения в детском саду под ред. М.А.Васильевой, В.В.Гербовой, Т.С.Комаровой.

Анализ данных I серии эксперимента, направленной на выявление особенностей освоения логико-математического развития детей 6-7 лет показал, что:

 15% (3 ребенка) на 1 уровне освоения логико-математического развития. Данные дети не выполнили большинство заданий, были не внимательны, часто отвлекались, не проявляли самостоятельность, в речи использовались не правильную терминологию.

45% (9 детей) на 2уровне. Данные дети выполнили большинство заданий, но допустили ряд ошибок, действовали методом «проб и ошибок», обращались за помощью к воспитателю, были неуверенны в конечном результате выполненного задания, не всегда правильно использовали терминологию.

30% (6детей) на 3 уровне. Дети данной группы проявляли интерес к выполнению заданий, действовали более уверенно, задания выполняли правильно, допуская небольшие ошибки и неточности, но не могли объяснить, почему добились таких результатов, в речи отсутствовала доказательность.

10% (2детей) на 4 уровне. Данная группа детей не испытывала затруднений в выполнении заданий, достаточно самостоятельно выполнила все задания, правильно использовала математическую терминологию.

Представим результаты обнаруженных уровней логико-математического развития детей 6-7 лет (см. рис. 1):

Рисунок 1. - Уровни логико-математического развития детей 6-7 лет

Анализ гистограммы № 1 показывает, что у 15% детей выявлен низкий уровень логико-математического развития; большинство детей находится на среднем уровне логико-математического развития (75% на 2 и 3 уровнях). Однако 10% детей имеют низкий уровень логико-математического развития.

Выявлены качественные различия логико-математического развития детей 6-7 лет. Анализ результатов заданий, направленных на выявление овладения детьми количественных и порядковых представлений показал:

* большинство детей (90%) овладело навыками счёта, соотносят каждое числительное только с одним предметом пересчитываемой группы, относят последнее числительное ко всем пересчитанным предметам. Затруднение вызвало у 20% детей.
* в установлении независимости количества предметов от их расположения в пространстве справилось 55% детей, у 25% детей вызвало затруднение сопоставление одного предмета другому для доказательности решения (зайка не умеет считать, как проверить, что матрёшек и мишек поровну), 20% детей с заданием самостоятельно не справились: ошибки при сравнении групп предметов разной величины, при различной форме расположения групп предметов в пространстве.
* задание на счёт предметов на ощупь и звуков на слух у детей вызвало затруднение. Лишь 15% детей справились с заданием, 40% - частично (до 3), остальные - 45% с заданием не справились: дети отказывались от задания (я не знаю) или называли неправильно количество ударов, неправильно определяли количество предметов на ощупь.
* пересчитывание предметов большинство (85%) детей осуществляли осязательно-двигательным способом, дотрагивались пальчиком до каждого пересчитываемого предмета, лишь 15% - визуально. 65 % детей отражали в речи способ практического действия, отвечая на вопросы: «Как ты узнал, сколько всего?», « Что ты узнаешь, если сосчитаешь?».

Анализ результатов заданий, направленных выявление представлений о величине показал, что большинство детей 70% справились при показе и характеристики длины; больше было допущено ошибок при показе и характеристики ширины (самостоятельно справились 40%)

* Все дети (100%) делали ошибки (в большей или меньшей степени) при характеристике величин, заменяя одну протяжённость на другую.
* При соизмерении предметов по двум признакам справилось 40% детей, у 60% детей вызвало затруднение, эти дети выполняли задания, характеризуя по одному признаку, как правило, длине.
* Установить размерные отношения между 5 предметами в порядке убывания или возрастания самостоятельно смогли 30% детей; неуверенно, ошибаясь, но исправляя 20%; остальными детьми допускались ошибки: при сопоставлении по длине не подравнивали слева (или справа) края, по ширине - на одном уровне верхние (или нижние) края; 10% не смогли справиться с заданием: выкладывали хаотично.

Анализ результатов заданий, направленных выявление представлений о геометрических фигурах, показал

* что большинство детей (75%) обследуют осязательно-двигательным способом (обводят пальчиком по контуру фигуры), 25% воспринимают зрительно, фиксируя контур, и на этой основе включают фигуру в определённую группу, что является показателем высокого уровня.
* Правильно называют все геометрические фигуры 40% детей, ошибаются при названии 1-2 фигур (шар называют кругом, куб – квадратом); 30% детей, что является смешением названий плоскостных и объёмных фигур; 20% детей затрудняются в назывании объёмных фигурах, смешивают эталонные представления (прямоугольник – квадрат). Объёмную фигуру цилиндр дети не знают (диагностика проходила в начале года, дети ещё не знакомы с этой фигурой).
* 60% детей успешно справились с заданием на определение сходства и различия форм предметов с геометрическими фигурами, у 40% детей вызвало затруднение при сравнении с объёмными фигурами, не смогли соотнести изображение формы с реальным предметом.
* Сложнее детям далось задание на классификацию по определённому признаку: 20% детей справились с заданием самостоятельно, характеризуя структурные компоненты фигур: углы, стороны, а также отражая в речи форму, размер, цвет; 65% детей испытывали затруднения, большинство ошибок допускалось при группировании блоков прямоугольной формы, заменяли на квадратную, 15% детей с заданием не справились.

Анализ результатов заданий, направленных выявление пространственных представлений показал, что лишь 35% детей самостоятельно, или допуская небольшие ошибки, ориентируются в пространстве , 55% испытывали затруднения, причём 10% детей с заданиями не справилась.

* Успешнее дети справились с ориентировкой положения предметов от себя. Из трёх пар направлений дети легче определяли вертикальное (вверх- вниз) и фронтальное (вперёд – назад) направления, саггитальное (влево – вправо) направление вызывало затруднение у 55% детей, так ЛераЕ., ЖеняП., ДаняЗ. употребляли выражения: туда – сюда.
* Задание на определение направления, в котором должен передвигаться ребёнок для нахождения объекта (игрушки) вызвало затруднение у 45% детей, хотя эти дети справились в определении направления в статическом положение.

Анализ результатов заданий, направленных на выявление временных представлений показал, что детьми хорошо усвоены такие временные отрезки, как ночь и день, не вызвало затруднение у 85% детей. Затруднение вызвали определение таких частей суток, как утро (легче определялось детьми на сюжетных картинках, сложнее на картинках с изображением природных явлений), особенно вечер.

Задания не вызвали затруднения у 10% детей, они правильно определили и назвали части суток, ориентируясь на изменения происходящие в окружающей среде, определяли последовательность и давали характеристику данному временному периоду.

У 30% детей вызвало затруднение определение частей суток на картинках с природными явлениями, эти дети успешнее справились на определение частей суток по сюжетным картинкам.

Задание на определение последовательности частей суток вызвало затруднение у 45% детей, дети при раскладывание путали такие названия частей суток, как утро – день, вечер – ночь.

Не смогли справиться с заданиями 15% детей. Даня З. и Серине Г. определили и назвали только день и ночь, остальные части суток определить не смогли, Даня З. отказался от выполнения задания: я не знаю, Серине Г. разложила не последовательно.

Анализ результатов заданий на логическое мышление показал, что установление закономерностей чередования не вызвало затруднение у 45% детей, дети внимательно слушали задание, действовали самостоятельно, задание вызвало интерес.

Задание на синтез и классификацию не вызвало затруднение лишь у 20% детей, они смогли выделенные отдельные детали соотнести с целым предметом и аргументировать свой выбор. 40% детей соотнесли руль, педаль и колесо к машине, но объяснить почему они так решили не смогли. 15% детей не смогли справиться с заданием.

Представим результаты заданий 1 серии в виде сравнительной диаграммы (см. рис. 2):

Рисунок 2. - Сопоставление результатов заданий 1серии

Анализ гистограммы № 2 показывает, что более успешно дошкольники 6-7 лет усвоили количественные и порядковые представления (55% детей находятся на 3 и 4 уровнях) и геометрические фигуры (50% детей находятся на 3и4 уровнях). При выявлении представлений о геометрических фигурах у детей вызвало затруднение задание на классификацию, поэтому более низкий результат.

Менее успешно усвоили временные и пространственные отношения (60% и 65%детей находятся на 1 и 2 уровнях), что показывает: данные категории вызывают сложность у детей в понимании смысла слов, обозначающих временные и пространственные отношения в силу их относительности. Данное распределение результатов по заданиям в целом соответствует возрастным показателям.

