



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Формирование мыслительных процессов старших дошкольников

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность программы бакалавриата

«Психологическое консультирование»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

88,54 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
«23» мая 2025 г.

зав. кафедрой ТиПП
Батен Батенова Ю.В.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-522-227-5-1
Власюк Ольга Евгеньевна О.В.

Научный руководитель:

к.псх.н., доцент кафедры ТиПП
Мельник Елена Викторовна М.В.

Челябинск
2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	7
1.1 Понятие и сущность мыслительных процессов в психолого- педагогической литературе.....	7
1.2 Возрастные особенности развития мышления у старших дошкольников.....	16
1.3 Теоретическое обоснование модели исследования формирования мыслительных процессов у старших дошкольников	22
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	33
2.1 Этапы, методы и методики исследования.....	33
2.2 Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента	43
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	53
3.1 Программа формирования мыслительных процессов у старших дошкольников.....	53
3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования	63
3.3 Рекомендации педагогам и родителям по формированию мыслительных процессов у старших дошкольников	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	84
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Методики исследования мыслительных процессов старших дошкольников	94

ПРИЛОЖЕНИЕ 2 Результаты исследования мыслительных процессов старших дошкольников	101
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 Программа формирования мыслительных процессов старших дошкольников	104
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 Результаты опытно-экспериментального исследования формирования мыслительных процессов старших дошкольников	117

ВВЕДЕНИЕ

Современные тенденции развития системы дошкольного образования акцентируют внимание на необходимости формирования у детей комплекса познавательных способностей, среди которых особое значение занимает развитие мыслительных процессов. Мышление является основой познавательной активности ребёнка и ключевым компонентом его интеллектуального развития. В старшем дошкольном возрасте происходит активное становление мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения и обобщения, что обеспечивает подготовку ребёнка к школьному обучению и дальнейшему развитию.

Вопросы формирования мыслительных процессов у детей дошкольного возраста находят широкое отражение в трудах отечественных и зарубежных психологов и педагогов. Существенный вклад в исследование данной проблемы внесли Л.А. Венгер [10], Л.С. Выготский [14], А.Н. Леонтьев [33], Ж. Пиаже [50] и другие учёные, рассматривавшие мышление как сложную систему познавательных операций, развивающуюся в процессе взаимодействия ребёнка с окружающим миром и в ходе ведущей деятельности.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что именно в старшем дошкольном возрасте формируются предпосылки для развития словесно-логического мышления, необходимого для успешного обучения в школе. В то же время на практике недостаточно внимания уделяется целенаправленному и систематическому формированию мыслительных операций у дошкольников, что актуализирует необходимость разработки и апробации педагогических программ, направленных на развитие данных когнитивных функций.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическую программу формирования мыслительных процессов у старших дошкольников.

Объект исследования – мыслительные процессы старших дошкольников.

Предмет исследования – формирование мыслительных процессов старших дошкольников.

Гипотеза исследования: предполагается, что формирование мыслительных процессов у старших дошкольников будет эффективным при реализации психолого-педагогической программы, включающей игровые, речевые и познавательные виды деятельности и основанной на учёте возрастных особенностей развития мыслительных операций.

Задачи исследования:

1. Раскрыть понятие и сущность мыслительных процессов в психолого-педагогической литературе.
2. Проанализировать возрастные особенности развития мышления у старших дошкольников.
3. Теоретически обосновать модель исследования формирования мыслительных процессов у старших дошкольников.
4. Охарактеризовать этапы, методы и методики исследования.
5. Дать характеристику выборки и провести анализ результатов констатирующего эксперимента.
6. Разработать программу формирования мыслительных процессов у старших дошкольников.
7. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.
8. Сформулировать рекомендации педагогам и родителям по формированию мыслительных процессов у старших дошкольников.

Методы исследования:

1. Теоретические методы: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, сравнение и синтез, целеполагание, моделирование.

2. Эмпирические методы: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование; методики: тест «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской, тест «Перцептивное моделирование» Л.А. Венгера, тест «Последовательность событий» А.М. Бернштейна.

3. Статистико-математические методы: Т-критерий Вилкоксона

База исследования: МБДОУ «ДС № 354 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 20 дошкольников в возрасте 5-7 лет.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1 Понятие и сущность мыслительных процессов в психолого-педагогической литературе

Мыслительные процессы представляют собой систему когнитивных операций, обеспечивающих познание окружающего мира, анализ полученной информации и принятие решений. Они являются одной из ключевых функций психики, позволяющих человеку воспринимать действительность, устанавливать взаимосвязи между явлениями, формировать умозаключения и находить оптимальные способы решения задач. В психолого-педагогической литературе мыслительные процессы рассматриваются как основа интеллектуального развития, формирующаяся в ходе взаимодействия индивида с окружающей средой и развивающаяся под влиянием социальных, культурных и биологических факторов [1, с. 27].

В научных исследованиях мыслительная деятельность определяется как процесс обобщенного и опосредованного отражения реальности, в ходе которого происходит переработка информации, ее систематизация и структурирование. Она связана с формированием понятий, умением выделять существенные признаки объектов, находить закономерности и прогнозировать последствия определенных действий. Современные исследования подтверждают, что мыслительные процессы носят динамический характер и подвержены изменениям в зависимости от уровня познавательной активности, накопленного опыта и среды обучения [3, с. 118].

Сущность мыслительных процессов заключается в их многоуровневой структуре и способности к интеграции с другими

когнитивными функциями. Они тесно связаны с восприятием, вниманием, памятью и речью, формируя единый механизм обработки информации. Восприятие обеспечивает первоначальный анализ внешних стимулов, внимание позволяет сосредотачиваться на значимой информации, память служит хранилищем знаний, а речь выступает инструментом выражения и фиксации мыслей. Благодаря этому мыслительные операции могут выполняться в различных формах: от простых сравнений до сложных логических умозаключений, требующих абстрагирования и критического осмысления [4, с. 72].

Формирование мыслительных процессов происходит поэтапно и зависит от множества факторов, включая особенности нервной системы, уровень интеллектуального развития и влияние окружающей среды. Их совершенствование возможно благодаря активному взаимодействию с внешним миром, решению познавательных задач, освоению новых способов мышления и применению различных стратегий переработки информации. Исследователи подчеркивают, что важную роль в развитии мыслительных операций играет социальное обучение, в рамках которого человек усваивает новые формы познания, учится анализировать ситуацию и строить логические связи между явлениями [7, с. 125].

Мыслительные процессы, являясь основой когнитивной деятельности человека, охватывают широкий спектр операций, направленных на обработку информации и выработку решений. Однако их сущность нельзя свести исключительно к механическому преобразованию данных. Важнейшей особенностью мыслительной деятельности является ее способность к опосредованному познанию действительности, что позволяет не только воспринимать информацию, но и анализировать ее в абстрактной форме, выявлять закономерности и строить логические взаимосвязи. В психолого-педагогической литературе мыслительные процессы рассматриваются как системное явление, включающее в себя

целый ряд взаимосвязанных компонентов, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация [3, с. 118].

Анализ как базовый мыслительный процесс представляет собой способность разделять сложные явления на составные элементы, что позволяет более глубоко понимать их структуру и содержание. Именно благодаря этой операции человек выявляет существенные признаки объектов и явлений, что является важным условием осмысленного познания. В свою очередь, синтез выступает процессом, противоположным анализу, так как он направлен на объединение разрозненных элементов в целостные структуры. Эти два мыслительных механизма тесно связаны между собой и обеспечивают формирование понятийного аппарата, позволяя систематизировать знания и выстраивать логические связи между объектами [5, с. 158].

Сравнение как мыслительная операция обеспечивает установление сходства и различий между объектами или явлениями. Оно играет важную роль в процессе познания, поскольку позволяет выявлять общие закономерности и классифицировать объекты по определенным признакам. Обобщение, в свою очередь, является высшей формой мыслительного процесса, поскольку оно направлено на выведение общих закономерностей на основе анализа множества частных случаев. Формирование способности к обобщению тесно связано с развитием логического мышления и абстрагирования, что особенно важно в процессе обучения [7, с. 125].

Еще одной важной мыслительной операцией является классификация, которая заключается в распределении объектов и явлений по группам на основе их общих характеристик. Этот процесс требует не только способности к анализу и обобщению, но и умения устанавливать связи между различными категориями понятий. Классификация играет ключевую роль в систематизации знаний и позволяет человеку

упорядочивать информацию, что облегчает ее дальнейшее использование и применение [9, с. 152].

Мыслительные процессы не существуют изолированно, а функционируют в тесной взаимосвязи с другими когнитивными функциями, образуя единую систему познания. Среди них особое место занимают восприятие, внимание, память, воображение и речь, каждая из которых играет важную роль в формировании и развитии мыслительной деятельности. Взаимодействие этих процессов обеспечивает целостное восприятие окружающей реальности, ее осмысление и преобразование в знания, которые в дальнейшем становятся основой для построения логических рассуждений, выработки решений и прогнозирования последствий [3, с. 118].

Восприятие является первичной познавательной функцией, так как именно оно обеспечивает получение информации из внешней среды и ее первичную обработку. В процессе мыслительной деятельности восприятие выполняет функцию отбора значимой информации и создания устойчивых представлений об окружающем мире. Однако, само по себе оно не может выступать основой для формирования сложных умозаключений, поскольку лишь фиксирует отдельные характеристики объектов и явлений. Для того чтобы воспринятая информация приобрела смысл, необходима ее дальнейшая переработка с использованием таких мыслительных операций, как анализ, синтез и обобщение [5, с. 158].

Не менее важную роль в мыслительных процессах играет внимание, так как оно регулирует направленность и устойчивость интеллектуальной деятельности. Внимание позволяет сосредотачиваться на существенных характеристиках объектов, исключая из рассмотрения незначительные детали. Более того, способность удерживать внимание на одной задаче в течение длительного времени способствует развитию таких мыслительных операций, как логический анализ, сравнение и классификация. Недостаточная концентрация внимания может привести к поверхностному

восприятию информации, что, в свою очередь, снижает эффективность мыслительных процессов и затрудняет формирование глубоких понятийных структур [7, с. 125].

Память, как механизм накопления, хранения и воспроизведения информации, обеспечивает преемственность знаний и формирование логических связей между ранее усвоенными и новыми сведениями. Без этой функции невозможны процессы осмысления, систематизации и обобщения, поскольку именно память позволяет человеку оперировать накопленным опытом. Исследования в области когнитивной психологии подтверждают, что уровень развития мыслительных процессов во многом определяется качеством памяти, особенно ее логического и смыслового компонентов. Чем лучше человек способен запоминать взаимосвязи между понятиями, тем более эффективными становятся его интеллектуальные операции [9, с. 152].

Воображение также играет важную роль в мыслительной деятельности, особенно в процессе поиска нестандартных решений и прогнозирования возможных событий. Оно позволяет моделировать различные ситуации, представлять невидимые или гипотетические объекты и находить оригинальные способы решения задач. Воображение тесно связано с абстрактным мышлением и креативностью, поскольку именно через него человек может выходить за пределы непосредственного опыта, создавая новые образы и концепции. Его развитие способствует формированию творческого подхода к обработке информации и стимулирует мыслительную активность [11, с. 38].

Особая роль в системе мыслительных процессов принадлежит речи, поскольку именно она является средством выражения и передачи мыслей. Развитие речи позволяет человеку формулировать свои идеи, логически их выстраивать и обосновывать, что, в свою очередь, повышает уровень осознанности интеллектуальной деятельности. Кроме того, речь выполняет регулятивную функцию, помогая человеку контролировать ход своих

рассуждений, фиксировать важные моменты и корректировать ошибки. Исследования в области психологии доказывают, что уровень развития речи напрямую связан с качеством мыслительных операций: чем богаче словарный запас и сложнее грамматическая структура высказываний, тем более развитым является мышление индивида [12, с. 170].

Мыслительные процессы проявляются в различных формах, каждая из которых отражает определенный уровень когнитивной деятельности и этап ее развития. В психолого-педагогической литературе традиционно выделяются три основные формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Эти формы не являются независимыми друг от друга, а представляют собой последовательные стадии усложнения интеллектуальной деятельности, формирующиеся по мере накопления опыта, развития познавательных способностей и расширения представлений о мире [3, с. 118].

Наглядно-действенное мышление считается базовой формой мыслительных процессов, так как оно связано с практическими действиями, манипуляциями с предметами и непосредственным сенсорным восприятием окружающей среды. В процессе решения задач индивид опирается не на абстрактные понятия, а на реальный физический контакт с объектами. Данная форма мышления является фундаментом для дальнейшего развития когнитивных способностей, поскольку через активные действия происходит накопление сенсорного опыта, а также формирование навыков анализа, сравнения и классификации предметов по их свойствам. Несмотря на свою элементарность, наглядно-действенное мышление остается значимым на протяжении всей жизни, особенно в ситуациях, требующих практических умений и ориентации в пространстве [5, с. 158].

По мере усложнения мыслительных операций на смену первичной форме приходит наглядно-образное мышление, которое позволяет человеку оперировать представлениями без непосредственного

взаимодействия с объектами. Оно характеризуется способностью к мысленному манипулированию образами, что дает возможность прогнозировать события, моделировать ситуации и находить нестандартные решения. В отличие от наглядно-действенного мышления, которое требует физического контакта с предметами, наглядно-образное мышление предполагает оперирование внутренними представлениями, что значительно расширяет границы познания. Развитие данной формы мышления тесно связано с активным использованием воображения, что делает его незаменимым в процессе творческой и исследовательской деятельности [7, с. 125].

Высшей формой мыслительных процессов является словесно-логическое мышление, при котором человек способен оперировать абстрактными понятиями, формулировать логические выводы и анализировать информацию на основе вербальных конструкций. Оно позволяет строить сложные рассуждения, выявлять закономерности, устанавливать причинно-следственные связи и аргументированно выражать свои мысли. В отличие от предыдущих форм, словесно-логическое мышление основывается не на образах или действиях, а на знаковой системе, такой как язык и символы. Это делает его ключевым инструментом научного познания, построения теоретических моделей и прогнозирования явлений. Исследования показывают, что уровень развития словесно-логического мышления напрямую связан с качеством речевой деятельности, поскольку именно язык обеспечивает структурирование понятий, уточнение смыслов и систематизацию знаний [9, с. 152].

Следует отметить, что эти формы мышления не существуют изолированно, а взаимосвязаны и дополняют друг друга. Даже на высоких уровнях интеллектуального развития человек продолжает использовать наглядно-действенное и наглядно-образное мышление в ситуациях, требующих практических действий или визуализации информации.

Однако их постепенная трансформация в сторону словесно-логического мышления позволяет расширять познавательные возможности, обеспечивая более высокий уровень абстрактного анализа и логической обработки информации [11, с. 38].

Формирование мыслительных процессов представляет собой динамичный и многоуровневый процесс, который не завершается на определенном этапе, а продолжает развиваться в течение всей жизни. Однако именно на начальных этапах познавательной деятельности закладываются базовые механизмы обработки информации, что создает основу для дальнейшего интеллектуального роста. Взаимодействие различных форм мышления обеспечивает плавный переход от конкретных способов познания к абстрактному анализу и обобщению. При этом эффективность данного процесса зависит от ряда факторов, таких как индивидуальные особенности развития, уровень социальной среды и качество образовательного воздействия [3, с. 118].

Развитие мыслительных процессов требует не только естественного созревания когнитивных структур, но и целенаправленного педагогического сопровождения, которое направлено на расширение познавательных возможностей человека. Исследования подтверждают, что стимуляция мыслительной активности через познавательные задания, дидактические игры и проблемные ситуации способствует ускорению когнитивного развития. Создание условий, способствующих активному вовлечению в процессы анализа, синтеза и обобщения, является необходимым элементом интеллектуального воспитания и подготовки к более сложным формам познавательной деятельности [5, с. 158].

Значительное влияние на формирование мышления оказывает среда, в которой происходит познавательная деятельность. Социальное окружение играет важную роль в развитии мыслительных операций, поскольку обмен информацией, дискуссии и совместное решение задач способствуют формированию новых когнитивных стратегий. В этом

контексте особую значимость приобретает диалоговая форма взаимодействия, поскольку именно через обсуждение и аргументацию индивид учится структурировать свои мысли, формулировать выводы и находить логические взаимосвязи. Исследования показывают, что включение индивида в активное речевое взаимодействие не только расширяет его понятийный аппарат, но и способствует совершенствованию мыслительных операций, связанных с классификацией, анализом и построением логических цепочек [7, с. 125].

