

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ
Управление по образованию и науке
администрации муниципального образования городской округ, город- курорт Сочи Краснодарского края
Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение гимназия №76
города Сочи имени Кононцевой Г.В
354207 г. Сочи, Л-207, ул. Гайдара, 11,
тел. 252-29-91, факс (862) 252-29-92
e-mail: gymnasium76@edu.sochi.ru

Особенности развития наглядно-действенного мышления детей
младшего школьного возраста

Выполнила: Алешина В.В.

Учитель- логопед МОБУ гимназии №76

Сочи, 2024

Оглавление:

Введение.....	3
1. Наглядно-действенное мышление.....	5

1.1. Особенности развития наглядно-действенного мышления детей младшего школьного возраста.....	5
1.2 Формирование перцептивного моделирования у детей.....	9
2. Исследование перцептивного моделирования.....	15
2.1. Методика "Разрезные фигуры": описание, применение.....	15
2.2 Конструирование фигуры определенной формы из заданных элементов.....	23
2.3 Методика «Перцептивное моделирование».....	27
Заключение.....	32
Список литературы.....	33
Приложение	

Введение

В настоящее время одной из центральных задач школьной педагогики и психологии является поиск путей эффективного умственного

развития детей в процессе обучения, нахождение скрытых резервов их познавательной деятельности и творческой активности. Согласно концепции Л.С. Выготского, в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту происходит перестройка структуры сознания, и благодаря этому все другие психические процессы интеллектуализируются. Поэтому ответ на вопрос о способах повышения уровня самостоятельной познавательной деятельности детей помимо теоретического смысла имеет особое значение для современной педагогической практики, ставящей цель оптимального развития творческих способностей подрастающего поколения. При решении этого вопроса необходимо учитывать возрастные особенности детей, обуславливающие специфические качества их мыслительной деятельности. Психологические исследования показывают, что в этот период главное значение приобретает дальнейшее развитие мышления. Это один из видов мышления, характеризующийся тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов. Т.е., высокий уровень развития наглядно-действенного мышления будет способствовать успешной учебной деятельности младших школьников.

Таким образом, несмотря на большое количество исследований по проблеме развития наглядно-действенного мышления, малоизученной остаётся проблема развития наглядно-действенного мышления у младших школьников. Такое возрастное ограничение существенно затрудняет установление его действительных возможностей и резервов. В связи с актуальностью данной проблемы нами была выбрана тема курсовой работы: «Изучение особенностей наглядно-действенного мышления учащихся младших классов».

Объект исследования: наглядно-действенное мышление. Предмет исследования: особенности наглядно-действенного мышления учащихся младших классов.

Гипотезой выступает предположение о том, что наглядно-действенное мышление учащихся продолжает развиваться в младших классах.

Методы исследования - теоретические (анализ психолого-педагогической литературы), эмпирические (психолого-педагогический эксперимент); количественный и качественный вид анализа данных.

Цель работы - исследовать особенности наглядно-действенного мышления учащихся младших классов. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- рассмотреть психолого-педагогической литературу по данной теме;
- дать определение понятию «мышление»;
- исследовать особенности мышления младших школьников;

Структура работы обусловлена целью и задачами, потому включает введение, 2 главы, заключение, список литературы и приложение.

1. Наглядно – действенное мышление

1.1. Особенности развития наглядно-действенного мышления детей младшего школьного возраста

Интенсивное развитие интеллекта происходит в младшем школьном возрасте.

Ребенок, особенно 7-8 летнего возраста, обычно мыслит конкретными категориями, опираясь при этом на наглядные свойства и качества конкретных предметов и явлений, поэтому в младшем школьном возрасте продолжает развиваться наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, что предполагает активное включение в обучение моделей разного типа (предметные модели, схемы, таблицы, графики и т.п.)

"Книжка с картинками, наглядное пособие, шутка учителя – все вызывает у них немедленную реакцию. Младшие школьники находятся во власти яркого факта, образы, возникающие на основе описания во время рассказа учителя или чтения книжки, очень ярки".

Младшие школьники склонны понимать буквально переносное значение слов, наполняя их конкретными образами. Ту или иную мыслительную задачу учащиеся решают легче, если опираются на конкретные предметы, представления или действия. Учитывая образность мышления, учитель принимает большое количество наглядных пособий, раскрывает содержание абстрактных понятий и переносное значение слов на ряде конкретных примеров. И запоминают младшие школьники первоначально не то, что является наиболее существенным с точки зрения учебных задач, а то, что произвело на них наибольшее впечатление: то, что интересно, эмоционально окрашено, неожиданно и ново.

Наглядно-образное мышление очень ярко проявляется при понимании, например, сложных картин, ситуаций. Для понимания таких сложных ситуаций требуется сложная ориентировочная деятельность. Понять сложную картину – это значит понять ее внутренний смысл. Понимание смысла требует сложной аналитико-синтетической работы, выделения деталей сопоставления

их друг с другом. В наглядно-образном мышлении участвует и речь, которая помогает назвать признак, сопоставить признаки. Только на основе развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления начинает формироваться в этом возрасте формально-логическое мышление.

Мышление детей этого возраста значительно отличается от мышления дошкольников: так если для мышления дошкольника характерно такое качество, как произвольность, малая управляемость и в постановке мыслительной задачи, и в ее решении, они чаще и легче задумываются и над тем, что им интересней, что их увлекает, то младшие школьники в результате, обучения в школе, когда необходимо регулярно выполнять задания в обязательном порядке, научиться управлять своим мышлением.

Во многом формированию такому произвольному, управляемому мышлению способствует указание учителя на уроке, побуждающие детей к размышлению.

Учителя знают, что мышление у детей одного и того же возраста достаточно разное. Одни дети легче решают задачи практического характера, когда требуется использовать приемы наглядно-действенного мышления, например, задачи, связанные с конструированием и изготовлением изделий на уроках труда. Другим легче даются задания, связанные с необходимостью вообразить и представлять какие-либо события или какие-нибудь состояния предметов или явлений. Например, при написании изложений, подготовке рассказа по картинке и т.п. Третья часть детей легче рассуждает, строит условные суждения и умозаключения, что позволяет им более успешно, чем остальным детям, решать математические задачи, выводить общие правила и использовать их в конкретных случаях.