Анализ данных II серии эксперимента, направленной на выявление особенностей освоения игровой деятельности дошкольниками 6-7 лет показал, что у детей недостаточно сформирован игровой опыт.

 15% (1уровень) детей не могли организовать игру, не участвовали в распределении ролей, не предлагали новые роли, исполняли второстепенные роли или не участвовали в совместных играх детей, играли одни, игру прерывали, не закончив. Так, Витя В. не участвовал в играх детей, играл один. На предложенную воспитателем роль моряка в игре «Моряки» отказался.

45% (2 уровень) детей испытывали трудности в организации игры, не участвовали в распределении ролей, исполняли второстепенные роли, предложенные другими участниками, выполняли однообразные ролевые действия, не вносили в проигранный сюжет новизну, затруднялись завершить игру.

30% (3 уровень) детей смогли организовать игру, определили сюжет, распределили роли (с помощью воспитателя), исполняли главные роли, включились в ролевые диалоги, в зависимости от роли, переносили логико-математический опыт в игру при внесении сопутствующих атрибутов воспитателем, ролевые взаимодействия детей более длительные.

10% (4 уровень) детей смогли организовать игру, участвовали в распределении ролей, не конфликтуя с другими детьми, предлагали новые роли, исполняли как главные, так и второстепенные роли, использовали различные предметы-заместители, осуществляли воображаемые действия, использовали логико-математический опыт для обогащения сюжета.

Представим уровни освоения игровой деятельности дошкольниками 6-7 лет на констатирующем этапе исследования (см. рис. 3):

Рисунок 3. - Уровни освоения игровой деятельности дошкольниками 6-7 лет

 Анализ гистограммы № 3 показывает низко-средний уровень освоения игровой деятельностью детьми 6-7 лет. 75% детей находится на 2 и 3 уровне. Значимо, что на 1 уровне находятся 15% детей, что требует проведения индивидуальной работы. На 4 уровне 10% детей, имеющих достаточный игровой опыт.

Качественный анализ беседы с детьми для выявления игровых предпочтений детей 6-7 лет показал, что все детей (100%) любят играть, т.к. в дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности и занимает первостепенное место в этой системе.

Большинство детей (65%) отдали свои предпочтения сюжетно-ролевым играм, развивающим и конструированию - 50%, спортивным и подвижным – 30%, театрализованным - 25%, что определяет дошкольный возраст как период сюжетно-ролевых игр. 40% детей указали по 3-4любимых сюжетно-ролевых игр: «дочки-матери», « моряки», «магазин», «доктор», «шофёр».

По ответам детей об игровых предпочтениях в детском саду и дома, можно отметить, что количество игр, в которые дети любят играть в детском саду, названо намного больше, чем игр, в которые играют дома. Это говорит о том, что дети играют дома меньше.

Наиболее предпочитаемыми для детей игрушками были названы: куклы, косметика, посуда, мягкие игрушки, различные машины, роботы, конструкторы. Дети отметили, что очень любят с ними играть. Хотя, используемые детьми в сюжетно-ролевых играх игрушки не всегда являются предпочитаемыми. На вопрос «Ты сам придумываешь игры или кто-то тебе помогает?», 50% детей ответили, что придумывают сами. Тимофей Т.: «Я строю большую и маленькую парковку, а потом играю в машинки», 10% детей затруднились ответить на этот вопрос, 40% указали, что им помогают: бабушка, воспитатель, мама, сестра.

Качественный анализ данных особенностей освоения игровой деятельности детьми 6-7 лет показал следующее:

* 1.Распределение ролей
* Анализ показал, что 15% детей находятся на низком уровне освоения игровой деятельности.
* 30% детей распределяли роли под руководством воспитателя.
* 40% детей распределили роли до начала игры.
* 15% детей могли не только распределить роли между собой, но и выйти из конфликтной ситуации при распределении ролей.
* Хочется отметить, выбор ролей часто зависит от пола ребёнка: мальчики выбирали, как правило, роли водителя, полицейского, машиниста, капитана, могли исполнять сказочных героев: волка, человека-паука, которые требуют подвижных действий. Выбор ролей у девочек более разнообразен: продавец, покупатель, парикмахер, клиент, медсестра, мама, дочка и т. д., использовали и героинь из сказок: русалочка, принцесса, фея.
* 2.Содержание игры.
* Анализ показал, что 15% детей играли в индивидуальные игры, совместные игры отличались кратковременностью и бедностью содержания, дети отражали в сюжете, как правило, один элемент ролевых действий.
* 40% детей действовали с предметами в соответствии с реальностью, сюжет игры являлся цепочкой знакомых бытовых действий взрослых.
* 30% детей выполняли действия, определяемые ролью.
* 15% детей при развитии сюжета игры демонстрировали не только бытовые действия, сказочные события, но показывали положительную или отрицательную характеристику героя по роли.
* Хочется отметить, что, наблюдая за играми детей, удалось отметить такую особенность: объединение девочек для игр основано на их интересе друг к другу, а у мальчиков – на интересе к игровому содержанию, к замыслу партнёров по игре.
* 3.Ролевые действия.
* 5% детей определяли роль игровыми действиями, игра заключалась в однообразных повторений 1-го игрового действия.
* 40% детей называли роль, выполнение роли сводилось к реализации игровых действий. Игровые действия всегда реальны, но имеется расширения их спектра.
* 45% детей ещё до начала игры четко обозначали роли.
* 10% детей отличались многообразием ролевых действий: мама кормит, гладит, ходит на работу (исполнение роли доктора), ходит за продуктами (исполнение роли покупателя).
* 4.Использование атрибутики.
* 15% детей использовали атрибутику для развития сюжета только под руководством воспитателя.
* Самостоятельное прямое использование атрибутики у 45% детей.
* Данная группа детей, что составляет 40%, более изобретательна в использовании предметной среды для развития сюжета.
* Детей на 4 уровне не оказалось, дети не изготавливали самостоятельно атрибуты для игр, предметное оформление игры бралось детьми из предметно-развивающей среды.
* Хочется отметить, что большинство мальчиков не ограничиваются уголком, а в своих играх использовали большее пространство, это связано с выбором игр, характер которых предполагает движение, девочки чувствовали себя комфортно в ограниченном пространстве, могли даже отделить ширмой часть уголка (кабинет врача).
* 5.Использование ролевой речи.
* 10% детей не отождествляли себя с ролью, обращались друг к другу по имени.
* У 45% детей присутствует наличие речевого обращения: дочка, мама, капитан, во время игры переходили на прямое обращение.
* У 30% детей присутствует наличие ролевой речи, ролевая речь эмоционально подкреплялась детьми, но на протяжении всей игры не удерживалась, дети могли перейти на прямое обращение.
* 15% детей осознавали себя со своей ролью на протяжении всей игры.
* 6.Ролевое взаимодействие.
* 10% детей играли недолго, возникающие в игре конфликты решались ими посредством силы, поэтому ролевые взаимодействия быстро прекращались, часто играли одни.
* У 40% детей длительность ролевого взаимодействия мала, данные дети не проявляли инициативу в распределение ролей, брали на себя роль предложенную другими детьми, а, если роль не нравилась, выходили из игры.
* У детей данной группы (30%) ролевое взаимодействие более длительное, освоенные ролевые действия дети повторяли по несколько раз, споры и конфликты возникали реже, игра носила однообразный, но стабильный характер.
* У детей данной группы (20%) ролевое взаимодействие продолжительное, эти дети были активны при распределении ролей, не конфликтовали с другими детьми, исполняли как главные, так и второстепенные роли, заинтересованы совместной игрой. Дети способны согласовать свои интересы и интересы партнёров.
* 7.Использование математического опыта.
* 35% детей не использовали математический опыт в игре, это связано с невысоким уровнем (1 и 2) логико-математического развития, при руководстве воспитателя дети данной группы не использовали счёт при соотношении по количеству предметов, а соотносили практическим путём.
* 35%детей самостоятельно не использовали математический опыт в игре, но под руководством воспитателя дети пользовались навыками сосчитывания при игре в «Магазин», в самостоятельной игре предпочитали не концертировать внимание на количестве товара.
* Использовали математический опыт 20% детей при игре с партнёром, который находится на более высоком уровне.
* Самостоятельное использование математического опыта у 10% детей говорит о высоком уровне логико-математического развития. Данная группа детей с удовольствием использовала фишки вместо денег и бумажки-деньги для игры в «Магазин».