Кроме того, мыслительные процессы подвержены влиянию эмоциональных и мотивационных факторов. Интерес к познанию, наличие познавательной мотивации и стремление к поиску решений являются важными условиями для их активного развития. Человек, вовлеченный в процесс исследования новой информации, демонстрирует более высокую эффективность в анализе и обработке данных, чем тот, кто выполняет интеллектуальные задачи без личной заинтересованности. Таким образом, развитие мыслительных процессов невозможно без внутренней мотивации к познанию, которая формируется под влиянием образовательной среды и социальных взаимодействий [9, с. 152].

Итак, мыслительные процессы представляют собой сложную систему когнитивных операций, включающих анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификацию, которые тесно взаимодействуют с другими познавательными функциями, такими как восприятие, внимание, память, воображение и речь, обеспечивая целостность интеллектуальной деятельности. Их развитие проходит через последовательные стадии – от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению, что требует активного социального взаимодействия, речевой практики и создания благоприятной образовательной среды. Педагогическая поддержка и мотивация к познанию играют ключевую роль в совершенствовании этих процессов, формируя условия для их эффективного функционирования и дальнейшего усложнения.

1.2 Возрастные особенности развития мышления у старших дошкольников

Одним из ключевых факторов, влияющих на развитие мыслительных процессов, являются возрастные особенности психического развития. Исследователи отмечают, что мышление как познавательная функция не возникает в готовом виде, а проходит сложный путь становления, отражая закономерности психического развития на каждом возрастном этапе. Особенности развития мыслительной деятельности связаны с тем, что на разных стадиях ребёнок обладает различным уровнем восприятия, внимания, памяти и речи, что непосредственно отражается на характере его умственных операций. Так, на начальных этапах когнитивного развития преобладает наглядно-действенное мышление, поскольку познавательная активность ребенка тесно связана с практическими действиями, а уровень обобщения и абстракции находится ещё в стадии формирования. На этом этапе мышление носит преимущественно ситуативный характер и ограничено рамками конкретной деятельности. Однако по мере накопления опыта и расширения представлений об окружающем мире когнитивная активность ребенка усложняется: формируется способность к образному представлению объектов, а также повышается уровень осознанности и самостоятельности мыслительных операций. Данный процесс сопровождается неравномерностью, что подтверждается данными современных исследований в области детской психологии. В частности, подчеркивается, что возрастные изменения в познавательной сфере обусловлены не только биологическими факторами, но и спецификой социальной среды и условий обучения [1, с. 27]. Таким образом, учет возрастных особенностей мышления имеет решающее значение при организации образовательного процесса и построении развивающих программ.

Переход к более сложным формам мышления на каждом возрастном этапе тесно связан с качественными изменениями в содержании и структуре познавательной деятельности ребёнка. На этапе старшего дошкольного возраста особое значение приобретает способность к внутреннему планированию действий и развитию произвольности, что отражается в характере мыслительных операций. Это связано с тем, что у ребёнка существенно расширяется кругозор, накапливается сенсорный и социальный опыт, который становится базой для усложнения умственных действий. Так, способность к удержанию задачи в памяти и осознанному выполнению последовательности действий свидетельствует о возрастающей роли логических операций и предпосылках к развитию словесно-логического мышления. Вместе с тем исследователи подчеркивают, что развитие мыслительных процессов в старшем дошкольном возрасте невозможно вне активного взаимодействия с социальной средой, поскольку именно в процессе общения ребёнок осваивает новые способы оперирования информацией и начинает самостоятельно применять их в различных ситуациях [2, с. 16]. Следовательно, характер изменений в мышлении детей напрямую зависит от качества и направленности их познавательной деятельности, а также от степени включенности ребёнка в различные виды взаимодействия с окружающими.

Развитие мыслительных процессов на этапе старшего дошкольного возраста невозможно рассматривать вне учета особенностей ведущей деятельности ребёнка, которая играет ключевую роль в формировании его познавательной активности. В данном возрастном периоде центральное место занимает сюжетно-ролевая игра, обладающая значительным развивающим потенциалом для становления когнитивной сферы. Именно в игре ребёнок получает возможность опробовать различные модели поведения, решать условные задачи и экспериментировать с ролями, что способствует формированию внутреннего плана действий и развитию

элементарных форм планирования и контроля. Исследователи подчеркивают, что игровая деятельность служит тем пространством, в котором ребенок учится соотносить свои действия с заранее поставленной целью, а также выстраивать простейшие логические связи между событиями, что становится основой для дальнейшего усложнения мыслительных операций [6, с. 29]. Кроме того, в процессе игры происходит активное включение ребёнка в речевое взаимодействие со сверстниками, что, в свою очередь, стимулирует развитие словесно-логического компонента мышления и способствует переходу от ситуативных форм умственной деятельности к более осозанным и целенаправленным.

Наряду с особенностями ведущей деятельности, важнейшим фактором, влияющим на развитие мыслительных процессов старших дошкольников, является уровень сформированности мотивационно-потребностной сферы. Исследования в области психологии подчеркивают, что познавательная активность ребёнка в значительной степени обусловлена внутренними побуждениями к исследованию окружающего мира, стремлением к самостоятельному решению задач и желанием понять причинно-следственные связи между явлениями. На данном этапе возрастает роль познавательных мотивов, которые начинают вытеснять ситуативные интересы и становятся устойчивым источником интеллектуальной активности. Формирование таких мотивов связано с потребностью ребёнка утвердиться в значимой для него деятельности, проявить инициативу и испытать чувство удовлетворения от преодоления трудностей в процессе познания [7, с. 125].

При наличии благоприятных условий – поддерживающей образовательной среды, позитивного общения со взрослыми и сверстниками, возможности выбора – мотивационная основа мышления постепенно переходит на более высокий уровень, стимулируя развитие таких мыслительных операций, как анализ, обобщение и планирование.

Напротив, недостаточная поддержка познавательной инициативы, ограничение самостоятельности и недостаток речевого общения могут сдерживать развитие мыслительной деятельности, оставляя ребёнка на стадии ситуативного, практического мышления.

Формирование мыслительных процессов на этапе старшего дошкольного возраста невозможно без учёта специфики речевого развития, которое выступает основным инструментом структурирования и выражения мыслительной деятельности. Именно речь, как средство общения и внутреннего планирования, обеспечивает переход ребёнка от ситуативных форм мышления к более осозанным, обобщённым и логическим. В этом возрасте наблюдается интенсивное расширение словарного запаса, совершенствование грамматических конструкций и активное использование речи для решения познавательных задач. Ребёнок начинает не только обозначать объекты и действия, но и устанавливать между ними связи, формулировать умозаключения и давать объяснения собственным действиям. Как отмечают исследователи, развитие речи напрямую связано с усложнением мыслительных операций, так как овладение словом позволяет ребёнку оперировать абстрактными понятиями и строить внутренние логические конструкции [12, с. 170].

Процесс речевого общения со сверстниками и взрослыми способствует формированию умения аргументировать своё мнение, сравнивать различные точки зрения и систематизировать информацию, что является необходимым условием для перехода к словесно-логическому мышлению. Более того, речь выполняет регулятивную функцию в мыслительной деятельности: через речевые инструкции, внутренние монологи и вопросы ребёнок учится контролировать и направлять собственные действия. Отсутствие развивающей речевой среды, как подчёркивают современные исследователи, может привести к задержке формирования логических операций и затруднениям в усвоении сложных понятийных связей.

Завершая характеристику факторов, влияющих на развитие мыслительных процессов в старшем дошкольном возрасте, необходимо обратить особое внимание на значимость условий образовательной среды. Современные исследования подтверждают, что качество и содержание образовательного пространства напрямую воздействуют на динамику когнитивного развития ребенка. В первую очередь речь идёт о создании такой среды, которая стимулирует активность детей, побуждает их к самостоятельному поиску решений и способствует расширению познавательного опыта. Именно вариативность материалов, наличие развивающих игр, познавательных задач и возможность экспериментирования становятся теми внешними стимулами, которые побуждают ребёнка к анализу, сравнению, обобщению и выдвижению собственных гипотез [2, с. 16].

Особое место в образовательной среде занимают методы обучения и подходы педагогов, направленные на развитие познавательной самостоятельности детей. Диалогические формы взаимодействия, использование проблемных ситуаций, стимулирование вопросов и поисковой активности способствуют формированию таких мыслительных операций, как логический анализ и классификация. Вместе с тем большое значение имеет наличие условий для совместной деятельности, позволяющей ребенку обмениваться знаниями со сверстниками, аргументировать свои суждения и корректировать их на основе коллективного обсуждения. Отмечается, что среда, в которой ребенку предоставляется возможность проявлять инициативу и самостоятельность, значительно опережает в эффективности развития мыслительных способностей традиционные репродуктивные формы обучения.

Формирование мыслительных операций у дошкольников представляет собой процесс, проходящий ряд последовательных этапов, каждый из которых характеризуется усложнением структуры и содержания познавательной деятельности. В научной литературе

отмечается, что базовыми операциями мышления, формирующими когнитивную основу интеллектуальной активности, являются анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация. Развитие данных операций происходит постепенно и тесно связано с возрастными особенностями ребёнка, его игровой и речевой практикой, а также характером педагогического воздействия [1, с. 27].

На ранних этапах формирования мыслительных операций у детей преобладает наглядно-действенный характер познавательной деятельности. В этот период операции анализа и сравнения проявляются в простейшей форме – ребёнок выделяет наиболее яркие, бросающиеся в глаза признаки объектов, опираясь на непосредственное восприятие и практическое взаимодействие с предметами. Анализ носит фрагментарный характер, а выделенные признаки ещё не соотносятся между собой в логической последовательности. Однако уже на данном этапе создаются предпосылки для дальнейшего усложнения мыслительных операций.

Следующим этапом является переход к наглядно-образному уровню, когда у ребёнка формируется способность оперировать внутренними представлениями об объектах и явлениях. Здесь значительно расширяются возможности для сравнения и классификации, так как ребёнок начинает устанавливать связи между различными объектами, опираясь не только на их внешние признаки, но и на представления о функциях и свойствах. Сравнение становится более осознанным, а анализ – более детализированным, что позволяет ребёнку выделять существенные признаки и делать первые попытки обобщения.

На завершающем этапе формирования мыслительных операций, в старшем дошкольном возрасте, происходит освоение элементарных форм словесно-логического мышления. Здесь ребёнок овладевает более сложными операциями обобщения и классификации, что проявляется в умении группировать объекты по существенным признакам и строить простейшие логические умозаключения. Операции синтеза также

усложняются: ребёнок способен объединять отдельные элементы в целостную систему, устанавливая причинно-следственные связи и делать выводы. Особую роль в этом процессе играет речевая деятельность, так как именно через речь ребёнок фиксирует свои наблюдения, аргументирует суждения и осмысляет собственные действия [4, с. 72].

Таким образом, формирование мыслительных операций у дошкольников проходит этапы от простых действий с конкретными предметами к сложным логическим операциям, основанным на обобщении и анализе внутренне представленных объектов. Данный процесс обеспечивается активным включением ребёнка в разнообразные виды деятельности и систематическим педагогическим сопровождением, что создаёт условия для успешного интеллектуального развития.

1.3 Теоретическое обоснование модели исследования формирования мыслительных процессов у старших дошкольников

Процесс формирования мыслительных процессов в дошкольном возрасте представляет собой сложное психолого-педагогическое явление, требующее системного и многопланового подхода к его изучению и организации. В современных научных исследованиях утверждается, что эффективное управление развитием мышления возможно только при использовании методов психологического моделирования, позволяющих структурировать и воспроизвести все ключевые элементы этого процесса в логически упорядоченной системе. Моделирование выступает важным инструментом не только в исследовательской работе, но и в практике диагностики, коррекции и формирования познавательных способностей детей. При этом модель трактуется как мысленно представленная или материально реализованная система, отображающая существенные свойства и параметры изучаемого объекта и способная замещать его в процессе познания и коррекции [3, с. 120].

Формирование мыслительных процессов старших дошкольников требует создания модели, которая бы отражала характерные особенности мышления на данном возрастном этапе и учитывала все внешние и внутренние условия, влияющие на его развитие. Такая модель должна не только описывать процесс формирования мыслительных операций (таких как анализ, синтез, обобщение и сравнение), но и обеспечивать возможность целенаправленного воздействия на данный процесс через организацию соответствующей педагогической среды и выбор эффективных методов и приёмов работы. Подобная система моделирования позволяет учитывать как особенности индивидуального когнитивного развития ребёнка, так и закономерности возрастных изменений в познавательной сфере, что создаёт основу для успешного формирования у детей осознанных и самостоятельных мыслительных действий [5, с. 158].

При построении модели формирования мыслительных процессов необходимо опираться на системный подход, рассматривающий исследуемый феномен как целостное образование с чётко выделенными элементами, структурой, целями и функциями. В данной системе важнейшими компонентами выступают входные параметры (уровень развития познавательных функций ребёнка), процессуальные механизмы (используемые формы, методы и средства формирования мышления) и выходные результаты (степень сформированности мыслительных операций). Наличие обратной связи и возможность регулирования всех элементов модели позволяют не только отслеживать динамику развития мышления, но и своевременно корректировать педагогическое воздействие, обеспечивая управляемость процесса. Это даёт возможность разрабатывать и внедрять целевые программы, направленные на развитие мыслительных способностей детей дошкольного возраста с учётом их индивидуальных особенностей и образовательных потребностей [7, с. 125].

В процессе разработки модели формирования мыслительных процессов необходимо учитывать её функциональное назначение, поскольку именно функции модели определяют её теоретическую и практическую ценность. В психолого-педагогической литературе выделяется ряд ключевых функций, которые выполняет модель, отражающая особенности развития мышления у дошкольников. Прежде всего, речь идёт о реконструирующей функции, направленной на воссоздание качественной специфики мыслительных операций. Благодаря этому становится возможным выявить характерные черты формирования таких операций, как анализ, синтез, обобщение и сравнение, а также установить их взаимосвязь с другими познавательными процессами и условиями образовательной среды [3, с. 120].

Следующей важной функцией является описательная, обеспечивающая наглядность и доступность представления сложного психологического процесса. Модель позволяет структурировать и визуализировать этапы формирования мыслительных операций, выделить основные компоненты и связи между ними. Это создаёт удобный инструмент для педагогов и психологов, позволяющий чётко понимать, какие именно элементы когнитивной деятельности требуют особого внимания в образовательной практике [4, с. 72].

Особое значение в рамках модели приобретает интерпретационная функция. Она заключается в том, что модель не только описывает процесс формирования мыслительных процессов, но и объясняет механизмы, лежащие в его основе. За счёт этого появляется возможность обоснованно выбирать эффективные педагогические средства, адекватные возрастным и индивидуальным особенностям ребёнка. Модель позволяет обобщать эмпирические данные и строить логически выверенные теоретические выводы, что делает её инструментом научного анализа и практического планирования педагогических воздействий [5, с. 158].

Нельзя не отметить и прогнозирующую функцию модели, которая заключается в предсказании динамики развития мыслительных процессов при определённых педагогических условиях. Это позволяет проектировать образовательный процесс таким образом, чтобы заранее предусмотреть возможные трудности и скорректировать содержание и методы работы. Важной является также эвристическая функция модели, способствующая выдвижению новых гипотез и педагогических решений относительно организации процесса формирования мышления у старших дошкольников [6, с. 29].



Рисунок 1 – «Дерево целей» исследования формирования мыслительных процессов старших дошкольников

1. Теоретически обосновать процесс формирования мыслительных процессов старших дошкольников.

1.1. Раскрыть понятие и сущность мыслительных процессов в психолого-педагогической литературе.

1.1.1. Проанализировать различные подходы к определению понятия «мыслительные процессы».

1.1.2. Определить структуру и функции мыслительных процессов.

1.1.3. Изучить виды и формы мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое).

1.2. Выявить возрастные особенности развития мыслительных процессов у старших дошкольников.

1.2.1. Описать возрастные особенности познавательной деятельности старших дошкольников.

1.2.2. Изучить влияние ведущей деятельности (игры, общения, речевой активности) на развитие мышления.

1.2.3. Рассмотреть роль познавательной мотивации и образовательной среды в развитии мыслительных операций.

1.3. Теоретически обосновать модель формирования мыслительных процессов старших дошкольников.

1.3.1. Описать методологические подходы к моделированию (системный, деятельностный, когнитивный).

1.3.2. Выделить функции модели (объяснительная, прогнозирующая, критериальная и др.).

1.3.3. Сформировать структуру модели (целевой, содержательный, процессуальный, диагностический уровни).

2. Провести диагностику сформированности мыслительных процессов у старших дошкольников.

2.1. Определить этапы и методы исследования.

2.1.1. Выделить основные этапы исследования.

2.1.2. Подобрать методы исследования.