Встречаются такие дети, которым трудно и мыслить практически, и оперировать образами, и рассуждать, и такие, которым все это делать легко

Наличие такого разнообразия в развитии разных видов мышления у разных детей в значительной мере затрудняет и осложняет работу учителя.

Поэтому ему целесообразно более отчетливо представлять основные уровни развития видов мышления у младших школьников.

О наличии того или иного вида мышления у ребенка можно судить по тому, как он решает соответствующие данному виду мышления задачи. Так, если при решении легких задач – на практическое преобразование предметов, или на оперирование их образами, или на рассуждение – ребенок плохо разбирается в их условиях, путается и теряется при поиске их решения, то в этом случае считается, что у него первый уровень развития в соответствующем виде мышления

Если ребенок успешно решает легкие задачи, предназначенные для применения того или иного вида мышления, но затрудняется в решении более сложных задач, в частности из-за того, что ему не удается представить все это решение целиком, поскольку недостаточно развито умение планировать, то в этом случае считается, что у него второй уровень развития в соответствующем виде мышления.

И наконец, если ребенок успешно решает и легкие и сложные задачи в рамках соответствующего вида мышления и даже может помочь другим детям в решении легких задач, объясняя причины допускаемых ими ошибок, а также может придумывать сам легкие задачи, то в этом случае считается, что у него третий уровень развития соответствующего вида мышления.

Опираясь на эти уровни в развитии мышления, учитель сможет более конкретно охарактеризовать мышление каждого ученика.

Для умственного развития младшего школьника нужно использовать три вида мышления. При этом с помощью каждого из них у ребенка лучше формируются те или иные качества ума. Так решение задач с помощью наглядно-действенного мышления позволяет развить у учеников навыки управления своими действиями, осуществление целенаправленных, а не случайных и хаотичных попыток в решении задач.

Такая особенность этого вида мышления следствие того, что с его помощью решаются задачи, в которых предметы можно брать в руки, чтобы изменить их состояния и свойства, а также расположить в пространстве.

Поскольку, работая с предметами, ребенку легче наблюдать за своими действиями по их изменению, то в этом случае и легче управлять действиями, прекращать практические попытки, если их результат не соответствует требованиям задачи, или наоборот заставлять себя довести попытку до конца, до получения определенного результата, а не бросить ее выполнение, не узнав результата.

С помощью наглядно-действенного мышления удобнее развивать у детей такое важное качество ума, как способность при решении задач действовать целенаправленно, сознательно управлять и контролировать своими действиями.

Своеобразие наглядно-образного мышления заключается в том, что, решая задачи с его помощью, ребенок не имеет возможности реально изменять образы и представления, а только по воображению.

Это позволяет разрабатывать разные планы для достижения цели, мысленно согласовывать эти планы, чтобы найти наилучший. Поскольку при решении задач с помощью наглядно-образного мышления, ребенку приходится оперировать лишь образами предметов (т.е. оперировать предметами лишь в мысленном плане), то в этом случае труднее управлять своими действиями, контролировать их и осознавать, чем в том случае, когда имеется возможность оперировать самими предметами.

Поэтому главная цель развития у детей наглядно-образного мышления заключается в том, чтобы с его помощью формировать умение рассматривать разные пути, разные планы, разные варианты достижения цели, разные способы решения задач.

Это следует из того, что, оперируя предметами в мыслительном плане, представляя возможные варианты их изменений можно найти быстрее нужное

решение, чем выполняя каждый вариант, который возможен. Тем более, что не всегда имеются условия для многократных изменений в реальной ситуации.

Своеобразие словесно-логического мышления, по сравнению с наглядно-действенным и наглядно-образным, состоит в том, что это отвлеченное мышление, в ходе которого ребенок действует не с вещами и их образами, а с понятиями о них, оформленных в словах или знаках. При этом ребенок действует по определенным правилам, отвлекаясь от наглядных особенностей вещей и их образов.

Поэтому главная цель работы по развитию у детей словесно-логического мышления заключается в том, чтобы с его помощью формировать умение рассуждать, делать выводы из тех суждений, которые предлагаются в количестве исходных, умение ограничиваться содержанием этих суждений и не привлекать других соображений, связанных с внешними особенностями тех вещей или образов, которые отражаются и обозначают в исходных суждениях.

Итак, существует три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Уровни мышления у детей одного и того же возраста достаточно разные. Поэтому задача педагогов, психологов состоит в дифференцированном подходе к развитию мышления у младших школьников.

1.2 Формирование перцептивного моделирования у детей младшего школьного возраста

Для каждого психического явления существуют свои наиболее благоприятные периоды развития: для младенчества – ощущения, для раннего возраста – речь, для дошкольного – восприятие, для младшего школьника – мышление.

В школьном возрасте ребенок делает качественный скачок в своём психическом развитии. К началу этого периода у него сформировались такие познавательные процессы, как ощущения, непроизвольное внимание, активная речь, предметное восприятие. В процессе действия с предметами он

накопил опыт, словарный запас, он понимает обращенную к нему речь. Благодаря этим достижениям школьник начинает активно осваивать окружающий мир и в процессе этого освоения формируется восприятие. На более ранних этапах развития оно имело биологическую природу в виде ориентировочной реакции на предмет, и ребенок сразу начинал действовать с предметом, специально не обследуя его. Яркие признаки сливались с предметом, и он видит только их и по ним узнает предмет.

Восприятие активно развивается на протяжении всего школьного периода под влиянием разнообразной деятельности ребенка: лепки, рисования, конструирования, чтения книг, просмотра фильмов, спортивных занятий, музыки, прогулок.

Значение восприятия в жизни школьника очень велико, т.к. оно создает фундамент для развития мышления, способствует развитию речи, памяти, вниманию, воображению. В младшем школьном возрасте эти процессы будут занимать ведущие позиции. Особенно логическое мышление, а восприятие будет выполнять обслуживающую функцию, хотя и продолжает развиваться. Приоритет займет мышление, которое будет перерабатывать информацию, полученную через восприятие. Хорошо развитое восприятие может проявляться в виде наблюдательности ребенка, его способности подмечать особенности предметов и явлений, детали, черточки, которые не заметит взрослый. В процессе обучения восприятие будет совершенствоваться, и оттачиваться в согласованной работе с мышлением, воображением, речью.