Представим результаты заданий 2 серии в виде сопоставительного рисунка (см. рис. 4):

Рисунок 4. - Сопоставление результатов заданий 2 серии

 Анализ гистограммы № 4 показал, что более успешно дошкольники 6-7 лет умеют распределить роли (55% детей находятся на 3 и 4 уровнях), 55% (3 и 4 уровни) детей с удовольствием воспроизводили знакомые сюжеты игр и включались в ролевое взаимодействие, что свидетельствует об игровом опыте и освоении игровых действий. Дошкольники 6-7 лет не использовали многофункциональных атрибутов, не изготавливали атрибуты для игры, большинство детей (60% детей находятся на 1 и 2 уровнях) использовали по аналогии с предметами быта, лишь 40% (3уровень) использовали атрибутивные предметы в качестве заместителя для развития сюжета.

Самые низкие результаты по использованию математического опыта в игре, лишь 30% детей (3 и 4 уровни) могли пользоваться математическими знаниями в той или иной степени, остальные – 70% самостоятельно не использовали, что говорит о невысоком уровне логико-математического развития.

Анализ данных III серии эксперимента, направленной на выявление особенностей педагогических условий логико-математического развития и освоения игровой деятельностью дошкольников 6-7 лет.

Анализ анкет педагогов показал, что формированию логико-математических представлений педагоги придают большое значение, по их мнению, это необходимо, в первую очередь, «обогащения непосредственного жизненного опыта, для интеллектуального развития, для подготовки к школе ».

В педагогической деятельности используют различные методы и приёмы для развития у детей интереса к математике: «практические – игра, детское экспериментирование, организация обследовательских действий; словесные – поисковые вопросы, рассказы, худ. литература; наглядные – иллюстрации, предметы, игрушки», создают условия, формирующие мотивационную деятельность детей.

 К сожалению, главной формой работы по формированию логико-математических представлений педагоги указали занятия, а такие формы работы, как проблемные ситуации, творческие задания, поисковая деятельность в повседневной жизни, а также сюжетные логико-математические игры и участие детей в сюжетно-дидактических играх с математическим содержанием определили рангом ниже по значимости.

В тоже время педагоги придают достаточно большое значение дидактическим играм, отмечают их как эффективное средство для логического и математического развития детей. Оба педагога используют развивающие игры в своей работе. Для развития игровой деятельности детей педагоги используют « атрибуты, предметы – заместители, наводящие вопросы, беседу, поощрение (картинки, медали) ».

Анализ планирования показал, что работа по формированию логико-математическому развитию детей средней группы отражена в перспективно-календарном и календарном плане, перспективный план отсутствует.

 В плане указаны: режим, сетка занятий, сведения об индивидуальных особенностях детей. В соответствии с требованиями Программы занятия по Р.Э.М.П. планируются 1 раз в неделю (по средам), что соответствует СанПиНу. Тема занятий не выпадает из общей тематики, также прослеживается связь по математическому развитию с предыдущими занятиями – новый материал вводится постепенно, последовательно, на каждом занятии закрепляется ранее пройденный материал.

В ходе анализа плана установлено, что дидактические и интеллектуальные игры педагоги планируют во II половине дня: как в организованной, так и самостоятельной деятельности. Педагоги объясняют это тем, что первый ребёнок приходит в группу 8 ч.05мин. – 8 ч.10мин., поэтому запланированные развивающие игры не будут организованны. Игры-экспериментирования и сюжетно-дидактические игры для отработки полученных на занятиях знаний не планируются. Планирование наблюдений, приводящих к теме занятий встречается редко, чаще педагогами используется такой метод как чтение художественной литературы для введения в тему занятий.

Несколько раз в неделю запланирована индивидуальная работа с детьми по формированию логико-математических представлений. Цели индивидуальной работы вытекают из задач, ранее проведённых занятий, а также из диагностики детей.

Работа с родителями освещена в плане недостаточно. Запланированы индивидуальные беседы и оформление информационного стенда. Консультации и совместные мероприятия отсутствуют.

В результате анализа плана воспитательно-образовательной работы с детьми показал, что планирование игр-экспериментирований и сюжетно-дидактических игр представляют для педагогов трудности и связано это с тем, что педагоги не имеют достаточных теоретических знаний по данному вопросу.

Анализ развивающей среды показал, в группе по разделу РЭМП Программы воспитания и обучения в детском саду под ред. М.А. Васильевой есть учебная и игровая зоны. В зоне учебной деятельности находятся методическая литература и демонстрационные, раздаточные пособия, используемые на занятиях. В зоне игровой деятельности выделен стеллаж для материалов и пособий с математическим содержанием. Уголок занимательной математики отвечает своему предназначению, красочно оформлен (используется сюжетное изображение по сказке из геометрических фигур). Дополнительно в игровой обстановке используется панно из ковролина с набором геометрических фигур, цветовыми пятнами, цифрами; применяются различные наборы предметов (н-р: шишки, ракушки, игрушки), это помогает быстрее освоить эталоны свойств и использовать их в познавательной деятельности.

 В группе созданы условия для развития логико-математических представлений у детей, при которых ребёнок проявлял бы самостоятельность в выборе игрового материала, исходя из развивающихся у него потребностей и интересов. Имеется разнообразный дидактический материал, направленный на развитие памяти, внимания, на интеллектуальное развитие ребёнка (сост. З.А. Михайлова), карточки на каждого ребёнка с математическими заданиями (цвет, форма, величина), пооперационные карты по играм Воскобовича, алгоритмы бытовых процессов «Одевание», «Умывание», «Приготовление пищи» и т.д.

Подбор игровых пособий соответствует возрастному и индивидуальному развитию детей, а такие эффективные игровые пособий как логические блоки Дьенеша, палочки Кюизенера оказывают влияние на «зону ближайшего развития» ребёнка.

К сожалению, нет смены игр по тематике, только добавляются новые, поэтому к «старым» играм интерес у детей пропадает (обязательно нужно смена игровых пособий). Поэтому не обеспечивается единство воспитательно-образовательных задач, решаемых на занятии и вне их, целенаправленной организации самостоятельной деятельности с целью лучшего освоения программы.

Недостаточное оснащение играми и материалом для занятий по таким разделам Р.Э.М.П., как величина, ориентировка в пространстве, ориентировка во времени. Мало используется математический материал на всём игровом пространстве (в сюжетно-ролевых играх, экспериментирование), нет игр, придуманных самими детьми.

Цель преобразующего эксперимента состояла в разработке и апробации методики использования сюжетно-дидактических игр для логико-математического развития детей 6-7 лет. В экспериментальную группу вошло 10 детей, остальные 10 - не участвовали в формирующем эксперименте.

 Задачи:

1.Определить содержание обогащения и развития игровой деятельности детей.

2.Разработать методы и приёмы использования сюжетно-дидактических игр для логико-математического развития детей 6-7 лет.

3.Создание педагогических условий для логико-математического развития детей 6-7 лет посредством сюжетно-дидактических игр.

Преобразующий эксперимент строится на основе следующих положений:

* учёт выявленных в констатирующем эксперименте особенностей логико-математического развития и игрового опыта детей 6-7 лет;
* необходимости последовательной и системной работе по логико-математическому развитию посредством сюжетно-дидактических игр;
* использование сюжетно-дидактические игры, обеспечивающие переход от полученных логико-математических представлений к практическому применению этих знаний в деятельности, привлекательной для детей;
* создание благоприятной обстановки, активизирующей проявление интереса к математике;
* активизация совместной и самостоятельной деятельности детей.

 Обоснование выбора сюжетно-дидактических игр.

 Выбор сюжетно-дидактические игр «Семья», «Магазин» обусловлен доступностью понимания детей 6-7 лет профессиональной деятельности взрослых и их отношений в быту, возможностью перенести свой опыт окружающей действительности в игру, а также в процессе игры дети могли бы практически использовать, закреплять и уточнять логико-математические представления.

1 этап. Цель: обогащение и развитие игровой деятельности детей.

Содержание:

 1.Ознакомление детей с общественно и социально значимой, доступной для наблюдения и понимания деятельностью взрослых, в которую органически входят математические действия.

2.Отображение соответствующей деятельности и социальных ролей и взаимоотношений взрослых в содержании игр детей.

3.Обогащение игровых действий за счёт использования разнообразных предметов-заместителей, изготовленных атрибутов.

4.Создание игровой обстановки с использованием реальных предметов и их заместителей.

5.Воспитание доброжелательных отношений между детьми, интерес к общему замыслу и согласованию действий.

На основе констатирующего эксперимента определено, что у детей преобладает низко-средний уровень освоения игровой деятельностью, поэтому разработано содержание обогащения содержания сюжетно-ролевых игр с включением математических действий, основанных на логико-математическом опыте детей.