2.1.3. Подобрать методики диагностики мыслительных процессов.

2.2. Охарактеризовать выборку и провести констатирующий эксперимент.

2.2.1. Описать количественные и качественные характеристики выборки

2.2.2. Провести диагностику исходного уровня сформированности мыслительных процессов.

2.2.3. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

3. Провести опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической программы формирования мыслительных процессов старших дошкольников.

3.1. Разработать и реализовать психолого-педагогическую программу формирования мыслительных процессов старших дошкольников.

3.1.1. Определить цели, задачи и этапы программы формирования мыслительных процессов.

3.1.2. Составить психолого-педагогическую программу формирования мыслительных процессов старших дошкольников.

3.1.3. Реализовать психолого-педагогическую программу формирования мыслительных процессов старших дошкольников в образовательной практике.

3.2. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования формирования мыслительных процессов старших дошкольников.

3.2.1. Провести диагностическое исследование уровня сформированности мыслительных процессов после реализации программы.

3.2.2. Сравнить результаты диагностики до и после реализации программы.

3.2.3. Проанализировать эффективность психолого-педагогической программы формирования мыслительных процессов старших дошкольников.

3.3. Составить рекомендации для педагогов и родителей по формированию мыслительных процессов у старших дошкольников.

3.3.1. Разработать рекомендации для педагогов дошкольных учреждений.

3.3.2. Составить рекомендации для родителей по развитию мыслительных процессов у детей в домашних условиях.

Таким образом, после структурирования целей исследования следующим шагом становится разработка модели формирования мыслительных процессов старших дошкольников, которая охватывает ключевые этапы психолого-педагогической работы.

На основе «дерева целей» составим программу формирования мыслительных процессов старших дошкольников.

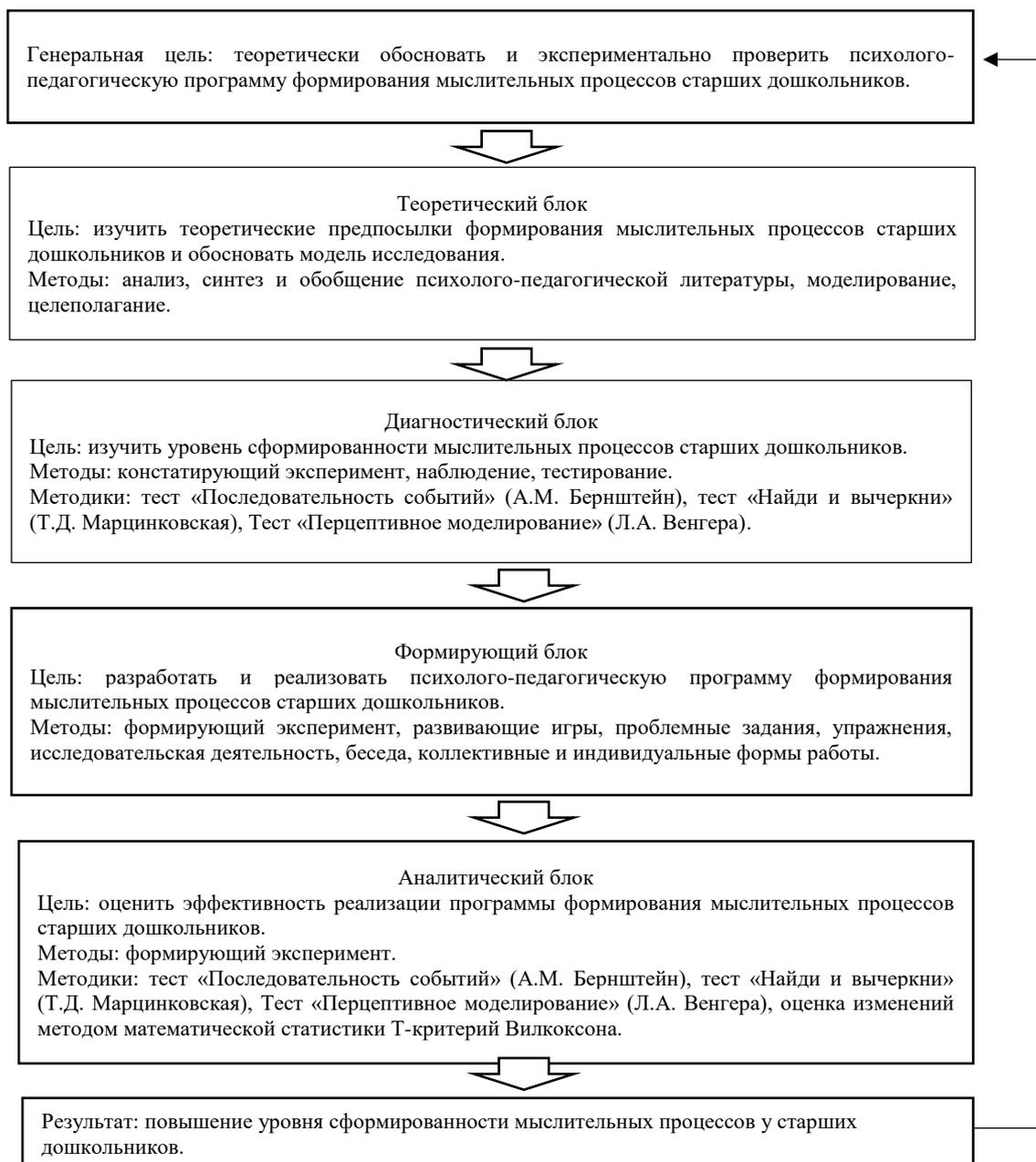


Рисунок 2 – Модель формирования мыслительных процессов старших дошкольников

Модель формирования мыслительных процессов старших дошкольников включает четыре взаимосвязанных блока: теоретический, диагностический, формирующий и аналитический. Данная модель позволяет комплексно подойти к процессу формирования мыслительных процессов старших дошкольников, учитывая возрастные и психологические особенности.

Теоретический блок исследования служит методологической основой всего процесса формирования мыслительных процессов старших дошкольников. Его ключевая цель заключается в комплексном изучении психолого-педагогических подходов к определению понятия «мыслительные процессы», выявлении их структуры, функций и особенностей в дошкольном возрасте. В рамках данного блока проводится детальный анализ сущностных характеристик основных видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического, а также мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.).

Особое внимание уделяется возрастным закономерностям развития познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста, определяющим специфику формирования их мышления. На основе обобщения научных данных выделяются психологические механизмы развития мыслительных процессов в условиях игровой, речевой и познавательной деятельности. Кроме того, в рамках теоретического блока осуществляется разработка модели формирования мыслительных процессов, включающей целевой, содержательный, процессуальный и диагностический компоненты, а также обоснование педагогических условий, способствующих эффективной реализации данной модели. Применяемыми методами выступают анализ, синтез и обобщение психолого-педагогической литературы, метод моделирования и целеполагания, обеспечивающие всестороннее осмысление проблемы и обоснование гипотезы исследования.

Диагностический блок представляет собой эмпирическую основу исследования и направлен на объективное выявление уровня сформированности мыслительных процессов у старших дошкольников на этапе констатирующего эксперимента. Целью данного блока является фиксация исходного состояния развития мыслительных операций, а также определение индивидуальных и возрастных особенностей детей в данной сфере.

В процессе диагностического исследования используются следующие методики:

1. Тест «Перцептивное моделирование» (Л.А. Венгера).
2. Тест «Последовательность событий» (А.М. Бернштейн).
3. Тест «Найди и вычеркни» (Т.Д. Марцинковская).
4. Т - критерий Вилкоксона, для сравнения двух и более зависимых выборок между собой по уровню выраженности какого-либо признака.

Результаты диагностики позволяют систематизировать и интерпретировать полученные данные, выявить характерные тенденции и уровни развития мыслительных процессов, что служит основой для последующего проектирования формирующего этапа.

Формирующий блок является ключевым этапом опытно-экспериментальной работы и направлен на реализацию разработанной психолого-педагогической программы формирования мыслительных процессов старших дошкольников. В содержании данного блока нашли отражение принципы системно-деятельностного подхода, а также положения когнитивной и игровой психологии, обеспечивающие развитие мыслительных операций детей в процессе их активной деятельности.

Программа включает разнообразные формы и методы работы, способствующие развитию познавательной активности и самостоятельности мышления. Основу программы составляют развивающие игры, проблемные задания, упражнения на классификацию,

сравнение, анализ, синтез, а также элементы исследовательской деятельности. Важное место отведено использованию бесед, творческих заданий, а также коллективных и индивидуальных форм взаимодействия, позволяющих стимулировать речемыслительную деятельность детей.

Реализация программы осуществляется в условиях дошкольного образовательного учреждения в течение определённого временного отрезка, включающего несколько этапов. Каждое занятие строится с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей, обеспечивая последовательность и систематичность формирования мыслительных операций.

Аналитический блок завершает экспериментальную часть исследования и направлен на всестороннюю оценку эффективности реализованной программы формирования мыслительных процессов. Целью данного блока является анализ динамики развития мыслительных операций у старших дошкольников, а также проверка гипотезы исследования.

Контрольная диагностика проводится с использованием тех же методик, которые применялись на этапе констатирующего эксперимента, что позволяет обеспечить сопоставимость данных. Применяются методы количественного и качественного анализа, сравнительный и статистический анализ результатов.

Полученные данные подвергаются интерпретации с целью выявления положительной динамики в развитии мыслительных операций. Анализируется не только количественное увеличение показателей, но и качественные изменения, отражающие рост познавательной активности, логичности, самостоятельности и гибкости мышления у детей.

Результаты аналитического блока позволяют обосновать эффективность программы и разработать практические рекомендации для педагогов и родителей по дальнейшему развитию мыслительных процессов у старших дошкольников.

Выводы по 1 главе

В ходе анализа научной литературы выявлено, что мыслительные процессы представляют собой систему взаимосвязанных познавательных операций, обеспечивающих обработку информации, установление логических связей и выработку умозаключений. Установлено, что структура мыслительных процессов включает такие операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация, которые развиваются последовательно, начиная с наглядно-действенного уровня мышления и переходя к словесно-логическому.

Развитие мыслительных операций тесно связано с познавательной активностью и общим интеллектуальным развитием ребёнка. Рассмотрены возрастные особенности формирования мыслительных процессов у старших дошкольников. Определено, что данный возрастной этап является определяющим для становления более сложных форм мышления. Акцентируется внимание на влиянии ведущей деятельности – игровой, познавательной и речевой – на развитие мыслительных операций. Выявлено, что познавательная мотивация, уровень речевого развития и условия образовательной среды оказывают прямое воздействие на динамику формирования мышления детей.

Теоретически обоснована модель формирования мыслительных процессов старших дошкольников, отражающая системный подход к организации данного процесса. Модель включает целевой, содержательный, процессуальный и диагностический компоненты, а также четыре структурных блока: теоретический, диагностический, формирующий и аналитический. Определены педагогические условия реализации модели, а также методические приёмы, способствующие развитию мыслительных операций в условиях образовательной среды.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

2.1 Этапы, методы и методики исследования

Организация исследования формирования мыслительных процессов старших дошкольников строилась на основе системного и деятельностного подходов и включала три основных этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий.

На первом, поисково-подготовительном этапе предусматривал изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования мыслительных процессов у старших дошкольников, определение целей, задач и гипотезы исследования, выбор диагностических методик, согласованных с возрастными особенностями испытуемых, а также проведение организационной работы, связанной с подготовкой экспериментальной базы и согласованием проведения исследования с педагогами и родителями. На данном этапе была разработана модель исследования, включающая теоретический, диагностический, формирующий и аналитический блоки, что позволило структурировать процесс изучения проблемы.

Опытно-экспериментальный этап включал непосредственное проведение диагностического исследования уровня сформированности мыслительных процессов у детей на констатирующем этапе. В процессе диагностики использовались психодиагностические методики, направленные на выявление уровня развития аналитико-синтетических операций, таких как анализ, синтез, классификация и обобщение. На основании полученных данных была реализована психолого-педагогическая программа формирования мыслительных процессов. Данная программа предусматривала использование разнообразных форм и методов работы: развивающих игр, речевых упражнений, познавательных

заданий, направленных на стимулирование мыслительной активности детей.

Контрольно-обобщающий этап предусматривал проведение повторной диагностики с целью оценки эффективности реализованной программы. На этом этапе осуществлялся количественный и качественный анализ динамики развития мыслительных процессов у старших дошкольников. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов позволило выявить позитивные изменения в формировании мыслительных операций, подтвердить эффективность предложенной программы и сделать выводы по результатам исследования.

Таким образом, структура экспериментального исследования включала три последовательно организованных этапа, логически связанных между собой и направленных на реализацию поставленной цели – формирование мыслительных процессов старших дошкольников.

Выбор методов исследования обусловлен особенностями объекта и предмета исследования, а также поставленными целью и задачами. Методы являются инструментом получения объективной информации и средством достижения научно обоснованных выводов, а также служат условием реализации программы формирования мыслительных процессов у старших дошкольников.

Теоретические методы исследования включают анализ, синтез, обобщение и систематизацию психолого-педагогической литературы, посвящённой проблеме формирования мыслительных процессов у старших дошкольников. Теоретические методы исследования выступают фундаментальной основой научного анализа и служат для обоснования концептуального аппарата исследования, выявления ключевых понятий и закономерностей формирования мыслительных процессов у старших дошкольников. Использование теоретических методов позволяет системно и всесторонне подойти к изучаемой проблеме, интегрируя различные научные взгляды и подходы.

В первую очередь был использован метод анализа психолого-педагогической литературы, направленный на выявление сущностных характеристик мыслительных процессов, их структуры и функций. В рамках анализа изучены труды отечественных и зарубежных исследователей, в которых отражены теоретические представления о мышлении как сложной системе познавательных операций, развивающейся в процессе социальной и предметной деятельности ребёнка [33, с. 47]. Метод анализа позволил выявить взаимосвязи между мыслительными процессами и другими когнитивными функциями, такими как восприятие, внимание, память, воображение и речь.

На следующем этапе применялся метод синтеза, который обеспечил объединение и интеграцию различных теоретических позиций, представленных в научной литературе, с целью формирования целостного представления о процессе развития мыслительных операций у дошкольников. Синтез позволил систематизировать данные о видах мышления (наглядно-действенном, наглядно-образном и словесно-логическом), а также установить закономерности их возрастной динамики [10, с. 59].

Одновременно использовался метод обобщения теоретического материала, который позволил выделить ключевые положения исследования и на их основе сформулировать цель, задачи и гипотезу. Обобщение результатов анализа научной литературы позволило определить педагогические условия и средства, способствующие эффективному формированию мыслительных процессов у старших дошкольников [3, с. 118].

Неотъемлемой частью теоретического этапа исследования стало применение метода систематизации научных источников. Данный метод обеспечил структурирование теоретических знаний по исследуемой проблеме, что позволило провести сопоставление различных подходов и выработать логическую последовательность изложения материала.

Важную роль в теоретическом анализе занял метод моделирования, с помощью которого была разработана модель формирования мыслительных процессов старших дошкольников. Модель включает четыре взаимосвязанных блока: теоретический, диагностический, формирующий и аналитический, каждый из которых выполняет свою функцию в структуре исследования. Моделирование позволило структурировать процесс формирования мыслительных операций, определить его целевые ориентиры, содержательное наполнение, методы реализации и критерии оценки эффективности [9, с. 152].

Кроме того, использовался метод целеполагания, позволивший логично выстроить исследовательскую работу: сформулировать генеральную цель исследования, определить задачи, гипотезу, объект и предмет исследования. Метод целеполагания обеспечил последовательность и целенаправленность всех этапов научного поиска.

Таким образом, применение комплекса теоретических методов – анализа, синтеза, обобщения, систематизации, моделирования и целеполагания – позволило создать прочную научную основу исследования, обосновать модель формирования мыслительных процессов старших дошкольников и определить эффективные пути их развития.

Выбор эмпирических методов исследования обусловлен особенностями объекта и предмета исследования, а также поставленными целями и задачами. Эмпирические методы являются инструментом получения достоверной информации о реальном уровне сформированности мыслительных процессов у старших дошкольников и служат основой для последующего анализа динамики их развития.

Эмпирические методы исследования включают наблюдение, эксперимент и психодиагностические процедуры. Выбор эмпирических методов исследования обусловлен особенностями объекта и предмета исследования, а также поставленными целями и задачами. Эмпирические методы являются инструментом получения достоверной информации о

реальном уровне сформированности мыслительных процессов у старших дошкольников и служат основой для последующего анализа динамики их развития.