Если в процессе восприятия ребенок не получит благоприятных условий для развития восприятия, то и связанные с ним процессы будут отставать в развитии, что затруднит освоение учебной деятельности в младшем школьном возрасте. При серьезном отставании может наблюдаться задержка психического развития.

Сущность процесса восприятия заключается в том. Что оно обеспечивает получение и первичную переработку информации из внешнего

мира: узнавание и различение отдельных свойств предметов, самих предметов, их особенностей и назначения. Восприятие помогает отличить один предмет от другого, выделить какие-то предметы или явления из ряда других похожих или не похожих на него.

Задача развития восприятия заключается в том, чтобы сформировать у ребенка правильное представление об окружающих предметах и явлениях. Здесь главным условием является обучение ребенка действиям с этими предметами. И не любые действия, а такие, которые помогают ребенку обнаружить основные свойства предмета, его назначение, особенности. Эти действия называются перцептивными или воспринимающими, обследовательскими.

Для того чтобы облегчить и ускорить процесс формирования представлений об окружающем мире, необходимо обучить ребенка основным действиям и правилам восприятия. Когда ребенок их освоит, он сам, без помощи взрослых, будет изучать предметы и явления и получать правильное представление о них.

На первых этапах развития восприятия: в младенческом и раннем возрасте, в начале дошкольного периода восприятие предметно и ребенок еще не отделяет его свойства, перцептивные действия примитивны и сразу переходят в исполнительские действия по воздействию на предмет (захватывание, бросание, манипулирование). Поэтому образ предмета, который формируется у ребенка, очень приблизительно отражает предмет, он не расчленен, т.е., не выделяются отдельные свойства, детали, части, особенности предмета. Ребенок путает предметы, может не узнать знакомый предмет, если его повернуть или показать только его часть. На этом этапе перцептивные действия осуществляются во внешнем плане и носят название – действия идентификации (это самые простые перцептивные действия).

В дальнейшем развитии восприятия ребенок осваивает сложные перцептивные действия, которые помогают ему выделять свойства предметов. Количество таких обследовательских действий увеличивается при

действию с предметами. Ребенок начинает разглядывать предметы, ощупывать их руками, сначала всей кистью, а затем пальцами, останавливаясь на отличительных деталях. Взрослый обучает ребенка таким перцептивным действиям, как прикладывание предметов друг к другу для сравнения, наложение, измерение. Благодаря разнообразным перцептивным действиям образ предмета становится дифференцированным, т.е. в нем выделяются части, особенности предмета. Образ, более приближен к реальному предмету. Представление о предмете обогащается названием его свойств, информацией о назначении предмета, возможными разновидностями предмета и др. сведениями. На этом этапе перцептивные действия осуществляются также во внешнем плане и носят название – действия по соотнесению предмета с эталоном.

У старшего дошкольника восприятие предметов и явлений опирается на систему перцептивных действий и систему сенсорных эталонов (т.е. принятых образов), с которыми ребенок сравнивает предметы. Характер перцептивных действий меняется, в них увеличивается доля зрительного обследования, и только в затруднительных случаях и с незнакомыми объектами в обследовании участвует рука. Ребенок может уже мысленно выполнить некоторые двигательные действия: переворачивание предмета, прикладывание, измерение. Таки действия помогают сформировать более детальный образ предмета, где все свойства и детали находятся в определенном соотношении друг с другом, тогда образ называют системным. Ребенок становится наблюдательным, замечая малейшие отличия. Он с интересом знакомится с новыми незнакомыми предметами и явлениями, применяя накопленный опыт перцептивных действий, которые превращаются в инструмент познания. Восприятие становится психическим процессом, все больше осуществляется в уме, почти мгновенно, перцептивные действия сворачиваются, выполняются незаметно и быстро. Ребенок быстро узнает знакомые предметы, замечает их отличия и сходство. Восприятие

становится внутренним процессом. Перцептивные действия на этом этапе называются перцептивным моделированием.

Перцептивное моделирование – это наиболее сложные перцептивные действия, они заключаются в аналитическом сопоставлении с эталонами – представлениями.

Если у ребенка сформировано перцептивное моделирование, то можно говорить о развитии полноценного, качественного зрительного восприятия, которое в свою очередь положительно отразится на других психических процессах. Перцептивные действия, которые выполняются в уме, создают условия, прежде всего для формирования мышления. Мышление уже направлено на познание скрытых связей между предметами и явлениями, их внутренних особенностей, сложных отношений между ними. Таких как причина и следствие, функции предметов и т.д.

Обучение перцептивным действиям должно быть построено так, чтобы была обеспечена тесная связь мануальных и зрительных действий ребенка. Необходим такой набор игр и заданий, которые будут постепенно переносить перцептивные действия из внешних во внутренний план: с уровня манипулирования предметами на уровень сравнения их с сенсорными эталонами – образцами, а затем и аналитического сопоставления с эталонами – представлениями. Так в начале предлагаются игры и задания с реальными предметами, в которых под руководством взрослого ребенок начинает воспринимать свойства предметов. Затем вводятся игры с моделями предметов (т.е. дается плоскостной раздаточный материал), где воспринимаемые свойства специально выделены для облегчения восприятия, моделями ребенок манипулирует. Далее даются игры и задания на зрительное различение или узнавание свойств предметов или явлений. С помощью этих заданий можно определить сформирован ли у ребенка внутренний механизм восприятия предлагаемых свойств (наглядная демонстрация заданий и упражнений).