Данное содержание реализуется при систематическом участии детей в организации игр по сюжетам из жизни семьи, обогащается их игровой опыт.

 Организация игр по сюжетам из жизни семьи (Совершенствование структурных компонентов сюжетно-ролевой игры: сюжета, ролей, выбора игровых атрибутов, игровые действий и диалогов, соблюдения игровых правил).

Содержание игры: различные ситуации из жизни семьи; моделирования отношений между членами семьи: отношение любви и заботы о близких, внимательности и дружеского участия, изготовление атрибутов и использование предметов-заместителей, использование ролевой речи для воспроизведения смысловой стороны членов семьи с другими людьми.

Подготовка к игре: предварительная беседа: «Моя семья», чтение художественной литературы (Е. Благинина «Вот какая мама!», С. Михалков «А что у вас?», Л.Воронкова «Солнечный денёк»), предложение – поиграть в дочки-матери, обсуждение возможного развития сюжета. Распределение ролей.

Игровая среда: атрибуты кукольного уголка, использование любых подручных предметов в качестве заместителей. Атрибуты игровых уголков «магазин», «больница», «театр» (по необходимости для самостоятельного развития сюжета)

Игровые роли: в игре выделяются роли мамы, папы, дедушки, бабушки, ребёнок, брат, тётя и др. по предложению детей. Картотека сюжетов представлена в приложении (см. Приложение 3). К концу этапа дети будут с желанием участвовать в игровой деятельности, игровые действия станут более разнообразными, научатся согласовывать свои действия с партнёрами, участвовать в диалоге, использовать в своих играх предметы-заместители.

2 этап.

Цель: логико-математическое развитие детей 6-7 лет в сюжетно-дидактических играх.

На основе констатирующего эксперимента определено, что большинство детей находится на среднем уровне логико-математического развития, поэтому содержание этапа строится на обогащение логико-математического опыта детей 6-7 лет.

Содержание:

1.Освоения количественного и порядкового счёта с помощью различных анализаторов; умение сравнивать количество предметов в группах на основе счёта (составлением пар), определять каких предметов больше, меньше в процессе игры.

2.Освоение представлений о геометрических фигурах и группировка их по определённому признаку.

3.Освоение умения сравнивать и анализировать предметы по величине, используя элементарные способы измерения.

4.Накопление опыта анализа пространственных отношений (определение местонахождения предметов относительно себя)

5.Развитие представления о последовательности частей суток и о сутках в целом.

6.Развитие интереса к математике, желание участвовать в совместных играх и упражнениях, включающих математическое содержание, решение проблемных ситуаций.

К концу этапа дети будут успешно пользоваться счётом, выделять форму, величину предметов, устанавливать пространственные и временные отношения, использовать математические термины, применять полученные логико-математические представления в игре, а, следовательно, в результате выполнения практических и умственных действий будет накапливаться логико-математический опыт.

3 этап.

Цель: создание условий для самостоятельного применения логико-математического опыта в сюжетно-дидактических играх.

 Содержание:

1. Развитие самостоятельности и творчества в игровой деятельности детей.

 2. Обогащение логико-математического опыта в проблемных ситуациях.

 Данное содержание реализуется в следующих методах и приемах:

На этом этапе дети самостоятельно играют в сюжетно- дидактические игры «Семья», «Магазин». Педагог находится в позиции наблюдателя. Если у детей в ходе игры возникают сложности, они обращаются за советом к педагогу («А, что можно дальше сделать?»). Самостоятельному обращению детей к взрослому способствует партнёрская позиция, обеспечивающая принятие педагога в качестве игрока.

Игровая среда: предметы – заместители, карты – задания (их варианты), блоки Дьенеша и символы, палочки Кьюизенера, игровые атрибуты: касса, весы, фартуки, различные товары и т.д.

К концу этапа дети будут проявлять интерес к сюжетно-дидактическим играм, самостоятельно выполнять в определенных ситуациях действия, ведущие к результату, использовать логико-математический опыт для разрешения проблемных ситуаций.

В процессе реализации этапов предполагалось обогащение предметно-развивающей среды (обогащение предметно-развивающей среды указано в описании этапов).

 Технологическая характеристика: этапы рассчитаны на 1 учебный год (5 месяцев): I этап – 1,5 месяцев; II этап – 2 месяца; IIIэтап – 1,5 месяцев.

Эксперимент проводился на базе ДОУ № 56 Кировского района Санкт-Петербурга в период декабрь-апрель.

В эксперименте принимали участие 10 детей экспериментальной группы с разным уровнем логико-математического развития.

Представим тематическое планирование формирующего этапа исследования (см. табл. 1):

Таблица 1

Перспективное тематическое планирование формирующего этапа исследования

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Наименование этапа | Содержание деятельности | Дата проведения |
| I этап: обогащение и развитие игровой деятельности | - поручение на помощь родителям, родственникам;- беседа «Моя семья»;- организация сюжетно-дидактических игр «Моя семья», «Детский сад», «Шоферы», «Доктор», «Магазин».  | Декабрь– январь.  |
| II этап: развитие логико-математических способностей детей в сюжетно-дидактических играх | - экскурсия в местный магазин;- проведение беседы «Мы были в магазине»;- проведение сюжетно-дидактических игр с использованием счета «Моя семья», «Магазин», «Распродажа картин», «Театр» | Февраль-март.  |
| III этап: создание условий для самостоятельного применения логико-математического опыта детей | - организация и контроль за самостоятельной игрой детей в рамках сюжетно-дидактических игр с использованием предметов-заместителей.  | Апрель.  |

I этап направлен на обогащение и развитие игровой деятельности детей, с этой целью, были организованы игровые ситуации на тему: «Семья».

Для обогащения знаний о семье, предварительно договорившись с родителями, детям давались поручения помочь маме в приготовлении еды, в уборке, в стирке, а потом рассказать об этом в детском саду. Детям было предложено принести фотографии своей семьи, и была проведена беседа «Моя семья», где обсуждалось, дети рассматривали фотографии и рассказывали о своих семьях. Педагог задавал вопросы о распределении обязанностей членов семьи, об их взаимоотношениях.

Во время разыгрывания первого сюжета роль в организации и развития игры принадлежала педагогу, по мере овладения различными способами игрового построения и действий, развития интереса к игре, роль взрослого в игре приобрела характер равноправного партнёра. Участие детей в совместной с педагогом игровой деятельности способствовало развитию игрового сюжета, создавая в игре жизненные ситуации детей: рождение братика у Саши Г. Для этого было внесено: кукла – голыш и необходимое для ухода за ней. Саша Г. рассказывала и показывала детям, как она помогает маме ухаживать за братиком, дети с удовольствием включились в обыгрывание этой ситуации. Во время режимных моментов прочитали книгу А.Барто «Младший брат».

 Для перехода к 3 сюжету дети изготавливали вместе с педагогом атрибуты, этот процесс увлёк детей, дети делали подарки из природного материала, рисовали рисунки, лепили угощение из теста. Совместные приготовления к празднику объединило детей, определились группы: семья - гости и семья, которая встречает гостей. Для определения нахождения самой длинной ленты привлекались дети с 1 уровнем логико-математического развития. Женя П. путём наложения находил самую длинную ленту для большой подарочной коробки, Даня З. для коробки меньшего размера самую длинную из оставшихся лент.

 В конце первого этапа дети с удовольствием играли в сюжетно-ролевую игру «Семья», длительность игры увеличилась не только за счёт обогащения сюжета одной игры, но и за счёт умения детей связывать одни игровые ситуации с другими. Так, сюжет игры «Семья» переплетался с играми в «Детский сад», «Шофёры», «Доктор», « Магазин».

Хочется отметить, что дети стали более доброжелательны друг к другу. Мальчики принимали участие в совместных играх с девочками (раньше мальчики чаще играли между собой). Логико-математический опыт дети иногда использовали в игре. Тимофей Т. (2 уровень), развешивая бельё, чередовал прищепки по цвету. После завершения сказал: «Смотрите, как красиво!». При покупке таблеток (использовались пуговицы) дети отсчитывали их, для обозначения временных отрезков использовали сюжетные картинки. Вероника С. (роль мамы): « Я вернулась домой с работы, а у вас день, нужно поставить картинку, где мальчик играет с папой в кубики » (Эта картинка обозначала вечер).

Так как дети использовали игровые ситуации из игры «Магазин», и имели первоначальные представления о ней, позволило перейти ко 2 этапу.