В исследовании был использован эксперимент, который включал три взаимосвязанных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий этап был направлен на изучение исходного уровня сформированности мыслительных процессов у старших дошкольников. На данном этапе применялся комплекс психодиагностических методик, адаптированных к возрастным особенностям детей. Результаты констатирующего этапа позволили выявить уровень сформированности аналитико-синтетических операций, а также определить индивидуальные особенности мыслительной деятельности каждого ребёнка, что послужило основой для планирования формирующего этапа.

Формирующий этап включал реализацию программы формирования мыслительных процессов старших дошкольников, разработанной с учётом полученных на предыдущем этапе диагностических данных. В рамках данного этапа применялись разнообразные методы и приёмы, направленные на развитие аналитико-синтетической деятельности: развивающие игры, познавательные задачи, речевые упражнения и задания на классификацию, сравнение, обобщение. Работа с детьми строилась на основе индивидуального и дифференцированного подхода, что позволяло учитывать уровень сформированности мыслительных операций и динамику их развития. Основное внимание уделялось активизации познавательной активности дошкольников, развитию самостоятельности мышления, а также формированию умения анализировать и обобщать информацию.

Контрольный этап был направлен на оценку эффективности проведённой программы и включал повторное проведение диагностических методик, использованных на констатирующем этапе. Целью данного этапа являлось выявление динамики развития

мыслительных процессов и определение степени выраженности положительных изменений в когнитивной деятельности детей. Результаты контрольного этапа подвергались количественному и качественному анализу, с применением метода математико-статистической обработки данных. В частности, использовался Т-критерий Вилкоксона, что позволило выявить статистически значимые различия в уровне сформированности мыслительных операций до и после реализации программы и объективно оценить её эффективность.

Таким образом, каждый этап исследования был логически связан с предыдущим и последующим, что обеспечивало целостность и системность опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование мыслительных процессов старших дошкольников.

В данной работе использован комплекс методов, включающий теоретические, эмпирические и методы математико-статистической обработки данных.

В рамках исследования формирования мыслительных процессов у старших дошкольников использована психодиагностическая методика «Найди и вычеркни», разработанная Т.Д. Марцинковской. Целью применения данной методики является выявление уровня концентрации, устойчивости внимания и способности к произвольному контролю над действиями, что является важным условием успешного развития таких мыслительных операций, как анализ, синтез и сравнение.

Важной составляющей диагностического этапа исследования формирования мыслительных процессов у старших дошкольников стала психодиагностическая методика «Найди и вычеркни», автором которой является Т.Д. Марцинковская. Целесообразность включения данной методики обусловлена необходимостью выявления уровня концентрации и устойчивости внимания, поскольку сформированность внимания является основой для успешного овладения аналитико-синтетическими операциями, составляющими структуру мыслительных процессов.

Назначение методики заключается в оценке способности ребёнка контролировать свои действия, удерживать внимание на выполнении задания и следовать предложенному алгоритму. Данные качества напрямую связаны с формированием таких мыслительных операций, как анализ, сравнение и обобщение, поскольку требуют от ребёнка произвольного управления своими действиями и умения сосредотачиваться на существенных признаках объектов.

Стимульный материал представляет собой таблицу с графическими изображениями, включающими набор фигур или символов, среди которых ребёнку необходимо найти и вычеркнуть определённые элементы, предъявленные в качестве образца. Задание адаптировано для старшего дошкольного возраста, что позволяет учитывать возрастные особенности и уровень развития когнитивной сферы детей.

Процедура проведения обследования предполагает индивидуальную работу с ребёнком. Инструкция формулируется в доступной форме: «Посмотри внимательно на лист. Найди и вычеркни все такие же фигуры, как те, которые я тебе покажу». Время выполнения задания составляет от 5 до 7 минут, что позволяет сохранить оптимальный уровень внимания и избежать утомляемости. Исследование проводится среди детей в возрасте от 5 до 7 лет.

Обработка результатов осуществляется путём подсчёта количества правильно вычеркнутых символов и допущенных ошибок, а также оценки времени выполнения задания. На основе полученных данных делаются выводы о степени развития концентрации внимания и уровня произвольности, что позволяет судить о готовности ребёнка к формированию мыслительных операций. Таким образом, использование методики «Найди и вычеркни» способствует решению поставленной цели исследования, так как позволяет оценить одно из ключевых условий, влияющих на успешность развития мыслительных процессов у старших дошкольников.

В диагностический инструментарий исследования формирования мыслительных процессов старших дошкольников включена методика «Перцептивное моделирование», автором которой является Л.А. Венгер. Применение данной методики обусловлено необходимостью выявления уровня сформированности наглядно-образного мышления, как одного из базовых компонентов мыслительной деятельности детей дошкольного возраста.

Назначение методики заключается в определении способности ребёнка устанавливать отношения между элементами, моделировать условия задачи и оперировать образами, что напрямую связано с развитием таких мыслительных операций, как анализ, синтез и классификация. Наглядно-образное мышление является значимым этапом в когнитивном развитии, так как служит основой для перехода к более сложным формам мыслительных операций. Это подтверждается исследованиями, отражёнными в работах Л.А. Венгера, где подчёркивается роль перцептивного моделирования в развитии познавательной активности дошкольников [5, с. 158].

Стимульный материал методики представляет собой набор графических изображений и схем, в которых отдельные элементы упорядочены по определённому принципу. Ребёнку предлагается задание, в рамках которого необходимо определить закономерность расположения элементов и воссоздать недостающую часть, опираясь на предложенные образцы. Структура материала и формулировка задания адаптированы для восприятия детьми старшего дошкольного возраста.

Процедура проведения обследования осуществляется индивидуально. Ребёнку даётся инструкция, в которой разъясняется необходимость внимательно рассмотреть рисунок и понять, по какому принципу расположены фигуры или элементы, а затем продолжить начатую последовательность. Время выполнения задания определяется

индивидуальными особенностями ребёнка и составляет в среднем от 5 до 10 минут. Обследование проводится среди детей в возрасте 5-7 лет.

Обработка результатов включает качественную и количественную оценку: фиксируется правильность выполнения задания, количество допущенных ошибок, а также характер ошибок. Такая система оценки позволяет сделать выводы о степени сформированности наглядно-образного мышления, способности ребёнка устанавливать связи между элементами и выделять закономерности.

Применение методики «Перцептивное моделирование» направлено на достижение цели исследования, поскольку позволяет комплексно оценить уровень развития тех мыслительных операций, которые составляют основу мыслительных процессов старших дошкольников и способствуют формированию их логического мышления.

В целях исследования формирования мыслительных процессов старших дошкольников в диагностический инструментарий включена методика «Последовательность событий», автором которой является А.М. Бернштейн. Использование данной методики обусловлено необходимостью изучения способности детей выстраивать причинно-следственные связи, что является одним из показателей сформированности словесно-логического мышления.

Назначение методики заключается в диагностике умения ребёнка упорядочивать информацию, анализировать ситуации и устанавливать логические зависимости между событиями. Это качество рассматривается как важная составляющая формирования мыслительных операций на этапе старшего дошкольного возраста, поскольку способствует развитию таких операций, как анализ, синтез и обобщение. Актуальность использования данной методики подтверждается исследованиями, посвящёнными развитию логического мышления у дошкольников [6, с. 29].

Стимульный материал методики представляет собой набор картинок, на которых изображены различные ситуации. Каждая ситуация включает

несколько последовательных событий, представленных в виде отдельных карточек. Ребёнку необходимо правильно расположить картинки в логической последовательности, отражающей развитие событий.

Процедура проведения обследования предусматривает индивидуальную работу с детьми в возрасте 5-7 лет. Инструкция формулируется следующим образом: «Посмотри внимательно на картинки. Подумай, что было сначала, а что произошло потом. Расположи картинки так, чтобы получился правильный рассказ». Время выполнения задания составляет в среднем 10-12 минут, что соответствует возрастным возможностям детей и позволяет сохранить их внимание и интерес.

Обработка результатов проводится путём качественной и количественной оценки: учитывается правильность расположения картинок, а также способность ребёнка аргументировать свой выбор и объяснить последовательность событий. Результаты анализа позволяют определить уровень развития логического мышления, степень осознанности действий и умение ребёнка устанавливать причинно-следственные связи. Включение методики А.М. Бернштейна «Последовательность событий» в диагностический инструментарий исследования способствует решению поставленных задач, позволяя оценить сформированность логических операций, являющихся основой мыслительных процессов старших дошкольников.

Для анализа количественных результатов, полученных в ходе констатирующего и контрольного этапов исследования формирования мыслительных процессов у старших дошкольников, был использован метод математико-статистической обработки данных – Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок. Применение данного критерия обусловлено особенностями выборки, а также необходимостью выявления статистически значимых различий в уровне сформированности мыслительных операций до и после реализации программы.

Критерий Вилкоксона является одним из надёжных непараметрических методов и используется в случаях, когда исследование проводится на малой выборке, а распределение признаков не соответствует нормальному закону. Данный метод позволяет сравнивать результаты одного и того же испытуемого на двух этапах исследования, что соответствует задачам данного исследования, направленного на оценку динамики развития мыслительных процессов у старших дошкольников.

Процедура применения критерия Вилкоксона включала сопоставление количественных данных, полученных в результате диагностики на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Для каждого ребёнка фиксировались показатели выполнения заданий по каждой из диагностических методик, после чего вычислялись ранговые различия между результатами двух этапов. Полученные данные позволяли определить наличие или отсутствие статистически значимых изменений в уровне сформированности мыслительных операций.

Использование критерия Вилкоксона обеспечило объективность анализа данных и подтвердило эффективность психолого-педагогической программы формирования мыслительных процессов, реализованной в ходе исследования. Применение данного метода позволило не только количественно оценить динамику изменений, но и сделать обоснованные выводы о значимости различий между начальными и конечными результатами.

Таким образом, представлена структура исследования, включающая три этапа: подготовительный, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий. Описаны применённые теоретические и эмпирические методы, а также диагностические методики, обеспечивающие достоверность полученных результатов.

2.2 Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента

Исследование формирования мыслительных процессов старших дошкольников проводился на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «ДС № 354 г. Челябинска». В исследовании принимали участие дети в возрасте от 6 до 7 лет, что соответствует критерию старшего дошкольного возраста. Общая численность выборки составила 20 человек, из которых 12 детей – мальчики, а 8 – девочки. Такое распределение позволяет отразить гендерное разнообразие группы и учесть возможные индивидуальные различия, обусловленные половыми особенностями.

Анализ социального состава участников показал, что большинство детей (14 человек) воспитываются в полных благополучных семьях. Этот фактор важен с точки зрения стабильности семейного окружения, так как наличие обоих родителей, как отмечают исследователи, способствует благоприятному психическому и когнитивному развитию ребёнка [3, с. 118]. Однако значимую часть выборки составляют дети из неполных семей – 6 человек, все из которых проживают без отцов. Наличие детей, воспитывающихся в однородной семейной ситуации, позволяет провести наблюдение за возможным влиянием данного социального фактора на уровень сформированности мыслительных операций. Отдельного внимания заслуживает факт, что среди участников четыре ребёнка принадлежат к военным семьям, что может предполагать наличие определённых особенностей семейной динамики и воспитательных стратегий, влияющих на когнитивное развитие [1, с. 27]. Также выявлено, что два ребёнка дополнительно занимаются плаванием, что создаёт предпосылки для изучения влияния физической активности на мыслительные процессы.

Организация диагностического этапа строилась с учётом возрастных и социальных характеристик выборки, что позволило обеспечить репрезентативность исследования. Исследовательские процедуры проводились в индивидуальной форме в условиях ДОУ, что способствовало созданию комфортной обстановки и снижению возможного уровня тревожности у детей.

Представим результаты констатирующего эксперимента.

Было проведено исследование по методике «Перцептивное моделирование» Л.А. Венгера. Результаты исследования представлены в таблице 2.1 (ПРИЛОЖЕНИЕ 2) и на рисунке 3.

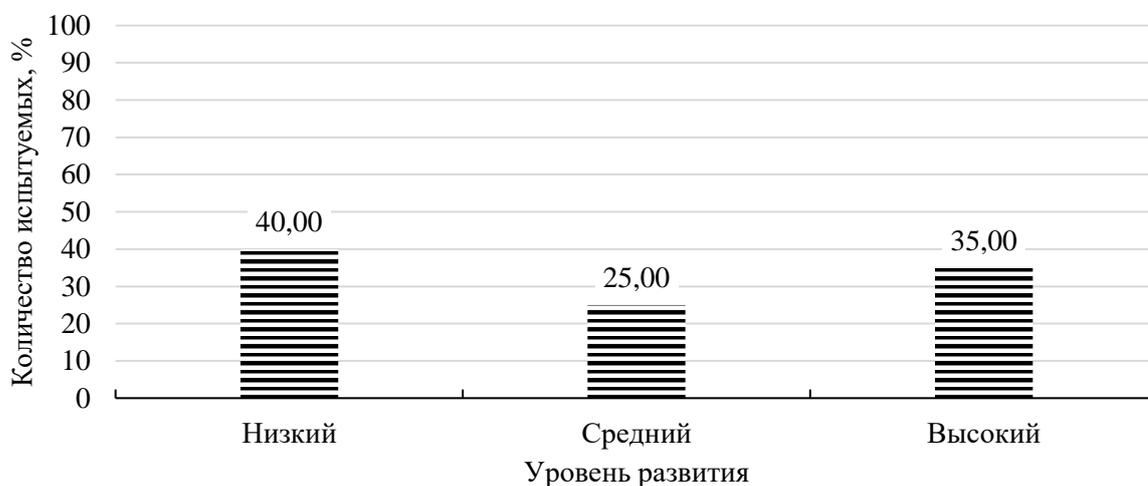


Рисунок 3 – Результаты исследования уровня развития старших дошкольников по методике «Перцептивное моделирование» Л.А. Венгера

Анализ результатов методики «Перцептивное моделирование» позволяет определить уровень сформированности перцептивных действий моделирующего типа у старших дошкольников, а также выявить влияние отдельных социально-психологических факторов на данный показатель. Как известно, перцептивные действия данного типа являются основой для успешного выполнения ребёнком операций анализа и синтеза визуальной информации, что в дальнейшем оказывает влияние на успешность учебной деятельности [4, с. 98].

По итогам диагностического этапа установлено, что 40,00 % испытуемых (8 детей) показали низкий уровень развития перцептивных

действий. Характерной особенностью их выполнения заданий является отсутствие устойчивой стратегии выбора элементов, высокая степень случайности действий, а также значительное количество ошибок на этапе составления фигур из трёх и четырёх деталей. Особенно важно отметить, что большинство детей данной группы воспитываются в неполных семьях и семьях с нестабильным социальным статусом, что подтверждает мнение исследователей о значительном влиянии семейного окружения и эмоционального фона на развитие познавательных процессов ребёнка [1, с. 27]. В частности, для детей из неполных семей отмечается недостаточный уровень сформированности произвольного внимания, а также ослабленная мотивация к выполнению заданий, требующих концентрации и самоконтроля.

Средний уровень перцептивных действий продемонстрировали 25,00 % испытуемых (5 детей). Данная группа характеризуется тем, что дети успешно справлялись с заданиями, предполагающими использование двух и трёх элементов, однако испытывали трудности в выполнении заданий повышенной сложности. В большинстве случаев эти дети воспитываются в полных семьях с благоприятным микроклиматом, что создаёт условия для достаточного развития познавательной сферы, однако возможное отсутствие опыта конструктивной деятельности или индивидуальных занятий с родителями сказывается на результатах. Подобные выводы коррелируют с исследованиями, указывающими на важность социального окружения для формирования у ребёнка способности к анализу, сравнению и синтезу зрительного материала [3, с. 115].

Высокий уровень развития перцептивных действий выявлен у 35,00 % испытуемых (7 детей). Данные дети демонстрировали уверенное выполнение всех заданий, включая задания с четырьмя элементами, практически не допуская ошибок. Примечательно, что большинство участников этой группы воспитываются в полных семьях, а также двое детей посещают секции плавания. Наличие устойчивых семейных условий

и дополнительной деятельности, требующей концентрации и саморегуляции, положительно сказывается на сформированности перцептивных операций, что подтверждается выводами ряда авторов о взаимосвязи уровня развития внимания, памяти и мышления с факторами социализации [5, с. 158].

Таким образом, анализ полученных данных свидетельствует о разнородности уровня развития перцептивных действий моделирующего типа в исследуемой группе. Несмотря на наличие детей с высоким уровнем, подавляющее большинство испытуемых (65,00 %) продемонстрировали средний и низкий уровни, что требует педагогического вмешательства и коррекционной работы. Особенно актуальным является проведение целенаправленных развивающих занятий с детьми из неполных семей и семей со сложным социальным статусом. Опора на активные методы, включающие конструктивные игры, упражнения на развитие зрительного анализа и синтеза, а также элементы моделирования, может способствовать выравниванию показателей и успешной подготовке детей к обучению в школе.