Вывод по первой главе

Обучение сегодня рассматривается не как простая трансляция знаний от учителя к ученику, а как сотрудничество, и в образовательном процессе начинают преобладать методы работы, обеспечивающие становление самостоятельной творческой личности, готовой к восприятию и решению инновационных задач. Но для того, чтобы ребёнок умел учиться, умел добывать необходимую информацию, анализировать её, уместно и умело применять её, нужно совершенствовать его мыслительные способности, которые позволили бы ему мыслить более продуктивно. Ведь именно благодаря способности человека мыслить решаются трудные задачи, делаются открытия, появляются изобретения. Таким образом, обнаруживаются противоречия между возрастающим объемом информации, который предлагается обучающимся, и недостаточным включением самих обучающихся в познавательный процесс; между современными требованиями к подготовке выпускников начальной школы и сложившейся системой обучения младших школьников. Разрешение этих противоречий и обусловило выбор темы: «Развитие аналитического мышления посредством моделирования на уроках в начальной школе». Ведущая педагогическая идея опыта заключается в создании необходимых условий для повышения эффективности преподавания и развития у учащихся аналитического мышления на основе применения метода моделирования в образовательном процессе.

2. Исследование перцептивного моделирования

2.1 Методика "Разрезные фигуры": описание, применение

Методика направлена на исследование возможности перцептивного моделирования, оценку способности смыслового и пространственного соотнесения частей и целого и их пространственной координации, т.е. исследование возможностей синтеза на предметном уровне. С помощью этой методики выявляется уровень развития способов построения симультанно-расчлененного образа объекта. Выполнение этого задания возможно лишь при определенной сформированности наглядно-образного мышления. Результаты выполнения заданий разного уровня сложности позволяют оценить особенности внимания, конструктивного анализа и синтеза, сформированность представления о пространственных отношениях, гностические характеристики. Методика разрезных фигурок— это своеобразная игра, которая необходима малышам для развития представлений о частях и целостности предметов, формирования логического мышления, внимательности, наблюдательности и многих других не менее важных качеств. Суть занятия с разрезными картинками в том, что из частей ребенок собирает единое целое. Этим дети занимались исстари, а кто впервые додумался до того, чтобы дать малышам разделенное на части изображение, неизвестно. Методикой же в данном случае называется набор конкретных картинок, разделенных определенным способом и подобранных в соответствии с возрастной группой и поставленными целями. В чем цели использования разрезных фигурок?

Основная цель, которой помогает достичь любая существующая методика разрезных картинок — всестороннее развитие ребенка. Помимо основной цели, методики применяются и для выявления каких-либо нарушений, диагностики состояния умственного развития ребенка. Во время занятий малыши применяют наглядно-действенное мышление, ассоциативные навыки, моторику и многое другое. Также каждая существующая методика

разрезных картинок оказывает влияние на представление ребенка об окружающей среде, на формирование его эстетического восприятия. Поэтому при выборе картинок для занятий нужно обращать внимание не только на уровень сложности заданий и рекомендации по возрастному применению, но и на содержание и качество рисунков. Что представляют собой эти картинки? Любая существующая методика разрезных картинок использует изображения, разделенные на части. Чем старше ребенок, тем сложнее рисунки применяются в качестве методического материала. Разумеется, увеличивается и число линий, означающих разрезы, на картинке. К примеру, для занятий с самыми маленькими детьми выбирается максимально простое изображение одного предмета, вещи или чего-то иного. Это может быть домик, машинка, ложка, тарелка или чашка, дерево, вязаная шапочка и прочее. Основное требование к картинке — одно простое изображение легко узнаваемого маленьким ребенком предмета. Рисунок разделяется на две равные части по горизонтали либо по вертикали. Так выглядят методические материалы, которые использует любая существующая методика «Разрезные картинки» для детей в возрасте двух лет. Как правило, в отделах магазинов с развивающими играми представлены наборы картинок, посвященных определенным тематикам: водные процедуры, посуда, окружающая среда, кораблики, животные и так далее. В чем отличие этих картинок от пазлов? Подобным вопросом задаются все родители, интересующиеся развивающими играми и занятиями с малышами. Любая существующая методика собирания разрезных картинок имеет кардинальное отличие от занятий с пазлами или другими составными изображениями. Оно заключается в том, что пазл не оставляет права на ошибку, ее самостоятельное осознание и исправление. Другими словами, пазлы не дают развиваться фантазии, не формируют аналитическое мышление и не стимулируют потребность сравнения результата сборки с прототипом используемого изображения. Означает ли это, что методика «Сложи разрезную картинку» лучше, чем занятие «Собери пазл»? Разумеется, нет. Эти методики развивают различные навыки и умения.

К примеру, пазлы намного эффективнее разрабатывают мелкую моторику, прививают дисциплину, усидчивость, чем разрезанные по ровным контурам изображения. Соответственно, необходимы малышам как картинки, так и пазлы. Одним из наиболее востребованных авторов методик развития детей, в основании которых лежат игры и занятия с использованием разрезанных на части картинок, является Софья Давыдовна Забрамная. Под ее авторством выпущено более ста сорока различных методик, позволяющих максимально эффективно заниматься с детьми младшей возрастной группы. Не только для развития обычных детей этим педагогом рекомендуется методика «Разрезные картинки». Забрамная является автором методических пособий, помогающих заниматься с малышами, имеющими некоторые специфические особенности и различные отклонения. Методика диагностики «Складывание разрезных картинок» в применении на практике не имеет отличий от развивающих игр или занятий. Как правило, целью диагностического использования методики является определение степени развитости у малышей представлений о целостности, завершенности образов. Также становится понятным наличие адекватности имеющихся у них фантазий, степень владения навыками логического мышления и многие иные аспекты. Тестирование осуществляется следующим образом: ребенку предлагается комплект из разделенных на части карточек с различными изображениями, из которых он должен составить законченные картинки и назвать их. Изначально карточки находятся в перемешанном, хаотичном и бессистемном положении. Ребенок достает из этой «кучки» одну карточку, озвучивает свое предположение по поводу того, часть какого предмета на ней изображена. После этого он разыскивает оставшиеся части рисунка и соединяет их в единое целое. Для детей от двух до трех лет обычно используются картинки, разделенные на пару частей. Малышам, перешагнувшим трехлетний рубеж, задания даются более трудные. Картинки для них делят на три или четыре части. Для ребят старше четырех лет задания подбирают более сложные. Изображения делятся на 4-6 элементов. Помимо количества частей, на которые делится карточка, меняется

и сам характер изображения. Если детям в возрасте 2-3 лет предлагается простой однокомпонентный рисунок, изображающий какой-либо легко узнаваемый предмет, то тем, кому исполнилось пять лет, уже по силам изображения с несколькими составляющими, к примеру, жилище с забором и человеком.