II этап направлен на логико-математическое развитие детей в сюжетно-дидактических играх, с этой целью для расширения представлений детей о работе сотрудников магазина была проведена экскурсия в магазин, внимание детей направлялось не только на разнообразие и группировку продуктов в магазине, но показывалось зависимость результата деятельности кассира, продавца, шофёра от качества выполняемой ими работы (шофёр доставил своевременно хлебобулочные изделия, выбрал короткий маршрут следования – значит на столе у покупателей будет свежий хлеб, кассир работает быстро, правильно считает – значит, очередь «движется» быстро, покупатели правильно получают сдачу, они довольны, продавец вежливо разговаривает с покупателями, умеет взвешивать товар – покупателям приятно, они улыбаются). После экскурсии в магазин, беседы «Мы были в магазине» (определение ролей), изготовления чеков, денег (кружки), ценников, дети с желанием включились в обустройство магазина.

Для того чтобы развернуть сюжетно-дидактическую игру, в которой дети стали бы использовать свой логико-математический опыт, необходимо её наполнить новым содержанием, для этого разработаны и включены игровые ситуации с логико-математическим содержанием.

В процессе проигрывания ситуаций дети сначала действовали с конкретными предметами счёта: пересчитывали, отсчитывали, сравнивали предметы, переставляя их или дотрагиваясь пальцем, (дети 1 уровня при отсчитывании иногда путали последовательность числительных, последнее числительное не соотносили к общей группе предметов), затем реальные предметы были заменены их условными обозначениями (палочками, кружочками, блоками Дьенеша). Дети 3 и 4 уровней достаточно быстро перешли от действий с предметами к действиям с их заместителями. Костя С. пересчитал печенье (блоки Дьенеша) про себя. На вопрос продавца: «Я правильно дала?» Костя засомневался и перешёл к практическим действиям – пересчитал, дотрагиваясь пальцем.

 Для определения равенства и неравенства предметов с Женей и Даней (1 уровень) при индивидуальной работе использовались карточки для приёма приложения. Ребёнок покупал игрушки и выставлял их на нижнюю полоску карточки, сравнивая с нарисованными предметами на верхней полоске. После выполнения таких упражнений дети могли выставлять игрушки чётко под нарисованные предметы, доказывая равенство или неравенство объектов. В дальнейшем они участвовали в оформлении витрины магазина, расставляя игрушки на лесенки и определяя их количество, сравнивая их, используя в речи математические выражения: столько же, собачек больше, чем белочек на одну.

Ситуация на определение множества на слух вызвала у детей затруднение, поэтому она проигрывалась несколько раз. Сначала дети на каждый удар выставляли по одной игрушки, и лишь потом смогли просчитать удары про себя и выставить количество игрушек соответствующих ударам. Использование таблиц- заказов на товары, обозначенными знаками - символами, помогали детям словесно определять требуемое число предметов, что способствовало развитию сюжета и упражнения в пересчитывании.

При самостоятельной игре « Семья» после сервировки стола для чаепития педагог убирал чашку и спрашивал: « Всем гостям (куклам) хватит чашек? Почему ты так думаешь? А как можно проверить?». Для кукол дети обустраивали комнату, подбирая предметы по заданному числу, накрывая стол с использованием блоков, расставляя мебель по числу гостей. Дети познакомились с принципами построения последующего (или предыдущего) числа; они поощрялись к преобразованию множества: за столом три человека, вот пришёл опоздавший гость. « Сколько стало гостей? Из числа 3 можно сделать 4, как? Что нужно сделать, чтобы из числа 3 осталось число 2?».

Ситуации с блоками Дьенеша способствовали не только освоению счёта, но и закреплению представлений о геометрических фигурах. Сначала геометрические фигуры определялись по одному, двум признакам. У детей 3и 4 уровней определение печенья по двум признакам затруднение не вызвало. Вероника С.(4 уровень): « Мне, пожалуйста, красное прямоугольное печенье». Продавец подаёт красное, прямоугольное, большое печенье. Вероника: « Нет, я хочу красное, прямоугольное, маленькое, для моей Нетьки (кошка), она же маленькая!». На толщину дети самостоятельно не указывали. Педагог: « Лиза, посмотри, печенье может быть толстое и тонкое (показ, сравнение), твоей дочке какое больше нравиться?». Дети 1 и 2 уровней допускали ошибки при определении квадратной и прямоугольной форм, дети 3 и 4 уровней поправляли их. Большой интерес вызвал у детей использование знаков – символов, для обозначения, завезённого в магазин печенья.

Понятие широкий, узкий, равный по ширине дети определяли с помощью приёма приложения. По широкой, заранее построенной дороге доставлялся товар в магазин на большой машине. Для детей 1 и 2 уровней выполнение игровых действий на определение величин вызывало большие затруднения, поэтому с детьми этой группы проводили дополнительные игровые ситуации. Дети 3и 4 уровней справлялись в нахождении и сравнении предметов по величине, но ошибались в терминологии, поэтому в самостоятельных играх детей педагог использовал вопросы для закрепления терминологии: « Лера, ты купила для дочек два платья, но они разные по длине, почему?». Лера Е.: « Длинное платье для большой дочки, короткое – для маленькой». ( Определение кукол по высоте, закрепление словесного обозначения: кукла высокая, низкая).

 Использование карт маршрутов развоза товаров в магазин способствовало у детей закреплению пространственных направлений, расположения предметов « от себя». Вначале дети, ориентируясь по плану, находили объект, до которого нужно было доехать, и использовали кратчайший путь следования, не зависимо от маршрута. Вместе с педагогом Женя П. определил место назначения магазина «Солнышко» и напрямик поехал в магазин.

 Временные понятия закреплялись как в ситуации: «Распродажа картин», так и во время игр. Дети 1и 2 уровней после проговаривания с педагогом последовательности частей суток (наступило утро – магазин открылся, днём магазин закрылся на обед, вечером магазин закрывается, ночью магазин не работает), могли перечислить названия и последовательность частей суток. Игровые ситуации с сюжетными картинками с изображением действий детей, природных явлений в то или иное время суток способствовали накоплению у детей опыта ориентировки во времени. Женя П. покупает картину «Утро» (а показывает на карточку, где изображён день).

Саша Г: « Женя, здесь солнышко высоко, – это день, а утром солнышко только просыпается, низко над землёй». Для ознакомления детей с быстротечность времени использовались песочные часы (магазин откроется через минуту).

 К концу этапа дети с большим желанием участвовали в сюжетно-дидактических играх «Магазин», «Семья», стали проявлять больше самостоятельности, инициативы. Дети 3 и 4 уровней в играх использовали логико-математический опыт, не только в проигранных сюжетах, но и других играх. Дети играют в «Театр», Лера Е. берёт песочные часы, приглашает детей на спектакль, объявляет, что до начала спектакля остаётся 1 минута, Ксюша С. и Саша Г. проверяют билеты (карточки с кружочками), помогают зрителям пройти на свои места, зрители находят по количеству кружков свой стул с цифрой, соответствующей кружкам. Дети 1 и 2 уровней чаще использовали логико-математический опыт по подражанию, инициативу не проявляли, хотя при включении педагога в игру производили математические действия.

III этап был направлен на создание условий для самостоятельного применения логико-математического опыта детей, для этого использовались предметы – заместители, карты – задания (их варианты), блоки Дьенеша и символы, палочки Кьюизенера, а также для дальнейшего логико-математического развития проблемные ситуации

Сюжетно – ролевые игры стали богаче по содержанию, интереснее и увлекательнее по замыслу. В организации игры дети активно принимали участие в распределении ролей, изменении сюжета.

При организации сюжетно-ролевой игры «Магазин» дети сами вспомнили, какие роли нужны для игры и какие действия необходимы в соответствии с ролью. Света Г. выбрала роль продавца: « Я буду продавец, буду расставлять на витрину игрушки, а потом подавать игрушки покупателям». Лиза С.: « Я буду кассиром, буду считать деньги, чеки давать покупателям».

Во время самостоятельной игры дети согласовывали свои действия друг с другом, конфликтные ситуации возникали редко. Лиза С. и Ксюша Ш.. обе хотели быть кассиром. Лиза предложила: «Давай посчитаемся, на золотом крыльце сидели….» (раньше бы девочки обратились за помощью к педагогу). Для развития замысла игры дети чаще использовали предметы – заместители. У детей 3 и 4 уровней появилось стремление самим создать атрибуты, дети 1 и 2 уровней не придумывали новые атрибуты, но с желанием включались в их изготовление. Дети стали вежливее при общении друг с другом и с взрослыми.