Результаты исследования по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна представлены в таблице 2.2 (ПРИЛОЖЕНИЕ 2) и на рисунке 4.

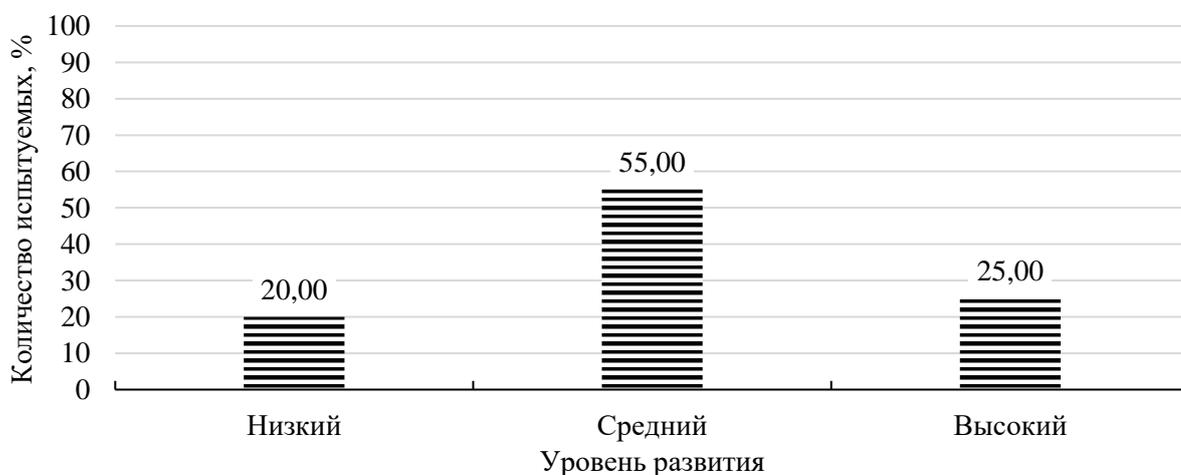


Рисунок 4 – Результаты исследования уровня развития старших дошкольников по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна

Анализ результатов исследования, проведенного с использованием методики «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн), позволяет сделать выводы о развитии логического мышления, речи и способности к обобщению у старших дошкольников, а также проследить влияние семейного окружения и социального статуса испытуемых на данные показатели.

По полученным данным, наибольшее количество детей – 55,00 % (11 испытуемых) – продемонстрировали средний уровень развития логического мышления. Дети этой группы уверенно справлялись с задачей на определение правильной последовательности событий, однако при составлении рассказа испытывали затруднения. В большинстве случаев речь испытуемых носила фрагментарный характер: они перечисляли элементы последовательности, но не всегда связывали их в логичное, связное повествование. Зачастую для построения рассказа требовалось вмешательство взрослого в виде наводящих вопросов. Следует отметить, что в группе со средним уровнем преобладают дети из полных семей со стабильным социальным статусом, что соответствует данным о влиянии социальной среды на развитие речевой и мыслительной деятельности [3, с. 115].

Высокий уровень развития логического мышления и речевой активности был выявлен у 25,00 % испытуемых (5 детей). Данные дети успешно выполняли обе части задания: они самостоятельно находили правильную последовательность картинок и формировали логичный, связный рассказ, отражающий причинно-следственные и временные отношения между событиями. Важно подчеркнуть, что большинство испытуемых с высоким уровнем развития воспитываются в благополучных полных семьях и дополнительно вовлечены в занятия, способствующие развитию познавательных и коммуникативных способностей. Это подтверждает выводы о значимости стабильных семейных условий и

систематической когнитивной нагрузки для формирования мыслительных операций у дошкольников [5, с. 158].

Низкий уровень развития продемонстрировали 20,00 % испытуемых (4 ребёнка). В этой группе дети не смогли правильно выстроить последовательность событий и затруднялись при формулировании связного рассказа. В их ответах преобладали отдельные описания картинок без логической связи между ними, либо рассказы вовсе отсутствовали. Примечательно, что среди испытуемых с низким уровнем большинство составляют дети из неполных семей, а также дети, воспитывающиеся в семьях с нестабильным социальным статусом. Это позволяет предположить, что недостаток коммуникативных взаимодействий в семье и ограниченный доступ к познавательной деятельности оказывают существенное влияние на развитие способности к логическому мышлению и речи [1, с. 27].

Таким образом, проведённый анализ подтверждает разный уровень сформированности мыслительных процессов у старших дошкольников, обусловленный в том числе социальным положением семей, в которых они воспитываются. Преобладание испытуемых со средним уровнем свидетельствует о необходимости дальнейшей целенаправленной педагогической работы, направленной на развитие логических операций и речевых умений, особенно среди детей из семей с ограниченными ресурсами. Использование игровых форм, моделирования событий и речевых упражнений позволит выровнять показатели и обеспечить успешную подготовку к школьному обучению.

Результаты исследования по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна представлены в таблице 2.3 (ПРИЛОЖЕНИЕ 2) и на рисунке 5.

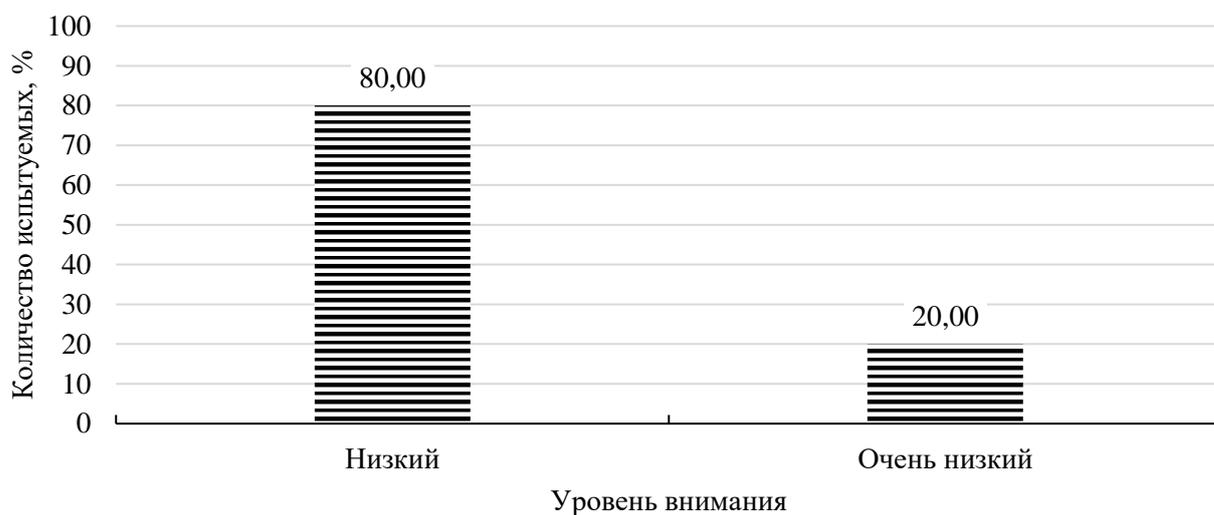


Рисунок 5 – Результаты исследования уровня внимания старших дошкольников по методике «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской

Анализ результатов исследования, проведённого с использованием методики «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской, позволил выявить особенности развития продуктивности и устойчивости внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Преобладающее количество испытуемых (80,00 %, 16 детей) продемонстрировали низкий уровень развития внимания. Дети данной группы успешно воспринимали инструкцию, однако испытывали затруднения в удержании внимания на протяжении всего времени выполнения задания. Типичными ошибками были замедленный темп деятельности, пропуски фигур, а также трудности с переключением внимания на заданный способ выполнения (вычёркивание, обведение). Большинство испытуемых с низким уровнем внимания воспитываются в полных семьях с благоприятными условиями, что позволяет предположить, что недостаточный уровень развития произвольного внимания в данной группе обусловлен возрастными особенностями и потребностью в специально организованной развивающей работе [3, с. 115].

Очень низкий уровень внимания был выявлен у 20,00 % испытуемых (4 ребёнка). Эти дети допустили наибольшее количество ошибок,

продемонстрировали затруднения с удержанием инструкции и показали минимальное количество просмотренных фигур. В их действиях отмечались значительные трудности с регуляцией и самоконтролем, наблюдалась высокая степень утомляемости и потеря темпа к концу задания. Примечательно, что большинство испытуемых с очень низким уровнем внимания воспитываются в неполных семьях или в семьях с неблагоприятным социальным статусом. Это подтверждает данные о влиянии дефицита стимуляции и ограниченного семейного взаимодействия на развитие регуляторных функций у детей [1, с. 27].

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о недостаточной сформированности произвольного внимания у значительного числа старших дошкольников. Полученные данные подчёркивают необходимость включения в образовательный процесс упражнений, направленных на развитие устойчивости и переключаемости внимания. Особенно актуальным представляется проведение целенаправленной коррекционно-развивающей работы с детьми из семей с ограниченными социальными ресурсами, что позволит повысить уровень регуляторной сферы и обеспечить успешную подготовку к школьному обучению.

Выводы по главе 2

В параграфе 2.1 описаны три этапа исследования: поисково-подготовительный, включающий анализ литературы, формулирование цели, задач и гипотезы, выбор методик и разработку модели; опытно-экспериментальный, направленный на проведение диагностики и реализацию программы; и контрольно-обобщающий, включающий повторную диагностику и анализ результатов. Обоснован выбор теоретических и эмпирических методов, использованы валидные

диагностические методики, соответствующие возрастным особенностям испытуемых.

В параграфе 2.2 дана характеристика выборки из 20 дошкольников и проанализированы данные констатирующего эксперимента. Результаты показали, что у большинства детей наблюдается низкий уровень сформированности мыслительных операций, особенно аналитико-синтетических. Выявленные особенности подтверждают необходимость целенаправленной педагогической работы и внедрения разработанной программы, учитывающей индивидуальные, возрастные и социальные характеристики старших дошкольников.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

3.1 Программа формирования мыслительных процессов у старших дошкольников

В рамках формирующего этапа исследования была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста. Актуальность создания данной программы обусловлена результатами констатирующего эксперимента, в ходе которого было установлено преобладание низкого уровня развития мыслительных операций у большинства испытуемых. С учётом ведущей роли мышления в познавательном развитии ребёнка, выявленные показатели свидетельствуют о необходимости систематической и целенаправленной работы по активизации мыслительной деятельности дошкольников. Недостаточная сформированность мыслительных процессов может осложнить адаптацию к школьному обучению, негативно сказаться на формировании учебной мотивации и устойчивых познавательных интересов [1, с. 27].

Целью программы является развитие и совершенствование мыслительных процессов у старших дошкольников (6–7 лет), способствующее повышению их познавательной активности и интеллектуальной готовности к обучению в школе. Основное внимание в программе уделено формированию операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, а также развитию способности к установлению причинно-следственных связей.

1. Развить мыслительные операции и базовые логические действия, соответствующие возрастным особенностям старших дошкольников.

2. Повысить познавательный интерес и мотивацию к интеллектуальной деятельности.

3. Создать условия для формирования предпосылок причинно-следственного мышления и успешной совместной познавательной работы.

Программа базируется на ряде ключевых принципов психолого-педагогической коррекции. Основу составляют принципы системности задач, единства диагностики и коррекции, комплексности методов и учета возрастных и индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста. Важно также опираться на деятельностный подход, при котором активное участие ребёнка в разнообразных познавательных действиях рассматривается как необходимое условие для формирования новых психических функций. Особое значение в построении программы имеет принцип программируемости и постепенного усложнения материала [6, с. 397].

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «ДС № 354 г. Челябинска». В реализации программы приняли участие 20 детей в возрасте от 6 до 7 лет, из которых 12 – мальчики и 8 – девочки. Выборка отражает гендерное разнообразие группы и позволяет учитывать индивидуальные особенности детей, обусловленные социальным и семейным контекстом. Большинство участников (14 человек) воспитываются в полных семьях, 6 детей – в неполных. Среди испытуемых также имеются дети из военных семей и дети, занимающиеся плаванием, что расширяет спектр наблюдаемых индивидуальных различий.

Научно-методическое и нормативно-правовое обоснование программы основывается на современных теоретических представлениях о развитии мыслительных процессов в дошкольном возрасте. При

составлении программы за основу были взяты положения, представленные в работах Е.М. Багнетовой, О.В. Белоусовой, Е.А. Воюшиной, М.М. Мусиной и Л.Н. Вахрушевой, в которых подчёркивается необходимость формирования операций сравнения, обобщения, классификации и установления причинно-следственных связей у детей старшего дошкольного возраста [3, с. 118; 5, с. 158; 7, с. 170; 10, с. 279].

Содержание программы соответствует федеральным нормативным требованиям, изложенным в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО). Согласно ФГОС, познавательное развитие детей данного возраста включает овладение элементами логического мышления, формирование умений анализировать, сравнивать, классифицировать объекты по существенным признакам.

Структура программы включает следующие основные блоки:

1. Диагностический – выявление исходного уровня развития мыслительных операций, анализ индивидуальных особенностей детей и постановка задач коррекционно-развивающей работы.
2. Теоретический – обоснование значимости формирования мыслительных процессов в старшем дошкольном возрасте, выбор методов, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям детей.
3. Коррекционно-развивающий – проведение системы занятий, направленных на развитие мыслительных операций с использованием игровых, наглядных и практико-ориентированных методов.
4. Оценочно-рефлексивный – повторная диагностика, анализ динамики развития мыслительных процессов и фиксация результатов программы.

Первый этап реализации программы представлен диагностическим блоком, основная задача которого заключается в определении исходного уровня развития мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста. Диагностика проводилась с целью выявления степени

сформированности ключевых мыслительных операций, таких как анализ, синтез, классификация, обобщение, а также установление причинно-следственных связей. Полученные данные позволили определить направления коррекционно-развивающей работы и адаптировать содержание программы с учётом индивидуальных особенностей испытуемых.

В качестве диагностических методик были использованы:

- методика «Перцептивное моделирование» (Л.А. Венгер), направленная на оценку уровня развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления;
- методика «Последовательность событий» (А.М. Бернштейн), позволяющая оценить сформированность логико-временных и причинно-следственных связей;
- методика «Найди и вычеркни» (Т.Д. Марцинковская), дающая представление о степени развития внимания и способности к классификации и дифференциации.

Каждая из указанных методик проводилась индивидуально, в условиях, соответствующих требованиям психологической диагностики в дошкольном возрасте. Диагностическая информация фиксировалась в протоколах, которые затем обрабатывались количественно и качественно. На основе полученных результатов была определена общая тенденция: у большинства детей преобладал низкий уровень развития мыслительных операций, особенно в сфере логико-аналитического мышления, что подтвердило необходимость последующего коррекционно-развивающего воздействия [1, с. 27].

Теоретический блок программы направлен на научное обоснование значимости формирования мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста и выбор методов, адекватных возрастным и индивидуальным особенностям участников. Мышление в старшем

дошкольном возрасте приобретает всё более опосредованный и обобщённый характер, происходит активное развитие логических операций, что делает данный возраст наиболее чувствительным к целенаправленному формированию мыслительной деятельности [10, с. 279].

Психолого-педагогические исследования указывают на важность включения детей в продуктивные виды деятельности, предполагающие решение интеллектуальных задач, требующих анализа, сравнения, установления связей между объектами и явлениями. Наиболее эффективными в этом возрасте являются методы, сочетающие игровые, наглядные и практико-ориентированные подходы, способствующие формированию мыслительных операций в доступной ребёнку форме. При этом важным условием является эмоциональная включённость и мотивация к познанию, что достигается за счёт использования заданий с элементами исследовательского поиска, сюжета и наглядности [7, с. 170].

Программа также опирается на идеи развивающего обучения, в рамках которого образовательное содержание направлено не только на усвоение знаний, но и на развитие способов мышления. Такой подход обеспечивает переход от ситуативного к произвольному мышлению, формирует готовность к учебной деятельности и способствует успешной адаптации к школьному обучению [3, с. 118].

Центральное место в программе занимает коррекционно-развивающий блок, включающий комплекс занятий, направленных на активизацию и формирование мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста. Занятия выстроены с учётом принципов системности, программируемости и возрастания сложности, что позволяет постепенно переходить от простых логических действий к более сложным формам мыслительной деятельности.

Содержание программы включает 12 тематических занятий, каждое из которых направлено на развитие определённых мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста.

1. Занятие «Что у нас на картинке?».