Диагностическое применение разрезанных на части картинок не только позволяет сделать выводы об уровне развития малышей, но и заметить у них наличие определенных навыков. Малыши в три года с нормальным умственным развитием при формировании разделенной на пару частей картинки используют методику проб, соединяя кусочки до тех пор, пока не получится верный результат. Дети, перешагнувшие четырехлетний возрастной порог, пользуются способом визуального соотнесения. Это означает, что из общей «кучки» они берут не все подряд, проверяя после на совпадение, а стараются изначально выбирать нужные элементы. Малыши с различными нарушениями в психическом развитии справляются со сбором картинки из двух кусочков только к четырем годам. Задания по сбору изображения, разделенного на четыре части, способно вызвать у них затруднения и в пятилетнем возрасте. Умственно отсталые дети изначально не понимают сути задания и просто перекаладывают кусочки изображений, не пытаясь что-либо соединить в одно целое.

Процедура проведения обследования — важный компонент диагностики. Несоблюдение правил и условий обследования может в значительной степени исказить результаты, привести к ложным выводам и рекомендациям. Обстановка должна быть спокойной, доброжелательной, следует исключить различные помехи: шум, посторонние разговоры (по телефону), присутствие посторонних людей, в том числе родителей. Общение психолога должно быть легким, голос — негромким, необходимо продемонстрировать неподдельный интерес к ребенку и результатам его деятельности. В то же время — поощрение активности ученика не должно переходить в оценивание успешности выполнения задания — психолог не должен занимать позицию педагога. Особенно недопустимы негативные

оценки результатов выполнения проб. Учитель должен вызвать интерес у ребенка к предлагаемым заданиям и собственной личности. Отсутствие заинтересованности может привести к неправильным выводам о возможностях ребенка. В процессе обследования необходимо создать атмосферу доброжелательного сотрудничества. В то же время учитель на этом этапе не должен брать на себя обучающую функцию и предоставить инициативу в выполнении заданий ребенку. Любой образ *целостен*. Под этим понимается внутренняя органическая взаимосвязь частей и целого в образе. При анализе целостности восприятия можно выделить два взаимосвязанных аспекта: объединение разных элементов в целое и независимость образованной целостности (в определённых границах) от качества элементов. При этом влияние целого влияет и на восприятие частей.

Взрослый показывает ребёнку части разрезанной картинки и просит сложить целую картинку: Посмотри внимательно на эти карточки. Как ты думаешь, что это такое? Какой предмет на них изображен? А теперь сложи эти карточки так, чтобы получился названный тобой предмет.

Обучение: взрослый показывает, как надо соединить части в целое. После этого снова предлагает ребёнку выполнить задание самостоятельно.

Стимульный материал: предметные картинки, разрезанные на несколько частей (2-6).

Виды помощи:

- демонстрация конечного результата с целью актуализации зрительного образа;
- применение трафарета, позволяющего зафиксировать процесс складывания фигур;
- предъявление частей разрезных фигур в ракурсе, не требующем их переориентации в пространстве.

Если учащийся не выполняет задание, отказывается от него и демонстрирует пассивность и отсутствие заинтересованности — со стороны

взрослого необходимы дополнительные усилия по выяснению причин подобной инертности (наличие интеллектуальной патологии или проблем личностного характера).

Инструкция обработки: Дети с нормальным умственным развитием с 3 лет складывают картинку из двух частей методом проб. После 4 лет они переходят к зрительному соотнесению. Картинки, разрезанные на 4 части, предлагаются с 4 лет, к 5 годам задание выполняется способом зрительного соотнесения. При работе с картинками, разрезанными по прямым на три части, дети часто «теряют» среднюю часть, сдвигая начало и конец изображения, но при удивлении и вопросе «А куда положим этот кусочек?» самостоятельно исправляют ошибку.

Дети с ЗПР собирают картинку из двух частей к 4 годам, картинка из 4 частей может вызвать у них затруднения и в 5 лет. После показа способа действия (взрослый собирает, показывает ребёнку, а потом разрушает картинку) ребёнок выполняет задание. Дети отвлекаются, могут не закончить задание, им требуется организующая помощь и поддержка.

Дети с умственной отсталостью не понимают смысл задания, хаотично переключают части картинки. К 5 – 6 годам эти дети способны собрать картинку, разрезанную на 2 – 4 части, но для этого им необходимо показать уже сложное изображение. Если части лежат в перевёрнутом виде, то складывание вызывает большие трудности. Только после показа и совместного со взрослым выполнения они начинают собирать картинку самостоятельно. Однако для некоторых из них составление картинок из четырёх частей остаётся в этом возрасте недоступным.

1 балл – не понимает цель задания, действует неадекватно в условиях обучения.