Дети стали чаще включать математические действия в свои игры, продавец обязательно называл цену товара, покупатель и кассир пересчитывали деньги, дети внимательно следили за правильностью счёта. Использовали палочки Кьюизенера вместо денег, номинал монеты соответствовал цвету и длине палочки. Постепенно дети 1 и 2 уровней стали пользоваться палочками для оплаты товара в магазине. Сюжетные картинки для обозначения частей суток были заменены на линейную модель, дети передвигали клоуна на определённую часть суток, соответствующую времени в игре.

В результате реализации трёх этапов экспериментальной работы дети стали больше участвовать в совместных играх, отражая взаимоотношения между взрослыми, соответствующее правилам поведения, использовать логико- математических опыт в играх, попытки рассуждать над проблемой, говорят о том, что дети стремятся понять взаимосвязи событий, догадаться о причинах того, что происходит вокруг нас.

## 2.3. Анализ полученных результатов

На контрольном этапе исследования была осуществлена вторичная диагностика развитости логико-математического развития у детей контрольной (10 человек) и экспериментальной группы(10 человек). Представим сопоставительный анализ полученных данных (см. рис. 5):

Рисунок 5. - Уровни логико-математического развития детей на контрольном этапе исследования

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок 5, на контрольном этапе исследования по итогам заданий 1 серии было получено, что дети, принявшие участие в формирующем этапе исследования, овладели более качественными навыками к решению логических и математико-ориентированных задач, нежели дети, не принимавшие участие в формирующем исследовании. Как видно, для детей контрольной группы преобладающими являются 2 и 3 уровни, то есть , уровни низко-средние и средние демонстрируют в контрольной выборке 40% и 30% от общего количества испытуемых. Это означает, что динамика в контрольной выборке присутствует, но она недостаточно высокая.

Сравнивая успешность детей из экспериментальной группы, видно, что преобладающим является высокий уровень – уровень 4, который демонстрирует до 40% детей. Кроме этого, также достаточно выраженным является средний уровень. Дети 6-7 лет из экспериментальной группы стали более активны в решении исследовательских и логических задач, оперировали приобретенными умениями, ориентировались в инструментах, помогающих счету, видели причинно-следственные связи между объектами. Они допускали минимальное количество ошибок, а при неудачах прилагали все силы к тому, чтобы преодолеть трудности и достичь поставленной цели задания.

Сказанное позволяет определить, что формирующий этап исследования, ориентированный на применение сюжетно-дидактических игр для логико-математического развития детей 6-7 лет позволяет в значительной степени повысить интеллектуальные способности детей среднего дошкольного возраста, однако для более показательной работы требуется более длительная работа.

Сопоставим результаты заданий 1 детей из экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования (см. рис. 6):

Представим результаты заданий 1 серии в виде сравнительной диаграммы (см. рис. 2):

Рисунок 2. - Сопоставление результатов заданий 1серии на констатирующем и контрольном этапах исследования

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок 2, участники экспериментальной выборки обнаружили постепенную динамику в отношении большинства логико-математических показателей. Положительные результаты в отношении количественных представлений и геометрических представлений продемонстрировало до 80% и 90% детей 6-7 лет. В положительной степени также был осуществлен прирост в отношении пространственных представлений (до 60% от общего количества), в отношении величин (до 70%), в отншении представлений о временных и логических явлениях (до 50% и 60%).

Дети экспериментальной группы все еще испытывают определенные сложности в установлении понимания некоторых сложных слов, обозначающих время и пространство, однако в отношении конкретных примеров не требующих развитого абстрактного мышления, справляются с заданиями практически безошибочно. Это означает, что использование сюжетно-дидактических игр положительным образом сказывается на освоение важнейших логико-математических категорий, однако не может превысить того формирующего воздействия, которое выходит за рамки возрастных психических показателей среднего возраста.

Рассмотрим показатели освоения игровой деятельности детьми 6-7 лет в сравнении с контрольной группой на контрольном этапе исследования (см. рис. 7):

Рисунок 7. – Уровни освоения игровой деятельности в контрольной и экспериментальной выборках

Как видно из представленного выше рисунка 7, на контрольном этапе исследования игровая деятельность у детей экспериментальной группы обладает более качественными показателями в сравнении с показателями участников контрольной выборки. Для детей экспериментальной группы нехарактерны низкие уровни освоения игровой деятельности, однако присутствует 20% от общего количества детей, которые все еще владеют низко-средними показателями в данном отношениями: не берут инициативу, в недостаточной степени соблюдают требования ролевой игры (называют друг друга по настоящим именам, а не с позиций выбранных персонажей), в недостаточной степени самостоятельны. Средний уровень освоения игровой деятельности выражен в экспериментальной выборке на 30%, а высокий уровень освоения игровой деятельности выражен на контрольном этапе на 50%. Это означает, что для большинства детей среднего дошкольного возраста, принимавших участие в формирующем этапе исследования, типично наличие высоких показателей в отношении освоения игровой деятельности, когда дети используют психические процессы для разработки сюжета игры, применяют полученные знания в отношении функционала изученных тем (семья, работа), а также активно используют и полученные знания в области математических представлений, проявляют самостоятельность, активность, инициативу при объединении в игровые группы, при распределении ролей. Это значит, что использование сюжетно-дидактических игр положительным образом отражается также и на развитии игровой деятельности детей 6-7 лет, что особенно важно для подготовительного этапа к старшему дошкольному возрасту, где именно сюжетно-ролевая игра станет ключевой базой для дальнейшего личностного и психического развития ребенка.

Определим уровень выраженности сформированности игровой деятельности у детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования (см. рис. 8):

Представим результаты заданий 2 серии в виде сопоставительного рисунка (см. рис. 4):

Рисунок 8. - Сопоставление результатов заданий 2 серии на констатирующем и контрольном этапах исследования

Насколько позволяет наглядно определить приведенный выше рисунок 8, на контрольном этапе исследования обнаружена растущая динамика в отношении большинства показателей развитости игровой деятельности у детей среднего дошкольного возраста. Наиболее высокие показатели обнаруживаются у 80% в отношении распределения и поддержания ролей, у 70% детей обнаружено использование воображения, творчества с использованием имеющегося житейского опыта при разработке содержания сюжетно-дидактической игры, у 70% обнаружено качественное ролевое взаимодействие во время игры: дети называют друг друга по именам персонажей, выстраивают взаимоотношения в игре с позиций известного сюжета, заново знакомятся, если их персонажи не были знакомы, поддерживают атмосферу игры (магазин, семья и т.д.). 80% детей также активно использует уже известные им сюжеты с добавлением изученных за период формирующего эксперимента элементов, тем самым, закрепляя знания в непосредственной игровой деятельности.

В отношении таких показателей как использование атрибутики, ролевая речь, а также ролевая деятельность также обнаружена растущая динамика, но в сравнении с рассмотренными выше показателями видно, что динамика недостаточно высокая. Дети все еще затрудняются в использовании речи на основании игрового сюжета, могут недоуменно молчать, если не знают, как поступить, в недостаточной степени соотносят собственные ощущения и эмоции с игровой ситуацией. Дети более активно стали использовать предметы-заместители при счете, при выполнении ключевых действий, однако все еще сохраняются ситуации, где детям требуется внешняя помощь педагога.

Также мы обработали наши данные с помощью математической статистики. Мы использовали Т-критерий Вилкоксона для подтверждения положительных сдвигов после реализации программы.

Гипотезы:
H0: Показатели после проведения программы превышают значения показателей до эксперимента.
H1: Показатели после проведения программы меньше значений показателей до эксперимента.

Таблица 2

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| До измерения, tдо | После измерения, tпосле | Разность (tдо-tпосле) | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
| 5 | 7 | 2 | 2 | 2.5 |
| 6 | 9 | 3 | 3 | 5 |
| 4 | 7 | 3 | 3 | 5 |
| 4 | 8 | 4 | 4 | 8 |
| 7 | 10 | 3 | 3 | 5 |
| 5 | 7 | 2 | 2 | 2.5 |
| 8 | 8 | 0 | 0 | 1 |
| 3 | 7 | 4 | 4 | 8 |
| 2 | 9 | 7 | 7 | 10 |
| 6 | 10 | 4 | 4 | 8 |
| Сумма |  |  |  | 55 |

Сумма по столбцу рангов равна ∑=55
Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.
По таблице Приложения находим критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n=10:
Tкр=5 (p≤0.01)
Tкр=10 (p≤0.05)
Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы "редких", в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю.
В данном же случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: Тэмп<Ткр(0,01).
Гипотеза H0 принимается. Показатели после проведения формирующего эксперимента превышают значения показателей до него, то есть у детей улучшились результаты, появилась положительная динамика.