Цель занятия: развитие операций анализа и зрительного восприятия, актуализация умения выделять части и целое.

Упражнения:

– «Собери картинку» – формирование умения анализировать составные части объекта.

– «Чего не хватает?» – развитие аналитического мышления через поиск недостающего элемента.

2. Занятие «Чем похоже, чем различается?».

Цель занятия: развитие операций сравнения и классификации.

Упражнения:

– «Найди общее» – обучение выделению общих признаков объектов.

– «Лишний предмет» – развитие способности к классификации на основе существенных признаков.

3. Занятие «Кто в каком порядке?».

Цель занятия: развитие логического мышления и умения устанавливать последовательности.

Упражнения:

– «Порядок действий» – формирование умения выстраивать логические последовательности.

– «Что сначала, что потом?» – развитие причинно-следственного мышления.

4. Занятие «Для чего это нужно?».

Цель занятия: развитие причинно-следственного мышления и обобщения.

Упражнения:

– «Подбери по назначению» – развитие умения устанавливать функциональные связи.

– «Объедини по смыслу» – формирование способности к обобщению по назначению.

5. Занятие «Найди и вычеркни».

Цель занятия: развитие зрительного внимания и навыков классификации.

Упражнения:

– «Вычеркиваем по признаку» – развитие произвольного внимания и логической группировки.

– «Лишний предмет» (вариант с вычеркиванием) – тренировка навыков исключения по логическому основанию.

6. Занятие «Кто где живёт?».

Цель занятия: развитие обобщения, установления связей и пространственного мышления.

Упражнения:

– «Найди дом для зверя» – развитие умения устанавливать связи между объектом и его средой.

– «Где чей след?» – тренировочное упражнение на сопоставление и внимание.

7. Занятие «Что объединяет?».

Цель занятия: развитие умения классифицировать объекты по существенным признакам.

Упражнения:

– «Общее слово» – развитие способности к обобщению и осмыслению общего признака.

– «Создай группу» – формирование навыков логической группировки.

8. Занятие «Расставь по порядку».

Цель занятия: развитие умения упорядочивать объекты по заданному признаку.

Упражнения:

- «От маленького к большому» – развитие количественной и пространственной классификации.
- «День за днём» – формирование представлений о логической и временной последовательности.

9. Занятие «Если бы...».

Цель занятия: развитие причинно-следственного мышления и воображения.

Упражнения:

- «Что было бы, если...» – развитие логического мышления через прогнозирование.
- «Причина и следствие» – формирование умения объяснять логические связи.

10. Занятие «Подумай и докажи».

Цель занятия: развитие речемыслительной активности и умения аргументировать своё мнение.

Упражнения:

- «Согласен – не согласен» – развитие гибкости мышления и аргументации.
- «Убедительная причина» – формирование навыков логических объяснений.

11. Занятие «Сочини правило»

Цель занятия: развитие логического мышления и способности к формулированию обобщающих суждений.

Упражнения:

– «Угадай правило» – развитие способности видеть закономерности.

– «Продолжи ряд» – формирование логического мышления через сериацию.

12. Занятие «Я стал умнее».

Цель занятия: закрепление мыслительных операций и развитие элементарной рефлексии.

Упражнения:

– «Угадай занятие» – повторение через игру-ассоциацию.

– «Я умею...» – развитие способности к самоанализу и закрепление успеха.

Каждое занятие включает три этапа: вводную часть (мотивационный настрой и повторение ранее освоенных приёмов), основную часть (выполнение логико-познавательных заданий) и заключительную (рефлексия, закрепление результата, эмоциональное подведение итогов). Особое внимание уделяется поощрению инициативности и самостоятельности детей при выполнении заданий, а также созданию ситуации успеха, способствующей формированию положительной самооценки.

Организация занятий построена с учётом необходимости чередования видов активности: задания на логику сменяются упражнениями на внимание, восприятие или двигательные компоненты, что позволяет поддерживать оптимальный уровень вовлечённости и снижает утомляемость. Продолжительность одного занятия составляет в среднем 25–30 минут, частота проведения – дважды в неделю в течение шести недель.

Завершающий этап программы представлен оценочно-рефлексивным блоком, задачей которого является определение эффективности реализованных коррекционно-развивающих мероприятий и оценка

динамики развития мыслительных процессов у детей. На данном этапе осуществляется повторная диагностика с использованием тех же методик, что и на начальном (диагностическом) этапе: «Перцептивное моделирование» Л.А. Венгера, «Последовательность событий» А.М. Бернштейна и «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской. Повторное применение одинакового инструментария позволяет обеспечить сопоставимость результатов и объективно оценить изменения в уровне сформированности мыслительных операций.

Сравнение результатов первичной и итоговой диагностики осуществляется с использованием количественного и качественного анализа. Количественные данные позволяют зафиксировать положительную или отрицательную динамику показателей, а качественная интерпретация направлена на выявление изменений в характере выполнения заданий, уровне самостоятельности, способности к обобщению и применению ранее усвоенных логических приёмов. На основании полученных результатов формулируются выводы о степени достижения целей программы и эффективности конкретных методов воздействия [10, с. 279].

Кроме того, важным элементом оценочно-рефлексивного этапа является включение детей в элементарную форму самоанализа: обсуждение с ними тех заданий, которые были наиболее интересны и понятны, закрепление положительных эмоциональных впечатлений от участия в программе. Это позволяет не только подвести итоги, но и сформировать у дошкольников начальные навыки рефлексии как основы будущей учебной деятельности.

Ожидаемым результатом реализации программы является повышение уровня сформированности мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста. В частности, предполагается развитие таких операций, как анализ, синтез, классификация, сравнение и обобщение; формирование способности устанавливать причинно-

следственные связи; повышение произвольности и осознанности умственных действий. В процессе занятий у детей должно наблюдаться увеличение мотивации к познавательной деятельности, рост самостоятельности в решении интеллектуальных задач, а также развитие способности к элементарной рефлексии. Количественным критерием эффективности программы служит наличие положительной динамики по результатам повторной диагностики, а качественным – повышение активности, уверенности и продуктивности мыслительных действий в рамках развивающих упражнений [7, с. 170].

Таким образом, представленная коррекционно-развивающая программа направлена на формирование мыслительных процессов у старших дошкольников и включает в себя диагностический, теоретический, практический и оценочно-рефлексивный блоки. Программа разработана с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей 6–7 лет, базируется на современных научных подходах и соответствует требованиям ФГОС ДО. Реализация программы обеспечивает последовательное развитие ключевых мыслительных операций, способствует повышению познавательной активности и интеллектуальной готовности к обучению в школе. Эффективность программы подтверждается положительной динамикой по результатам повторной диагностики, что позволяет говорить о её практической значимости и целесообразности применения в дошкольных образовательных учреждениях.

3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

Контрольный этап исследования был направлен на оценку эффективности реализации разработанной коррекционно-развивающей программы формирования мыслительных процессов у старших дошкольников. Повторная диагностика проводилась с использованием тех

же методик, что и на констатирующем этапе, что обеспечило возможность сопоставления результатов и объективной оценки динамики.

Результаты исследования по методике «Перцептивное моделирование» Л.А. Венгера до и после прохождения программы представлены на рисунке 6 и в таблице 4.1 (ПРИЛОЖЕНИЕ 4).

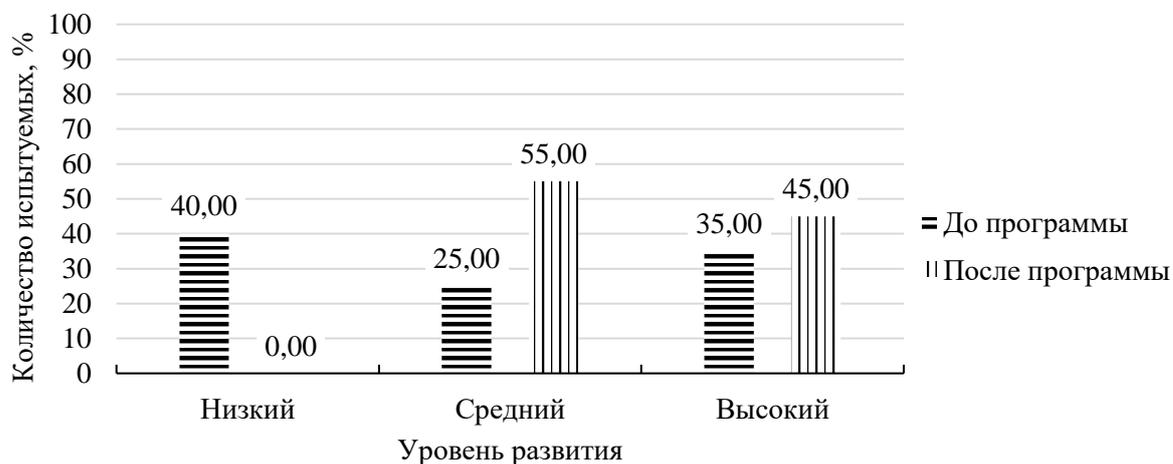


Рисунок 6 – Результаты исследования уровня развития старших дошкольников по методике «Перцептивное моделирование» Л.А. Венгера до и после реализации программы

Анализ результатов по методике «Перцептивное моделирование» Л.А. Венгера показал заметную положительную динамику в развитии операций анализа, синтеза и перцептивной организации у детей старшего дошкольного возраста. На этапе констатирующего эксперимента низкий уровень развития мыслительных операций был выявлен у 8 детей, что составило 40,00 % от общего числа испытуемых. Средний уровень продемонстрировали 7 детей (35,00 %), а высокий – только 5 испытуемых (25,00 %).

После реализации программы количественное распределение изменилось: на низком уровне не осталось ни одного ребёнка, при этом на среднем уровне находились уже 11 человек (55,00 %), а на высоком – 9 детей (45,00 %). Таким образом, произошёл качественный сдвиг из зоны низких значений в сторону более высоких, при этом доля детей с высоким уровнем сформированности операций моделирования выросла на 20,00 %.

Полученные данные позволяют заключить, что программа оказала положительное влияние на способность детей воспринимать структуру объекта, выделять части и восстанавливать целостный образ. Развивающие упражнения, включающие анализ, сборку и реконструкцию образов, оказались эффективными для активации зрительно-пространственного и логического мышления, а также повышения произвольности деятельности. Такие изменения свидетельствуют о целенаправленном формировании у дошкольников умения действовать с наглядным материалом на уровне сложных мыслительных операций.

Результаты исследования по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна до и после прохождения программы представлены на рисунке 7 и в таблице 4.2 (ПРИЛОЖЕНИЕ 4).

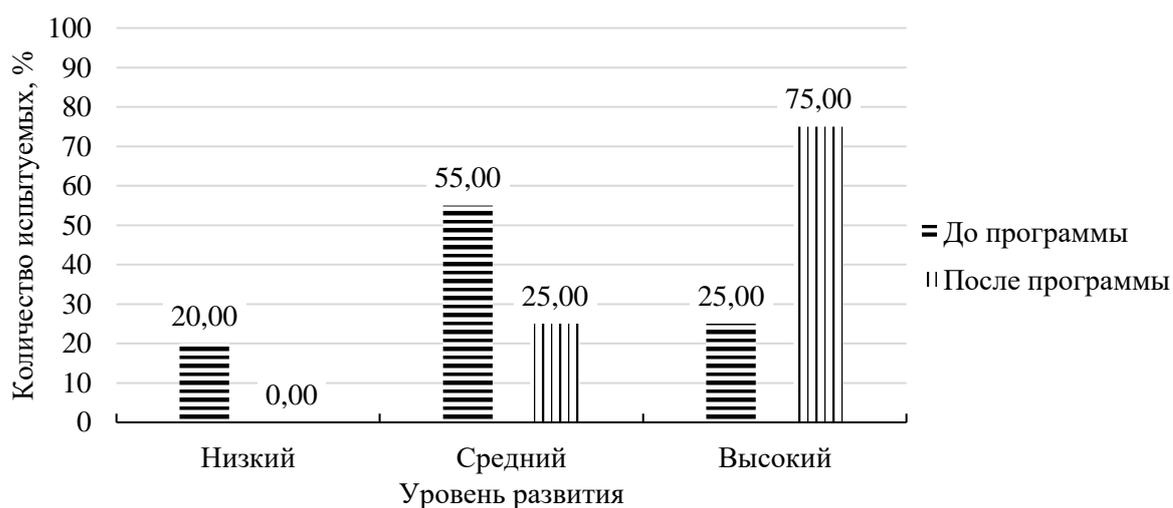


Рисунок 7 – Результаты исследования уровня развития старших дошкольников по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна до и после реализации программы

Результаты диагностики по методике «Последовательность событий» А.М. Бернштейна до реализации программы показали, что значительная часть детей испытывает трудности при установлении логико-временных и причинно-следственных связей. Так, 4 ребёнка (20,00 %) не справились с заданием без значительной помощи, демонстрируя нелогичную структуру высказывания и отсутствие целостности восприятия событий. Ещё 11 детей (55,00 %) смогли частично выстроить последовательность, однако

нуждались в постоянных подсказках и наводящих вопросах. Только 5 испытуемых (25,00 %) составили связный логичный рассказ, отражающий правильную расстановку событий и понимание их взаимосвязей.

Повторное исследование после реализации программы продемонстрировало устойчивую положительную динамику: 15 детей (75,00 %) показали высокий уровень развития, успешно выполнив задание без затруднений и составив логичное высказывание, соответствующее временной и смысловой последовательности. Средний уровень сохранился у 5 детей (25,00 %), а низкий уровень полностью исчез.

Таким образом, можно говорить о результативности формирующего этапа в развитии мыслительной деятельности, направленной на понимание последовательности, структурирование восприятия событий и их преобразование в связную речь. Повышение уровня сформированности причинно-следственных связей в речемыслительной деятельности подтверждает эффективность заданий, направленных на логическую упорядоченность, рассуждение и прогнозирование в игровых и речевых формах.

Результаты исследования по методике «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской до и после прохождения программы представлены на рисунке 8 и в таблице 4.3 (ПРИЛОЖЕНИЕ 4).

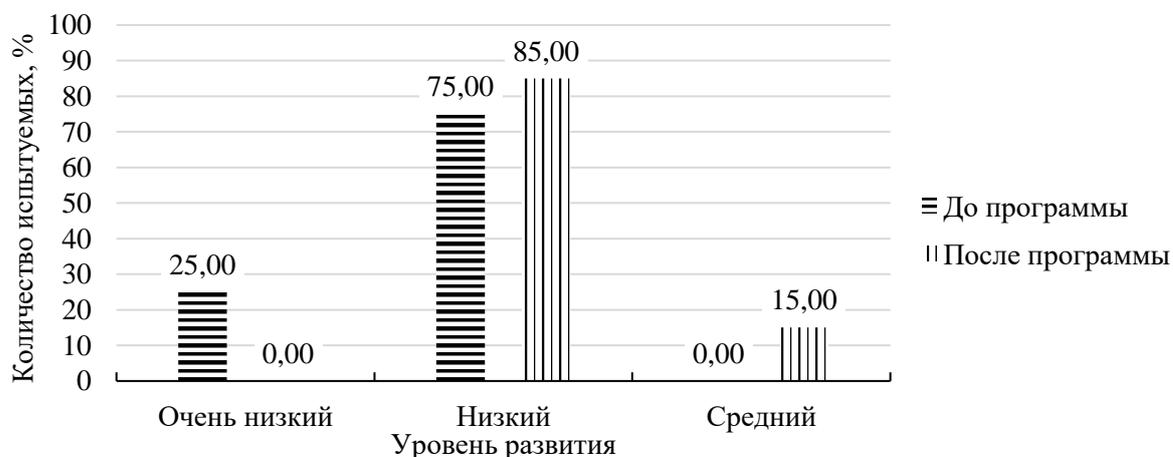


Рисунок 8 – Результаты исследования уровня развития старших дошкольников по методике «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской до и после реализации программы

Методика «Найди и вычеркни» позволила зафиксировать исходный уровень развития произвольного внимания, устойчивости, переключаемости и зрительной дифференциации у испытуемых. На констатирующем этапе было выявлено, что у 5 детей (25,00 %) уровень внимания соответствовал категории «очень низкий», то есть выполнение задания сопровождалось большим количеством ошибок, низкой продуктивностью и выраженной импульсивностью. Остальные 15 детей (75,00 %) находились на низком уровне: допускали отдельные ошибки, работали медленно или неустойчиво, а значения S-показателя оставались в пределах 0,27–0,39. Средний и высокий уровни внимания не были представлены.