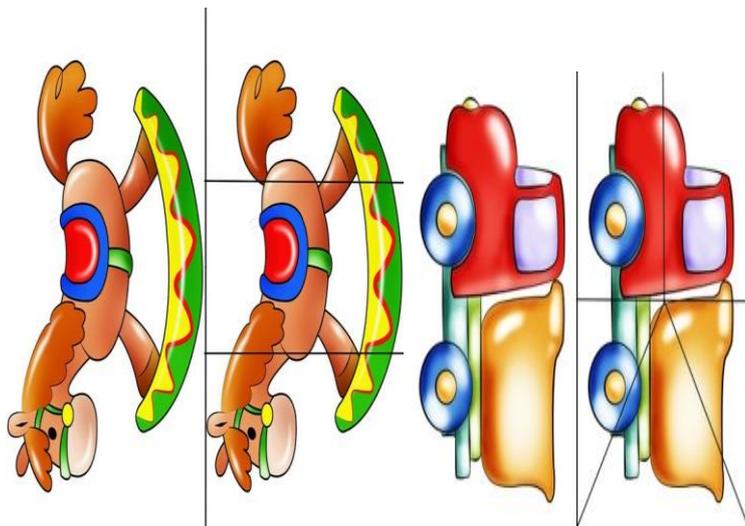
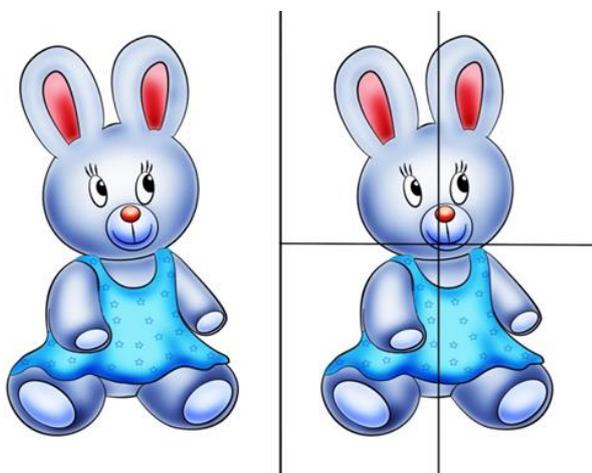
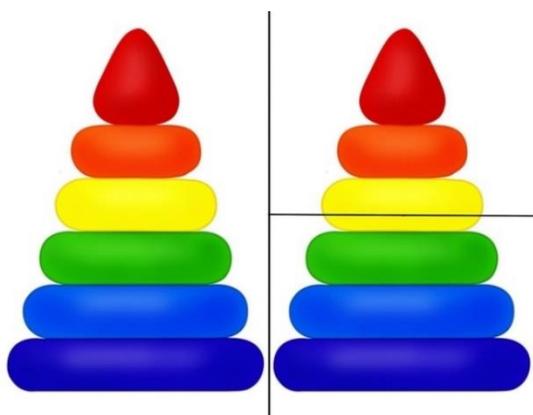
2 балла – принимает задание, но условия задания не понимает, действует хаотически, после обучения не переходит к самостоятельному способу выполнения.

3 балла – принимает и понимает цель задания, выполняет методом перебора

вариантов, после обучения переходит к методу целенаправленных проб. 4 балла – принимает и понимает цель задания, действует самостоятельно методом проб либо практическим примериванием.

Основным преимуществом использования различных вариантов занятий с разрезанными на кусочки картинками перед другими развивающими играми является то, что они позволяют ребенку ошибаться, экспериментировать и фантазировать. Другими словами, подобные методики предоставляют малышам полную и практически ничем не ограниченную свободу для манипуляции частями целого образа. Это крайне важный момент, поскольку манипуляция в данном случае является одним из способов познания окружающего мира. Данные методики также предоставляют малышу возможность ощутить контроль над результатом и нести ответственность за него. Ведь только от ребенка зависит, какой вид примет дерево, домик, шапка или любое другое изображение.

Образец стимульного материала:



2.2 Конструирование фигуры определенной формы из заданных элементов

Танграм -- это древняя китайская головоломка. В набор головоломки "Танграм" входит квадрат, разрезанный на пять треугольников (два больших, один средний и два маленьких), квадрат, равный по размерам двум маленьким треугольникам, и параллелограмм, по площади равный квадрату. Из этих геометрических фигур головоломки "Танграм" можно составить несколько сотен силуэтов людей, животных, предметов домашнего обихода, игрушек, цифр, букв и т.д.

Работа проводилась в несколько этапов.

Первый этап - ознакомление с набором фигур к игре, преобразование их с целью составления из 2-3 имеющихся новой.

Цель - упражнять детей в сравнении треугольников по размеру, составлении из них новых геометрических фигур: квадратов, четырехугольников, треугольников.

Первый (ознакомительный) этап состоит из нескольких заданий. Ход работы.

Педагог поясняет, что это набор фигур к игре, называется она головоломка или танграм; так ее называли по имени ученого; придумавшего игру. Детям предлагается рассмотреть набор фигур, назвать их, сосчитать и определить общее количество. Дает задания:

1. Отобрать все треугольники, сосчитать. Сравнить по размеру, накладывая один на другой.

Вопросы для анализа: "Сколько больших, одинаковых по размеру треугольников? Сколько маленьких? Сравните этот треугольник (среднего размера) с большим и маленьким. (Он больше самого маленького и меньше самого большого из имеющихся.) Сколько всего треугольников и какого они размера?" (Два больших, 2 маленьких и 1 средний по размеру.)

2. Взять 2 больших треугольника и составить из них последовательно: квадрат, треугольник, четырехугольник. Один из детей составляет фигуры на

фланелеграфе. Воспитатель просит назвать вновь полученную фигуру и сказать, из каких фигур она составлена.

3. Из 2 маленьких треугольников составить те же фигуры, располагая их по-разному в пространстве.

4. Из большого и среднего по размеру треугольников составить четырехугольник.

Вопросы для анализа: "Какую фигуру составим? Как? (Присоединим к большому треугольнику средний или наоборот.) Покажите стороны и углы четырехугольника, каждой отдельной фигуры".

В итоге педагог обобщает: "Из треугольников можно составлять новые различные фигуры - квадраты, четырехугольники, треугольники. Фигуры присоединяются одна к другой по сторонам". (Показывает на фланелеграфе.)

Далее дети упражняются в умении составлять новые геометрические фигуры из имеющихся по образцу и замыслу.

Рассмотрев фигуры, ученики делят их по заданию педагога на 2 группы: треугольники и четырехугольники.

5. Составить четырехугольник из большого и среднего треугольников.

6. Составить новую фигуру из квадрата и 2 маленьких треугольников. (Сначала - квадрат, затем - четырехугольник.)

7. Составить новую фигуру из 2 больших и среднего треугольника. (Пятиугольник и четырехугольник.)

8. Педагог показывает таблицы и просит детей составить такие же фигуры (см. рис. 1). Дети последовательно составляют фигуры, рассказывают, как они делали, называют их. Педагог составляет их на фланелеграфе.

Итак, на первом этапе освоения игры "Танграм" проводится ряд упражнений, направленных на развитие у детей пространственных представлений, элементов геометрического воображения, на выработку практических умений в составлении новых фигур путем присоединения одной из них к другой, соотношение сторон фигур по размерам. Задания видоизменяют. Дети составляют новые фигуры по образцу, устному заданию,

замыслу. Им предлагают выполнить задание в плане представления, а затем - практически

Второй этап - составление фигур-силуэтов по расчлененным образцам. Второй этап работы с детьми является наиболее важным для усвоения ими в дальнейшем более сложных способов составления фигур. Игры должны быть эффективно использованы не только с целью упражнения в расположении частей составляемой фигуры, но и в приобщении детей к зрительному и мысленному анализу образца.