Вывод по 2 главе:

Таким образом, на контрольном этапе исследования было определено, что логико-математическое развитие детей экспериментальной группы в значительной степени превышает развитие детей контрольной группы, которые не принимали участие в развивающих сюжетно-дидактических играх в выделенном направлении. Дети стали более активны в собственной мыслительной деятельности, имеют сформированное представление в области количественных, геометрических, временных представлениях. Игровая деятельность характеризуется большим разнообразием игровых сюжетов на основании полученного опыта в период формирующего этапа исследования, дети более устойчиво поддерживают и сохраняют ролевое взаимодействие, активно используют атрибуты, помогающие им для счета в тематических играх. Вместе с тем, недостаточная динамика обнаружена в отношении пространственных представлениях, логических операциях, в также в уровне освоения ролевой речи и ролевого действия. Полученные результаты позволяют определить эффективность формирующего этапа работы, и подтвердить, что сюжетно-дидактическая игра выступает в качестве эффективного средства для логико-математического развития детей 6-7 лет, однако для получения более показательных результатов рекомендуется увеличение длительности формирующего этапа исследования до одного учебного года.

Формирующий этап исследования включил в себя три последовательных подхода к использованию сюжетно-дидактических игр как средства логико-математического развития детей 6-7 лет. На начальном этапе осуществлялось обогащение игрового развития детей с включением данных их таких областей как семья, магазин, покупки и т.д. На втором этапе были внедрены непосредственные сюжетно-дидактические игры с целью развития логико-математических способностей детей с использованием карточек для счета, блоков Дьенеша и символов, палочек Кьюизенера, кассы, весов. Работа происходила с использованием таких сюжетов как «Семья», «Магазин», «Театр», «Распродажа картин» и т.д. На третьем этапе осуществлялось руководство и контроль за самостоятельной игровой деятельностью детей с использованием уже известных для них данных.

 На контрольном этапе исследования обнаружена положительная динамика в отношении повышения показателей логико-математической развитости детей 6-7 лет, входивших в экспериментальную группу исследования. В отношении показателей логико-математической развитости, дети экспериментальной группы обнаружили качественное повышение показателей в вопросах количественных, фигурных, временных представлений. Растущая, но недостаточно высокая динамика была обнаружена в отношении пространственных и логических представлений, так как эти знания являются одними из наиболее трудоемких для формирования на этапе среднего дошкольного возраста.

В отношении развитости игровой деятельности у детей экспериментальной выборки также была обнаружена положительно растущая динамика. Значительными по своему качеству по итогам формирующего этапа исследования было распределение игровых ролей с использованием математического счета, применение изученного в непосредственной игровой деятельности в виде разработки обновленных сюжетов для игр на основании качественного полученного игрового опыта. Положительные показатели также были обнаружены в отношении использования предметов-заместителей, ролевой речи и взаимодействия, но динамика была недостаточно показательная. Полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности использования сюжетно-дидактических игр как средства развития логико-математических способностей детей 6-7 лет, но для достижения более показательных результатов рекомендуется увеличить длительность до 1 года.

# Заключение

В рамках выделенной проблемы данной выпускной квалификационной работы было осуществлено теоретическое и опытно-эмпирическое исследование использования сюжетно-дидактической игры как средства логико-математического развития детей 6-7 лет. По итогам осуществленного исследования были достигнуты следующие результаты.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает актуальность проблемы использования сюжетно-дидактических игр в логико-математическом развитии дошкольников.

 Под логико-математическим развитием следует понимать сдвиги и изменения в познавательной деятельности личности, которые происходят в результате формирования логико-математических представлений. Формирование логико-математических представлений является одним из главным средством интеллектуального развития дошкольника, его познавательных сил и творческих способностей.

Логико-математическое развитие начинается в раннем детстве и претерпевает существенные изменения в дошкольном возрасте, связанные с психофизиологическими изменениями.

Значимость логико-математического развития определяется развитие интеллектуально-творческих способностей детей через освоение ими логико-математических представлений и способов познания.

Анализ экспериментальных данных показал средний уровень логико-математического развития детей 6-7 лет. На это указывает распределение большинства детей на II и III уровнях.

Большинство детей включились в выполнение заданий, проявили интерес к их выполнению, но допустили ошибки при сравнении и выделении характерных признаков предметов с помощью разнообразных способов обследования, не правильно использовали логико-математические термины.

Анализ показал, что успешнее дети освоили количественный и порядковый счёт и представления о геометрических фигурах, средние показатели освоения величины и логического развития детей, ниже результаты освоения временных и пространственных отношений.

В ходе качественного анализа обнаружены затруднения в ряде заданий детей на счёт предметов на ощупь и слух; определение, показ и характеристика ширины и высоты; определение саггитального направления; синтез, анализ и классификация предметов по определённому признаку. В ходе выполнения этих заданий большинство детей были не самостоятельны, приходилось повторять задание, нуждались в подсказках взрослого.

Обнаружен низко-средний уровень игрового опыта детей. Большинство детей относятся к среднему уровню (II и III) и небольшая часть к низкому уровню.

Формирующий этап исследования включил в себя три последовательных подхода к использованию сюжетно-дидактических игр как средства логико-математического развития детей 6-7 лет. На начальном этапе осуществлялось обогащение игрового развития детей с включением данных их таких областей как семья, магазин, покупки и т.д. На втором этапе были внедрены непосредственные сюжетно-дидактические игры с целью развития логико-математических способностей детей с использованием карточек для счета, блоков Дьенеша и символов, палочек Кьюизенера, кассы, весов. Работа происходила с использованием таких сюжетов как «Семья», «Магазин», «Театр», «Распродажа картин» и т.д. На третьем этапе осуществлялось руководство и контроль за самостоятельной игровой деятельностью детей с использованием уже известных для них данных.

 На контрольном этапе исследования обнаружена положительная динамика в отношении повышения показателей логико-математической развитости детей 6-7 лет, входивших в экспериментальную группу исследования. В отношении показателей логико-математической развитости, дети экспериментальной группы обнаружили качественное повышение показателей в вопросах количественных, фигурных, временных представлений. Растущая, но недостаточно высокая динамика была обнаружена в отношении пространственных и логических представлений, так как эти знания являются одними из наиболее трудоемких для формирования на этапе среднего дошкольного возраста.

В отношении развитости игровой деятельности у детей экспериментальной выборки также была обнаружена положительно растущая динамика. Значительными по своему качеству по итогам формирующего этапа исследования было распределение игровых ролей с использованием математического счета, применение изученного в непосредственной игровой деятельности в виде разработки обновленных сюжетов для игр на основании качественного полученного игрового опыта. Положительные показатели также были обнаружены в отношении использования предметов-заместителей, ролевой речи и взаимодействия, но динамика была недостаточно показательная. Полученные результаты позволяют сделать вывод об эффективности использования сюжетно-дидактических игр как средства развития логико-математических способностей детей 6-7 лет, но для достижения более показательных результатов рекомендуется увеличить длительность до 1 года.

# Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384)// <http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/>
2. Авдулова, Т. П. Социальная психология детства : диагностический практикум / Т. П. Авдулова, Е. И. Изотова, Г. Р. Хузеева ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет». – Москва : МПГУ, 2018. – 100 с.
3. Актуальные проблемы развития ребенка в дошкольном и дополнительном образовании: сборник. - Санкт-Петербург: Детство-Пресс. - 2016. – 189 с.
4. Аранович И.Ю., Долматова Е.С. Зависимость мышления от уровня развития восприятия у детей дошкольного возраста // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2016. Т. 6. № 7. С. 1392.
5. Бадмаева Н.Ц., Миронова Т.Л., Тудупова Т.Ц. О творческой одаренности развивающейся личности // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. № 2. С. 51-56.
6. Бахаева Г.М. Особенности мышления дошкольников, занимающихся по разным образовательным программам // Инновационные технологии в науке и образовании. 2015. № 3 (3). С. 46-48.
7. Белошистая А. В. Развитие логического мышления у дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / А. В. Белошистая. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 296 с. : ил. – (Пособие для педагогов дошкольных учреждений).
8. Билялова Ж.Т., Абыканова Б.Т., Нугуманова С.Б. Обоснование дидактических условий развития мышления дошкольников // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 1. № 6. С. 163-165.
9. Бурлакова И. А. Развитие логического мышления у дошкольников // Современное дошкольное образование. – Теория и практика. – 2008. – № 2. – С. 33–37.
10. Веракса Н.Е., Зададаев С.А., Сенюкова З.В. Циклические представления и развитие диалектической структуры мышления дошкольников // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 1 (39). С. 54-64.
11. Вервейко И.Н. Развитие словесно-мышления у дошкольников // Научные исследования: от теории к практике. 2015. № 1 (2). С. 149-150.
12. Воронова М. Н. Развитие логического мышления старших дошкольников посредством использования дидактических игр с учётом регионального компонента / Воронова М. Н., Мороз С. В., Попова И. А. // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – 2015. – № 3 (6). – С. 45–48.
13. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
14. Вьюнова Н.И., Величко Ю.В. Динамика развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста: общее и особенное // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2017. № 4. С. 100-106.
15. Гатауллина Р.Ф., Талипова О.А., Ахметшина Э.Н., Галимова Р.З., Минахметова А.З. Педагогические условия управления развитием мышления дошкольников в процессе организации методической работы в дошкольной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-8. С. 129-136.
16. Горошилова Е. П. Перспективное планирование образовательной деятельности во второй младшей группе детского сада : методическое пособие / Е. П. Горошилова, Е. В. Шлык. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – 192 с. – (Разработано в соответствии с ФГОС).
17. Гостюхина Н. М. Развитие математических представлений детей дошкольного возраста через дидактические интеллектуальные игры // Вестник ТОГИРРО. – 2015. – № 2 (32). – С. 36.
18. Григорьева И.А. Развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр / Григорьева И. А., Грузинцева Т. А. // Молодой ученый. – 2016. – № 12-6 (116). – С. 28–31.
19. Дубровская, Н. В. Приглашение к творчеству/Н.В. Дружинин - СПб., 2015.
20. Ежкова, Н. С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимовлияния / Н. С. Ежкова. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2016. – 159 с.
21. Емельянова Н.П., Бурцева И.В., Помельникова Т.В. Решение проблем в развитии мышления детей // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2016. № 3 (10). С. 64-67.
22. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества [Текст] / Л. Б. Ермолаева-Томина. - М.: Академический проект, 2016. – 343 с.
23. Захарова Н. И. Играем с логическими блоками Дьенеша. Учебный курс для детей 4–5 лет. ФГОС / М. : Детство Пресс, 2016. – 260 с. : ил.
24. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми / М.В. Киселева. - СПб.: Речь, 2016.
25. Люшакова С. М. Развитие логического мышления у старших дошкольников // Вестник ТОГИРРО. – 2015. – № 2 (32). – С. 37–38.
26. Люшакова С.М. Развитие мышления у старших дошкольников // Вестник ТОГИРРО. 2015. № 2 (32). С. 37-38.
27. Магзумова Н. К. Развитие логического мышления посредством развивающих игр / Н. К. Магзумова, Г. У. Сатенова // CETERIS PARIBUS. – 2016. – № 6.
28. Машковцева Л.М. Психологические основы понимания проблемы развития творческого мышления у дошкольников // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 9. С. 169-175.
29. Омельченко Н.С. Развитие логического мышления у старших дошкольников / Омельченко Н. С., Казаков И. С. // Молодой ученый. 2016. – № 9-3 (113). – С. 20–22.
30. Педько Н.Д., Севостьянова М.Л. Развитие активности мышления у дошкольников // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 43. С. 125-126.
31. Пиаже Ж.Генезис элементарных логических структур -М.: Изд-во иностранной литературы, 1963-448с.
32. Пименова Ю.Н., Пименова С.В., Илюшина Е.В. Развитие мышления дошкольников посредством дидактических игр // Вестник научных конференций. 2015. № 1-3. С. 104-106.
33. Пичугина Н.П. Развитие логического мышления дошкольников посредством игрового набора «Дары Фребеля» / Пичугина Н. П., Попова В. Н. // Молодой ученый. – 2016. – № 5 (109). – С. 727–728.
34. Пуговкина Н.Е. Инновационные игровые технологии в развитии мышления у дошкольников 6-7 лет // Дошкольное образование - развивающее и развивающееся. 2014. № 1. С. 112-114.
35. Развивающие занятия с детьми 6-7 лет / Т. И. Алиева и др. ; под ред. Л. А. Парамоновой. – 3-е изд., испр. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2014. – 942 с. : ил.
36. Родионова Е.Б. Развитие творческого мышления дошкольников посредством изодеятельности // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 5-2. С. 172-175.
37. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. - М.: Мир, 1959. – 167 с.
38. Склярова, Т. В. Возрастная психология: от рождения до старости / Т. В. Склярова; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. – Москва : ПСТГУ, 2017. – 221 с.
39. Тихонович Л.А. Опты исследования практики арт-терапии в ХХв. – М.: Инфра-М, 2016. – 145 с.
40. Ускова С. Б. Праздники умные и шумные. – СПб.: Дет-Пресс, 2015. – 145 с.
41. Учимся думать, играя. Задания и упражнения по развитию логического мышления для детей 4–5 лет / авт.-сост. О. К. Никифорова. – Изд. 3-е, испр. – Волгоград : Учитель, 2016. – 79 с.
42. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я. Как сохранить психологическое здоровье дошкольников / О. В. Хухляева. – Москва : Генезис, 2017. – 174 с.
43. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2015. – 349 с.
44. Шведова Л. М. Развитие логического мышления, сообразительности, воображения и интеллекта / Л. М. Шведова. – Ростов н/Д. : Удача : БАО-ПРЕСС, 2007. – 349 с.
45. Штерн В. Умственная одаренность. - СПб.: Крокус, 1997. – 156 с

Выпускная квалификационная работа выполнена мной совершенно самостоятельно. Все использованные в работе материалы и концепции из опубликованной научной литературы и других источников имеют ссылки на них.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_ /\_\_\_Лаврик Н.Н.\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_/

 *подпись (Ф.И.О.)*

 «\_07\_\_» \_\_\_\_\_\_\_сентября\_\_\_\_\_\_\_ 2021\_\_ г.

1. Родионова Е.Б. Развитие творческого мышления дошкольников посредством изодеятельности // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 5-2. С. 172. [↑](#footnote-ref-1)
2. Родионова Е.Б. Развитие творческого мышления дошкольников посредством изодеятельности // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 5-2. С. 173. [↑](#footnote-ref-2)
3. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я. Как сохранить психологическое здоровье дошкольников / О. В. Хухляева. – Москва : Генезис, 2017. – С.56. [↑](#footnote-ref-3)
4. Хухлаева, О. В. Тропинка к своему Я. Как сохранить психологическое здоровье дошкольников / О. В. Хухляева. – Москва : Генезис, 2017. – С.67. [↑](#footnote-ref-4)
5. Родионова Е.Б. Развитие творческого мышления дошкольников посредством изодеятельности // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 5-2. С. 172. [↑](#footnote-ref-5)
6. Склярова, Т. В. Возрастная психология: от рождения до старости / Т. В. Склярова; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. – Москва : ПСТГУ, 2017. – С.56. [↑](#footnote-ref-6)
7. Склярова, Т. В. Возрастная психология: от рождения до старости / Т. В. Склярова; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. – Москва : ПСТГУ, 2017. – С.67. [↑](#footnote-ref-7)
8. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. - М.: Мир, 1959. – С.78. [↑](#footnote-ref-8)
9. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. - М.: Мир, 1959. – С.80. [↑](#footnote-ref-9)
10. Склярова, Т. В. Возрастная психология: от рождения до старости / Т. В. Склярова; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. – Москва : ПСТГУ, 2017. – С.78. [↑](#footnote-ref-10)
11. Родионова Е.Б. Развитие творческого мышления дошкольников посредством изодеятельности // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 5-2. С. 172. [↑](#footnote-ref-11)
12. Дубровская, Н. В. Приглашение к творчеству/Н.В. Дружинин - СПб., 2015.-С.78. [↑](#footnote-ref-12)
13. Ежкова, Н. С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимовлияния / Н. С. Ежкова. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2016. – С.78. [↑](#footnote-ref-13)
14. Емельянова Н.П., Бурцева И.В., Помельникова Т.В. Решение проблем в развитии мышления детей // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2016. № 3 (10). С. 64. [↑](#footnote-ref-14)
15. Вьюнова Н.И., Величко Ю.В. Динамика развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста: общее и особенное // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2017. № 4. С. 100. [↑](#footnote-ref-15)