После прохождения программы ситуация изменилась: в категории «очень низкий уровень» не осталось ни одного ребёнка, что само по себе является позитивным сдвигом. Основная часть испытуемых (17 детей, или 85,00 %) всё ещё демонстрировала низкий уровень, однако с улучшенными количественными показателями: большинство из них снизили количество ошибок и повысили темп работы. У 3 детей (15,00 %) впервые зафиксирован средний уровень внимания, соответствующий более высокому S-показателю (от 0,40 и выше).

Таким образом, можно говорить о начавшемся процессе формирования произвольного внимания. Несмотря на то, что большинство детей пока не достигли среднего или высокого уровня, наблюдается значимое снижение числа ошибок, повышение точности и увеличение концентрации при выполнении заданий. Это подтверждает необходимость систематической тренировки внимания через специально организованные упражнения на выделение признаков, исключение и классификацию.

Для подтверждения статистической значимости выявленных изменений была проведена математико-статистическая обработка результатов с использованием T-критерия Вилкоксона для связанных выборок. Данный непараметрический критерий применяется для

сравнения показателей одного и того же выборочного состава до и после реализации воздействия, что соответствует условиям настоящего исследования. Расчёты проводились по каждому из трёх диагностических методик, охватывающих ключевые компоненты мыслительных процессов: перцептивный анализ и синтез, установление логических и временных связей, а также уровень произвольного внимания. Полученные значения эмпирического критерия сравнивались с критическим значением при заданном уровне значимости ($p \leq 0,05$), что позволяет судить о наличии или отсутствии статистически значимых различий между результатами до и после реализации программы.

В соответствии с задачами исследования были сформулированы следующие гипотезы:

– Нулевая гипотеза (H_0): интенсивность сдвигов в направлении повышения уровня сформированности мыслительных процессов у старших дошкольников по результатам методик Л.А. Венгера, А.М. Бернштейна и Т.Д. Марцинковской не превосходит интенсивности сдвигов в направлении их снижения либо отсутствуют статистически значимые различия между результатами до и после реализации программы.

– Альтернативная гипотеза (H_1): интенсивность сдвигов в направлении повышения уровня сформированности мыслительных процессов у старших дошкольников по результатам методик Л.А. Венгера, А.М. Бернштейна и Т.Д. Марцинковской статистически значительно превосходит интенсивность сдвигов в направлении их снижения.

По методике «Перцептивное моделирование» Л.А. Венгера анализ проводился по суммарным баллам, отражающим уровень сформированности операций перцептивного анализа и синтеза. Расчёты представлены в таблице 4.4 (ПРИЛОЖЕНИЕ 4). Количество ненулевых разностей составило $n = 16$, так как 4 испытуемых показали идентичные результаты до и после программы и были исключены из статистического

расчёта. Эмпирическое значение критерия Вилкоксона составило $T_{эмп} = 0$. Критические значения для данного объёма выборки: $T_{кр} = 35$ при уровне значимости $p \leq 0,05$ и $T_{кр} = 23$ при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Ось значимости представлена на рисунке 9.

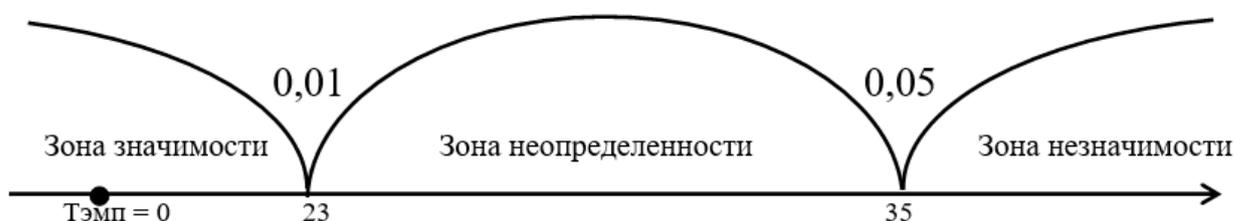


Рисунок 9 – Ось значимости для расчета по Т-критерию Вилкоксона по методике «Перцептивное моделирование» Л.А. Венгера

Так как $T_{эмп}$ существенно ниже обоих критических значений, принимается альтернативная гипотеза H_1 : интенсивность сдвигов в сторону повышения уровня перцептивного моделирования является статистически значимой на уровне значимости $p \leq 0,01$. Это подтверждает эффективность реализованной программы, направленной на развитие мыслительных операций у старших дошкольников.

По методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна расчёт Т-критерия Вилкоксона также проводился на основе количественной оценки изменений уровня логико-временного мышления. Расчёт представлен в таблице 4.5 (ПРИЛОЖЕНИЕ 4). Общее количество ненулевых разностей составило $n = 16$, поскольку 4 испытуемых показали одинаковые показатели до и после программы. Эмпирическое значение критерия составило $T_{эмп} = 0$. Критические значения для данного объёма выборки составляют: $T_{кр} = 35$ при уровне значимости $p \leq 0,05$ и $T_{кр} = 23$ при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Ось значимости представлена на рисунке 10.

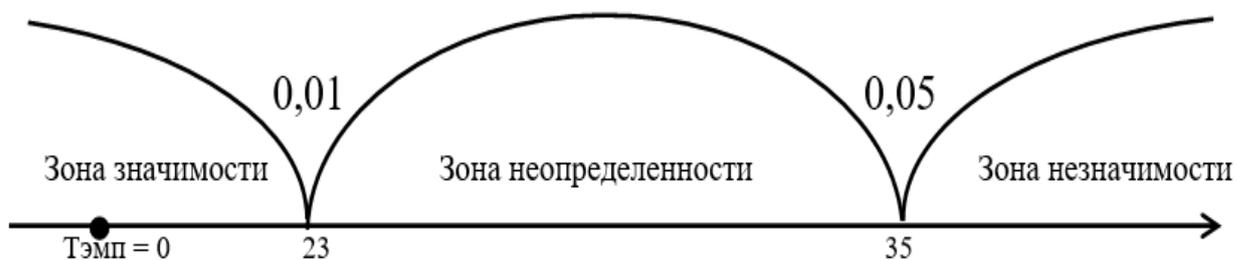


Рисунок 10 – Ось значимости для расчета по T-критерию Вилкоксона по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна

Так как полученное значение Тэмп существенно ниже обоих критических уровней, принимается гипотеза H_1 : сдвиги в сторону повышения уровня логической и временной организации мышления являются статистически значимыми на уровне $p \leq 0,01$. Это свидетельствует о высокой результативности программы в развитии логико-речевых операций у старших дошкольников.

По методике «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской статистическая обработка проводилась на основе показателей произвольного внимания (S-показатель). Расчёт представлен в таблице 4.6 (ПРИЛОЖЕНИЕ 4). Поскольку ни один испытуемый не показал нулевого сдвига, общее количество ненулевых разностей составило $n = 20$. Эмпирическое значение критерия составило $T_{эмп} = 0$. Критические значения для данного объёма выборки: $T_{кр} = 60$ при уровне значимости $p \leq 0,05$ и $T_{кр} = 43$ при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Ось значимости представлена на рисунке 11.

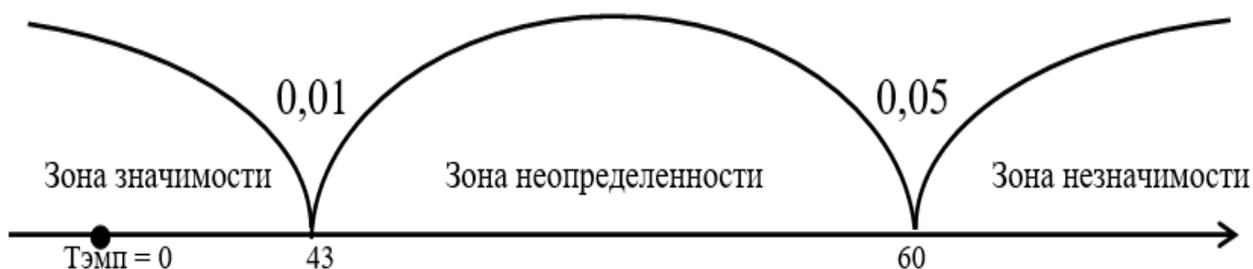


Рисунок 11 – Ось значимости для расчета по T-критерию Вилкоксона по методике «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской

Так как Тэмп значительно ниже обоих критических значений, принимается гипотеза H_1 : сдвиги в сторону повышения уровня произвольного внимания являются статистически значимыми на уровне значимости $p \leq 0,01$. Это подтверждает эффективность программы, направленной на развитие устойчивости и концентрации внимания у дошкольников.

Таким образом, результаты опытно-экспериментального этапа исследования подтвердили положительную динамику в формировании мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста. Повторная диагностика показала снижение доли испытуемых с низким уровнем развития и увеличение числа детей, достигших среднего и высокого уровней по всем трём диагностическим методикам. Это свидетельствует о качественном изменении уровня сформированности мыслительных операций.

Статистическая обработка данных с использованием Т-критерия Вилкоксона для связанных выборок позволила установить значимость наблюдаемых изменений. Во всех трёх методиках – «Перцептивное моделирование» Л.А. Венгера, «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна и «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской – эмпирические значения критерия оказались значительно ниже критических, что свидетельствует о статистически значимом сдвиге в направлении повышения уровня развития мыслительных процессов.

Полученные результаты позволяют утверждать, что реализация коррекционно-развивающей программы оказала выраженное позитивное влияние на когнитивное развитие дошкольников, подтвердив её эффективность и обоснованность как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

3.3 Рекомендации педагогам и родителям по формированию мыслительных процессов у старших дошкольников

Результаты опытно-экспериментального исследования подтвердили эффективность разработанной программы и выявили положительную динамику в формировании мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста. Однако, как показывает практика, устойчивое развитие познавательной сферы требует не только временного целенаправленного педагогического воздействия, но и системного сопровождения со стороны всех участников образовательного процесса. Именно поэтому важно обеспечить преемственность формирующего воздействия после завершения программы.

Представленные рекомендации направлены на закрепление и дальнейшее развитие мыслительных операций у детей в возрасте 6–7 лет и адресованы как педагогам дошкольных образовательных учреждений, так и родителям, активно участвующим в воспитательном процессе. Учитывая особенности когнитивного развития старших дошкольников, рекомендации носят прикладной характер и предполагают практическое применение в повседневной образовательной и семейной деятельности.

В их основу положены диагностические данные, полученные в ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента, а также содержание разработанной программы. Рекомендации структурированы по категориям получателей и содержат конкретные формы работы, приемы и методические ориентиры, способствующие формированию мыслительных операций: сравнения, классификации, анализа, установления причинно-следственных связей и обобщения.

Формирование мыслительных процессов в дошкольном возрасте представляет собой важнейшее направление психолого-педагогической работы, поскольку именно в этот период закладываются основы логического мышления, способности к анализу, сравнению и обобщению,

а также предпосылки учебной деятельности. Мышление развивается на основе практической и познавательной активности, при этом ведущую роль играет включение ребёнка в разнообразные виды деятельности, создающие условия для постановки и решения умственных задач [3, с. 118].

Для успешного формирования мыслительных операций необходимо создавать развивающую образовательную среду, включающую проблемные ситуации, игровые и речевые формы работы, а также гибкое взаимодействие взрослого с ребёнком. Оптимальными условиями для развития мышления являются систематическое стимулирование познавательного интереса, предоставление ребёнку возможности делать самостоятельные умозаключения, а также использование приёмов, активизирующих мыслительные действия: анализа, синтеза, классификации, моделирования [4, с. 92].

Взрослый (педагог или родитель) выполняет роль направляющего партнёра, который не передаёт готовые знания, а организует условия для самостоятельного поиска решений. Эффективность воздействия определяется не столько количеством информации, сколько формой её подачи и уровнем активности самого ребёнка. Поддержка речевого оформления мыслительных операций, создание обогащённого коммуникативного пространства и эмоционально положительная атмосфера взаимодействия являются важнейшими условиями для успешного развития мыслительной деятельности [5, с. 158].

Рекомендации для педагогов дошкольных образовательных учреждений направлены на обеспечение условий, способствующих активному формированию мыслительных процессов у старших дошкольников в рамках образовательной деятельности, режима дня и свободной игры. Педагогическое сопровождение предполагает создание развивающей среды, организацию специальных заданий и упражнений,

включение приёмов логического анализа в привычные виды детской активности.

Одним из ключевых направлений работы становится организация развивающей предметно-пространственной среды, способствующей стимулированию познавательной активности и самостоятельного мышления. В группе необходимо предусмотреть наличие логических игр, конструкторов, сюжетных и проблемных картинок, мозаик, головоломок, настольных игр с правилами, картинок-серий, наборов предметов для классификации по различным основаниям (форма, цвет, размер, назначение). Разнообразие объектов и возможность выбора предоставляют детям условия для реализации познавательных стратегий и формулирования умозаключений [3, с. 118].

Включение упражнений на сравнение, классификацию, обобщение и установление причинно-следственных связей должно осуществляться систематически в разных видах деятельности: в занятиях по развитию речи, математике, ознакомлении с окружающим, продуктивной и игровой деятельности. Особенно результативными оказываются упражнения с опорой на наглядный материал и речевое сопровождение действий.

Примеры упражнений, которые могут быть использованы педагогом:

«Найди лишний» – детям предлагается 4-5 предметных картинок, из которых необходимо выбрать ту, что отличается от остальных, и объяснить своё решение.

Цель: развитие операций сравнения и классификации.

Пример: «молоко», «кефир», «йогурт», «хлеб» – ребёнок исключает «хлеб» как не принадлежащий к группе молочных продуктов.

«Что раньше, что потом?» – педагог даёт детям набор картинок с изображением этапов действия (например, «мытьё рук», «вытереть руки полотенцем», «взять мыло», «включить воду») и просит выстроить их в правильной последовательности.

Цель: формирование представлений о временной последовательности и причинно-следственных связях.

Задание может сопровождаться проговариванием: «Сначала... потом... в конце...».

«Построй по образцу» – ребёнку демонстрируется конструкция, составленная из геометрических фигур или строительных кубиков. После наблюдения в течение 15 секунд он должен воспроизвести конструкцию самостоятельно.

Цель: развитие операций анализа, синтеза и перцептивного моделирования.

Дополнительно: педагог может попросить ребёнка рассказать, из каких частей состоит конструкция.

«Почему так случилось?» – детям предлагается короткий рассказ или сюжетная картинка с логическим нарушением (например, мальчик идёт по улице без зонта, и его голова сухая, а зонт он несёт закрытым в руке). Ребёнку предлагается объяснить, что здесь не так, и как это можно исправить.

Цель: развитие умения устанавливать причинно-следственные связи.

«Назови обобщающее слово» – педагог называет 3–4 слова, объединённые по смыслу, а ребёнок должен назвать общее понятие.

Пример: «яблоко», «груша», «банан» → «фрукты»; «автобус», «трамвай», «метро» → «транспорт».

Цель: формирование операций обобщения и словесно-логического мышления [4, с. 92].

Также рекомендуется использование диагностических и развивающих методик, применённых в рамках настоящего исследования, в качестве регулярных заданий с элементами игрового взаимодействия:

1. Методика «Перцептивное моделирование» может использоваться как упражнение по сборке фигур из частей с опорой на память и наглядность.

2. Методика «Последовательность событий» – в форме серий картинок, требующих составления рассказа по ходу развития событий.

3. Методика «Найди и вычеркни» – как игра на внимание и скорость, где ребёнок вычеркивает заданную фигуру среди отвлекающих аналогов.

Не менее важно использовать возможности повседневных режимных моментов для развития мышления: обсуждение порядка действий при уборке, сервировке стола, переходе в другую группу, игре на прогулке может сопровождаться вопросами типа «что сначала?», «почему ты так сделал?», «а что будет, если поменять местами?».

Развитие мыслительных процессов следует осуществлять во взаимосвязи с речевым развитием, так как речь является основным средством оформления и осознания логических операций. Рекомендуется побуждать детей к пояснению своих действий, рассуждениям, формулировке выводов. Такие формы речевой активности активизируют процессы внутреннего анализа, способствуют формированию словесно-логического мышления и развивают коммуникативную компетентность [5, с. 158].

Таким образом, реализация предложенных педагогических рекомендаций позволяет встроить задачи формирования мыслительных процессов в ежедневную образовательную практику, делая развитие мышления непрерывным, интегрированным и доступным каждому ребёнку.

Формирование мыслительных процессов у детей невозможно без участия семьи, поскольку именно в домашней среде ребёнок сталкивается с первыми формами анализа, обобщения и логических выводов в естественном контексте общения и повседневных действий. Родители, обладая возможностью длительного и эмоционально насыщенного взаимодействия с ребёнком, играют ключевую роль в поддержке и развитии его познавательной активности. Для этого необходима

организация развивающего пространства и участие в специально подобранных формах совместной деятельности, стимулирующих мышление.