Предлагаются следующие задания:

1. Составление фигуры-силуэта зайца.

Цель - учить детей анализировать способ расположения частей, составлять, фигуру-силуэт, ориентируясь на образец

Инструкция:

Посмотрите внимательно на зайца и расскажите, как он составлен. Из каких геометрических фигур составлены туловище, голова, ноги зайца?" Надо назвать фигуру и ее величину, так как треугольники, из которых составлен заяц (показывает), разных размеров; предлагает нескольким детям ответить.

Анализ образца в данном случае проводился под руководством педагога. В дальнейшем следует предлагать детям самостоятельно провести анализ фигуры и составить ее.

Третий этап освоения игры - воссоздание фигур по образцам контурного характера (нерасчлененным)

Воссоздание фигуры-силуэта бегущего гуся

Цель - учить детей предположительно рассказывать способ расположения частей в составляемой фигуре, планировать ход составления. Ход работы. Педагог обращает внимание детей на образец (рис.3).

Инструкция:

Посмотрите внимательно на этот образец. Фигуру бегущего гуся можно составить из 7 частей игры. Надо сначала рассказать, как это можно сделать.

Из каких геометрических фигур можно составить туловище, голову, шею, ноги гуся?

Дети делают предположения, составляют самостоятельно рисунок.

После того как большинство детей составят силуэт гуся, вызывается один ученик, который мелом на доске рисует расположение частей. Все дети сверяют составленные ими фигуры с изображением на доске.

В дальнейшем возможно проведение анализа образца составляемой фигуры не в начале занятия, а в ходе его, когда дети апробируют различные пути составления на основе предположительного самостоятельного анализа.

Четвертый этап - упражнения в составлении изображений по собственному, замыслу. Задумав составить какое-либо изображение, мысленно, в плане представления, членят его на составные части, соотнося их с формой танграмов, затем составляют.

Пятый этап - составление силуэтов из 2-3 одинаковых наборов фигур к игре "Танграм".

Руководство процессом составления должно быть направлено на развитие умения предвидеть сочетание фигур, изменения в их расположении и форме составляемого силуэта.

Оценка результатов:

Высокий уровень - ребята самостоятельно создают развернутые замыслы конструкций. Могут рассказать о задуманном предмете и способе его конструирования. Из разных элементов создают единое целое.

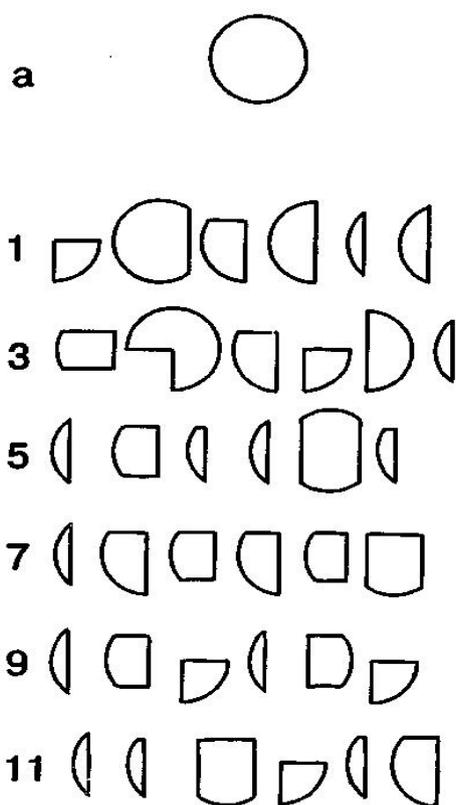
Средний уровень - ребята выполняют задание с ошибками. Прислушиваются к вопросам учителя по ходу действий, могут создать единое целое, но затрудняются в объяснении ее особенностей.

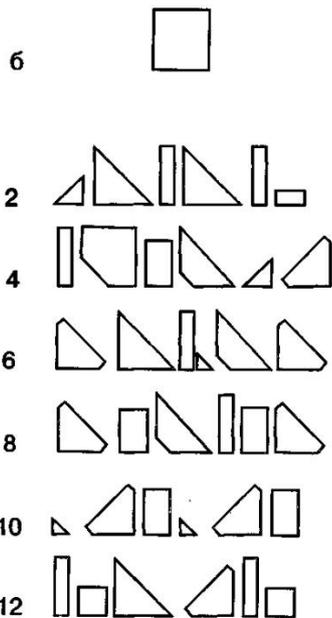
Низкий уровень - ребята допускают ошибки в выборе и расположении деталей, не справляются с заданием даже после дополнительных указаний педагога

2.3 Методика «Перцептивное моделирование» автор: В. В. Холмовская

Цель: Направлена на выявление уровня развития перцептивных действий моделирующего типа. В методику входят задания, требующие «конструирования» фигуры определенной формы из заданных элементов.

Материал: дается изображение фигуры (круга или квадрата), разделенной пунктирными линиями на несколько частей. Ниже располагается в один ряд избыточное количество фрагментов этой фигуры, из которых дети должны выбрать только те, которые при соединении дадут фигуру-образец





Инструкция

Взрослый говорит: «Здесь изображен круг, разделенный на две части. Под ним несколько фигурок разной формы. Найдите среди них те, из которых сложен образец, и отметьте их крестиком».

Взрослый просматривает сделанные детьми пометки и в случае необходимости указывает на ошибки.

«На следующей странице квадрат. Он разделен на 4 части. Найдите эти части среди фигурок, изображенных ниже. Эти части также обозначьте крестиками. (Снова проверяется выполнение.) На третьей странице снова круг, но он складывается из 3-х частей. Найдите их и обозначьте крестиками. Укажите карандашом, на какое место в круге надо положить эти части».

Так как целостные фигуры здесь разделены пунктирными линиями на части, это помогает детям соотнести их с изображенными ниже, найти идентичные и правильно отметить их карандашом. На этапе вводных заданий А, Б, В взрослый может помогать правильно отбирать и соотносить части с образцом. В основных заданиях дети должны самостоятельно расчленять фигуры в представлении, для чего необходимо соотносить образцы с теми частями, которые изображены под ними.

Перед первым основным заданием говорится: «Теперь вы знаете, что такой

круг или квадрат можно сложить из нескольких частей: двух, трех или четырех. Эти части нарисованы внизу. А теперь откройте следующую страницу. Найдите фигуры, из которых можно сложить точно такой круг. Поставьте на эти фигуры крестики. На следующих страницах делайте так же: находите и отмечайте части, из которых получается целый круг или квадрат, нарисованный сверху». Никаких других дополнительных указаний не дается.

Количественная оценка результатов

За каждую правильно решенную задачу дается количество баллов, соответствующее числу элементов, из которых должен быть сложен образец.

Так, за правильное решение задач **1-4** дается по два балла,
5-8 - по 3 балла,
9-12 - по 4 балла.

Ошибочным считается решение, когда хотя бы одна деталь выбрана неправильно. Максимальное количество баллов - 36.

Таблица № 1. Перевод первичных ("сырых") баллов в стандартные.

Методика «Перцептивное моделирование»		Уровень
<i>сырые</i>	<i>стандартные</i>	
36	18	ВЫСОКИЙ
35-34	17	
33-30	16	
29-27	15	
26	14	
25-24	13	
23-22	12	
21-18	11	
17-16	10	
15-14	9	

13-11	8	НИЗКИЙ
10-8	7	
7-6	6	
5-4	5	
3-1	4	
0	3	

Качественный анализ результатов

1 тип. Дети обнаруживают полную неспособность к выполнению моделирующих перцептивных действий, их решения носят случайный характер. При решении большинства задач они создают комбинации элементов, которые не соответствуют форме фигуры образца. 40

2 тип. Дети правильно решают только те задачи, которые «предполагают сочетание не более, чем двух элементов. В остальных случаях они составляют либо неадекватные сочетания, либо подбирают элементы, сходные по своей форме с фигурой-образцом.

3 тип. Дети в достаточной мере владеют всей системой операций, необходимых для выполнения моделирующего перцептивного действия, однако само действие еще недостаточно точно и гибко. Допускаются такие ошибки в решении задач, которые приводят к выбору элементов, дающих не идентичную, а лишь похожую на образец фигуру. При этом типе работы могут встречаться и грубые ошибки, носящие случайный характер.

4 тип. Характерна высокая степень овладения моделирующими перцептивными действиями, хотя и возможны некоторые неточности в решениях, не зависящие от сложности задач.

Вывод по второй главе

С целью развития перцептивного моделирования педагогам необходимо вести постоянную работу в этом направлении, а именно:

1. Использовать на уроках задания на:

- узнавание объектов на основе описания отдельных признаков (отгадай загадки);

- сочетание признаков разных предметов (метод фокальных объектов);

- нахождение общих и различающихся признаков

- узнавание объекта по описанию возможных действий с ним (развитие умственных действий);

2. Применять компьютерные программы, связанные с развитием наглядно-действенного мышления.

3. Использовать настольные игры (например, содержащие геометрические фигуры).

4. Использовать на уроках наглядный материал в виде различных предметов с целью дальнейшего оперирования с ним учащихся.

5. Следует одновременно развивать три основных вида мышления, так как они взаимосвязаны.

6. Необходимо проводить диагностику уровня наглядно-действенного мышления у младших школьников с целью коррекции и дальнейшего развития у каждого ученика.

Заключение

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме развития наглядно-действенного мышления у младших школьников, изучив особенности данного мышления в ходе эмпирического исследования, я достигла цели работы. Так решение задач с помощью наглядно-действенного мышления позволяет развить у учеников навыки управления своими действиями, осуществление целенаправленных, а не случайных и хаотичных попыток в решении задач. Такая особенность этого вида мышления следствие того, что с его помощью решаются задачи, в которых предметы можно брать в руки, чтобы изменить их состояния и свойства, а также расположить в пространстве. Поскольку, работая с предметами, ребенку легче наблюдать за своими действиями по их изменению, то в этом случае и легче управлять действиями, прекращать практические попытки, если их результат не соответствует требованиям задачи, или наоборот заставлять себя довести попытку до конца, до получения определенного результата, а не бросить ее выполнение, не узнав результата. С помощью наглядно-действенного мышления удобнее развивать у детей такое важное качество ума, как способность при решении задач действовать целенаправленно, сознательно управлять и контролировать своими действиями. Уровни наглядно-действенного мышления у детей одного и того же возраста достаточно разные. Поэтому задача педагогов, психологов состоит в диагностировании уровня наглядно-действенного мышления каждого ученика и в организации дифференцированного подхода к развитию мышления у младших школьников.

Список использованной литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Академия, 2014. - 246с.
2. Возрастные и индивидуальные способности младших подростков. / Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Арагуновой. - М., Проспект, 2010. - 556с.
3. Вьюнова Н.И. и др. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. М.: Академический проект, 2013. - 256с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. - М: Педагогика, 2011. - 480с.
5. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. М., Высшая школа, 2013. - 316с.
6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический проект, 2015. - 184с.
7. Ермолаева М.В. Психологические рекомендации и методы развивающей и коррекционной работы с школьниками. М.: ИПП, 2014. - 176с.
8. Зак А.З. Различия в мыслительной деятельности младших школьников. М.: МПСИ, 2010. - 192с.
9. Индивидуальные варианты развития младших школьников. / Под ред. Л.В. Занкова, М.В. Зверевой. - М.: ВЛАДОС, 2013. - 340с.
10. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М.: Аспект-Пресс, 2015. - 156с.
11. Педагогическая диагностика в школе. / Под ред. А.И. Кочеткова. - Минск: Амалфея, 2013. - 420с.
12. Рогов А. Настольная книга психолога в образовании. М.: Педагогика, 2014. - 560с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. - 712с.
14. Смирнов С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М.: Академия, 2010. - 512с.
15. Смирнова Е.О. Психология ребенка. М.: Школа-Пресс, 2014. - 384с.

16. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника. Ярославль: Академия развития, 2015. - 210с.

Приложение