Прежде всего, рекомендуется создание обогащённой развивающей среды дома, включающей доступ к разнообразным логическим играм, мозаикам, конструкторам, книгам с заданиями на логику и внимание, настольным играм с правилами. Даже простые предметы быта могут использоваться в развивающих целях: сортировка белья по цвету и размеру, подбор крышек к кастрюлям, организация по категориям игрушек или книг [4, с. 92].

Важной формой поддержки становится вовлечение ребёнка в беседы и обсуждения, в которых взрослый побуждает его к размышлению, аргументации, построению причинно-следственных связей. Например, обсуждая просмотренный мультфильм, можно задать вопросы: «Почему герой так поступил?», «Что было бы, если бы он сделал иначе?», «Как ты думаешь, что будет дальше?». Такие вопросы не требуют правильного ответа, но активизируют мыслительную и речевую деятельность ребёнка [5, с. 158].

Рекомендуются совместные занятия и игры, способствующие развитию логического мышления:

«Угадай, что это?» – взрослый описывает предмет, не называя его, а ребёнок должен догадаться.

Пример: «Это живёт в лесу, умеет грызть орехи, прыгать по деревьям, делает запасы на зиму».

Цель: развитие операций анализа, обобщения, формирования умозаключений.

«Что сначала, что потом?» – родитель описывает ситуацию, а ребёнок должен установить правильную последовательность действий.

Пример: «Ты проснулся, что ты будешь делать сначала, потом, а потом?»

Цель: формирование представлений о последовательности событий.

«Пары-противоположности» – подбор слов-антонимов: день – ночь, большой – маленький, громкий – тихий.

Цель: развитие операций сравнения и понятийного мышления.

«Собери лишнее» – родитель называет 4 предмета, из которых один не подходит, ребёнок объясняет почему.

Пример: кошка, собака, лошадь, лампа – лишняя «лампа», так как не животное.

Цель: классификация и аргументация.

«Продолжи закономерность» – составление цепочек по определённому признаку.

Пример: красный, жёлтый, красный, жёлтый... – продолжи; один, два, один, два...

Цель: развитие логических структур и понимания повторяемости [3, с. 118].

Родителям важно поощрять самостоятельность в рассуждениях, даже если ребёнок ошибается, так как формирование мышления требует пространства для проб и поиска. Вместо прямого указания правильного ответа рекомендуется задавать наводящие вопросы: «А если подумать по-другому?», «Как ты решил?», «Что тебе подсказало этот ответ?».

Также эффективно использование адаптированных упражнений из программы, прошедшей реализацию в рамках настоящего исследования. Например:

1. Моделирование по образцу – родитель показывает ребёнку конструкцию из 3–4 кубиков, просит внимательно запомнить и воспроизвести.

2. Сюжетные картинки – выстраивание серии событий, составление рассказа.

3. Выбор лишнего предмета – на реальных объектах или в иллюстрациях.

4. Карточки с заданиями – печатные материалы, выполненные дома по образцу используемых в детском саду.

Важную роль играет эмоциональное сопровождение: спокойная атмосфера, терпимость к ошибкам, положительное подкрепление инициативы ребёнка. Даже при отсутствии специальных педагогических знаний, родитель может создать условия, благоприятные для развития мыслительных операций, если проявляет заинтересованность, уважает точку зрения ребёнка и поощряет размышления [5, с. 158].

Таким образом, вовлечённость родителей в процесс формирования мышления обеспечивает преемственность воспитательного воздействия и способствует закреплению положительных результатов, полученных в ходе коррекционной программы.

Рекомендации, адресованные педагогам и родителям, обеспечивают логическое продолжение коррекционной работы, направленной на развитие мыслительных процессов у старших дошкольников. Предложенные меры ориентированы на включение ребёнка в разнообразные формы познавательной деятельности как в условиях дошкольной организации, так и в семейной среде.

Выполнение упражнений, использование развивающих игр и стимулирование речевого оформления умственных действий способствуют углублению сформированных мыслительных операций, развитию логического мышления и подготовке к предстоящему школьному обучению. Активное участие взрослых в процессе сопровождения мыслительного развития позволяет создать единое образовательное пространство, благоприятное для интеллектуального становления ребёнка.

Выводы по 3 главе

В ходе разработки и реализации программы формирования мыслительных процессов у старших дошкольников была обоснована её

структура, содержание и целевая направленность. Программа включала диагностический, теоретический и практический блоки, а также конкретные занятия и упражнения, ориентированные на развитие логических операций: анализа, сравнения, обобщения и установления причинно-следственных связей. Содержание программы соответствовало возрастным возможностям детей и обеспечивало условия для активного включения в познавательную деятельность в игровой и речевой формах.

Анализ результатов опытно-экспериментального исследования показал положительную динамику в развитии мыслительных процессов у дошкольников после прохождения программы. Данные повторной диагностики свидетельствуют о снижении доли детей с низким уровнем развития и увеличении количества испытуемых со средними и высокими показателями. Статистическая обработка результатов с использованием T-критерия Вилкоксона подтвердила значимость сдвигов, зафиксированных по всем применённым методикам, что свидетельствует об эффективности реализованной коррекционно-развивающей программы.

Разработанные на основе программы рекомендации для педагогов и родителей позволили обобщить ключевые направления сопровождения мыслительного развития детей и адаптировать подходы к условиям образовательной и семейной среды. Согласованная позиция взрослых, использование развивающих упражнений и организация обогащённой познавательной среды создают условия для устойчивого формирования мыслительных операций, поддерживают познавательный интерес и способствуют успешной подготовке к школьному обучению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема формирования мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста обладает высокой актуальностью в контексте современного дошкольного образования, ориентированного на обеспечение преемственности с начальными ступенями школьного обучения. Мышление как центральный психический процесс определяет интеллектуальное развитие ребёнка и выступает основой для освоения понятий, действий, рассуждений, анализа и синтеза. В исследовании была предпринята попытка всесторонне рассмотреть особенности формирования мыслительных операций у дошкольников и апробировать практическую модель психолого-педагогического сопровождения этого процесса.

Выпускная квалификационная работа была посвящена теоретическому осмыслению и практической реализации модели формирования мыслительных процессов. Цель исследования – разработать, обосновать и экспериментально проверить эффективность программы формирования мыслительных операций у детей 6-7 лет – была достигнута через решение ряда задач: анализа психолого-педагогической литературы по теме, изучения возрастных особенностей, построения теоретической модели исследования, диагностики уровня развития мыслительных процессов, проектирования и реализации формирующей программы, проведения повторной диагностики и статистической обработки результатов.

В теоретической части работы обосновано, что старший дошкольный возраст является сензитивным для становления логико-познавательной деятельности. Исследование показало, что развитие мышления в этот период не является спонтанным, а нуждается в целенаправленном педагогическом сопровождении. Были выделены базовые мыслительные операции – сравнение, анализ, классификация, обобщение и установление

причинно-следственных связей – как основные компоненты мыслительной деятельности, доступные дошкольникам при условии правильно организованной деятельности. Теоретическая модель исследования включила цели, задачи, принципы, методы, диагностический инструментарий и этапы формирования мыслительных процессов в образовательной среде.

Опытно-экспериментальный этап подтвердил эффективность реализованной программы. В рамках диагностики на начальном этапе у значительной части детей были выявлены признаки недостаточной сформированности базовых мыслительных операций, что выражалось в затруднении установления связей, слабой способности к анализу и обобщению. Содержание разработанной программы было ориентировано на поэтапное формирование логических действий через специально организованные упражнения, речевые и игровые задания. Повторная диагностика, проведённая после прохождения программы, показала позитивную динамику развития мыслительных процессов у большинства испытуемых. Статистическая обработка результатов с использованием Т-критерия Вилкоксона позволила установить, что изменения в уровнях развития являются статистически значимыми, что служит доказательством результативности предложенной модели.

Научная новизна работы заключается в теоретической систематизации подходов к формированию мыслительных процессов в дошкольном возрасте, выделении ключевых операций мышления и обосновании структуры психолого-педагогического сопровождения, включающего диагностический, коррекционный и развивающий компоненты. Теоретическая значимость определяется тем, что результаты исследования способствуют расширению представлений о механизмах формирования познавательной сферы дошкольников в условиях образовательной среды. Практическая значимость работы заключается в разработке и реализации апробированной программы, включающей

систему занятий, упражнений и рекомендаций, которые могут быть использованы в деятельности педагогов, психологов, а также в семейном воспитании.

Важным итогом работы стало формулирование рекомендаций педагогам и родителям, направленных на продолжение формирования мыслительных процессов за пределами программы. Указания по организации развивающей среды, систематическому использованию логико-познавательных заданий, речевой стимуляции мышления и эмоциональной поддержке ребёнка обеспечивают устойчивость достигнутых результатов и формируют условия для дальнейшего когнитивного развития. Рекомендации носят прикладной характер и могут быть интегрированы в различные виды детской деятельности – игровую, продуктивную, речевую, исследовательскую.

Исследование подтвердило гипотезу о том, что целенаправленное психолого-педагогическое воздействие с использованием специально разработанной программы способствует формированию мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста. Все поставленные задачи были реализованы, что позволяет рассматривать полученные результаты как основу для последующих исследований и практического внедрения. Работа обладает практико-ориентированным потенциалом и может быть применена в системе дошкольного образования для повышения эффективности когнитивного развития детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акулова Я. А. Проблемы развития мышления детей старшего дошкольного возраста / Я. А. Акулова, Э. В. Будаева // Проектирование. Опыт. Результат. – 2024. – № 3. – С. 27–30.
2. Артюхова Т. Ю. Возможности развития мышления детей старшего дошкольного возраста средствами психолого-педагогического сопровождения / Т. Ю. Артюхова, Е. П. Федорова // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер. : Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – Т. 6, № 1(21). – С. 16–25.
3. Багнетова Е. М. Педагогические условия и технологии развития мышления у детей дошкольного возраста / Е. М. Багнетова // Современное педагогическое образование. Традиции. Достижения. Инновации. – Сургут, 2022. – С. 118–123.
4. Бахтина С. В. Особенности развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста / С. В. Бахтина, О. В. Антонова, Е. В. Васильева // Наукосфера. – 2024. – № 3-2. – С. 72–75.
5. Белоусова О. В. Формирование мыслительных операций у старших дошкольников / О. В. Белоусова, А. А. Мусина // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. – Чебоксары, 2024. – С. 158–160.
6. Бисаева П. Х. Развитие мышления у старших дошкольников в процессе развивающих игр / П. Х. Бисаева, С. А. Башаева // Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – № 1 (37). – С. 29–39.
7. Бячкова Н. Б. Использование развивающей программы в формировании познавательных процессов старших дошкольников / Н. Б. Бячкова // Устойчивое развитие общества : новые научные подходы и исследования. – Москва, 2024. – С. 125–131.
8. Вахрушева Л. Н. Развитие мыслительной деятельности детей дошкольного возраста / Л. Н. Вахрушева. – Москва : Общество с

ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2021. – 197 с. – ISBN 978-5-16-016281-2.

9. Вахрушева Л. Н. Характеристика мыслительных способностей детей старшего дошкольного возраста / Л. Н. Вахрушева, Е. А. Крохина // Общество. Наука. Инновации (НПК-2022). – Киров, 2022. – С. 152–156.

10. Венгер Л. А. Домашняя школа мышления / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. – Москва : Дрофа, 2010. – 397 с. – ISBN 978-5-358-03607-9.

11. Вишнякова А. А. Подготовка дошкольников 5-6 лет к школьному обучению / А. А. Вишнякова // XXV Вишняковские чтения «Вузовская наука : условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона». – Санкт-Петербург, 2022. – С. 69–72.

12. Воднева М. А. Развитие логического мышления детей дошкольного возраста / М. А. Воднева // Мир детства в современном образовательном пространстве. – Витебск, 2021. – С. 38–41.

13. Воюшина Е. А. Педагогические условия развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста / Е. А. Воюшина // Научные исследования современных ученых. – Москва, 2023. – С. 170–171.

14. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Москва : АСТ, 2008. – (Психология – лучшее : проект). – С. 536. – ISBN 978-5-17-050057-4.

15. Гордий М. С. Развитие познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста через наглядное моделирование / М. С. Гордий // Молодежь XXI века : образование, наука, инновации. – Новосибирск, 2022. – С. 50–52.

16. Даровских В. А. Профилактика тревожности в подростковой среде / В. А. Даровских // Инновационное образование глазами современной молодежи. – Челябинск, 2021. – С. 113–116.

17. Демина Е. С. Цели и задачи процесса математического развития детей дошкольного возраста / Е. С. Демина // Дошкольная педагогика. – 2022. – № 2(177). – С. 11–16.

18. Долгова В. И. Исследование гендерных особенностей слуховой памяти детей дошкольного возраста / В. И. Долгова, Е. В. Барышникова, Ю. О. Шабалина // Научные исследования. Механизмы, инновации, проблемы и их решения. – Санкт-Петербург, 2024. – С. 19–21.
19. Долгова В. И. Модель исследования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста / В. И. Долгова, О. А. Кондратьева, А. С. Федотова // Высокие технологии и инновации в науке. – Санкт-Петербург, 2024. – С. 10–12.
20. Долгова В. И. Развитие личности дошкольника. – Москва : Перо, 2024. – 180 с. – ISBN 978-5-00258-020-0.
21. Донских Е. А. Особенности мышления детей дошкольного возраста / Е. А. Донских // Молодежь XXI века : образование, наука, инновации. – Новосибирск, 2020. – С. 92–93.
22. Донских Е. А. Развитие наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста посредством изобразительной деятельности / Е. А. Донских // Молодежь XXI века : образование, наука, инновации. – Новосибирск, 2023. – С. 54–55.
23. Дрокина О. В. Развитие мыслительной деятельности дошкольников / О. В. Дрокина, Ю. А. Мощенко // Актуальные проблемы современной России : психология, педагогика, экономика, управление и право. – Москва, 2023. – С. 240–247.
24. Ежкова Н. С. Развитие у дошкольников мыслительных операций в образовательном процессе дошкольных организаций / Н. С. Ежкова, А. С. Горохова // Приднепровский научный вестник. – 2023. – Т. 1, № 2. – С. 24–26.
25. Елисеева А. П. Гендерные особенности развития мнемических процессов у детей старшего дошкольного возраста / А. П. Елисеева, А. В. Титова // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. – 2023. – № 1(43). – С. 49–52.

26. Еремина Е. С. Особенности формирования мыслительных операций у старших дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Еремина // Теория и практика непрерывного сопровождения детей раннего и дошкольного возраста в современном образовательном пространстве. – Москва, 2021. – С. 60–64.
27. Ермакова А. А. Развитие мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста / А. А. Ермакова // Материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых. – Нерюнгри, 2020. – С. 23–27.
28. Жекина Л. В. Психолого-педагогические аспекты развития речемыслительной деятельности дошкольников / Л. В. Жекина // XVII Королёвские чтения. – Самара, 2023. – С. 196–197.
29. Илларионова И. В. Особенности развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста / И. В. Илларионова, И. А. Храмов // Научная мысль : традиции и инновации. – Магнитогорск, 2022. – С. 35–36.
30. Калина А. Ю. Уровень развития общих способностей старших дошкольников / А. Ю. Калина // Мир педагогики и психологии. – 2020. – № 12(53). – С. 209–215.
31. Кондратьева С. Ю. Развитие креативного мышления у дошкольников с разными стартовыми возможностями / С. Ю. Кондратьева // Специальное и инклюзивное образование в цифровую эпоху / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2021. – С. 179–182.
32. Крупская И. И. Уровень интеллектуального развития дошкольников старшего возраста / И. И. Крупская // Психологическая студия. – Витебск, 2023. – С. 96–98.
33. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва : Смысл, 2004. – 252 с. – ISBN 5-89357-153-3.

34. Лисицкая-Савина Т. П. Преемственность в развитии психических познавательных процессов у дошкольников и младших школьников / Т. П. Лисицкая-Савина // Актуальные проблемы дошкольного образования. – Челябинск, 2021. – С. 303–306.
35. Лукьянова Н. Е. Нейропсихологические методы и приемы в развитии детей дошкольного возраста / Н. Е. Лукьянова, Е. В. Елисеева // Комплексная психологическая помощь в образовании и здравоохранении. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 115–118.
36. Мансурова Д. К. Формирование у дошкольников учебных универсальных действий креативно-познавательного характера / Д. К. Мансурова // Ученые записки Худжандского государственного университета. – 2021. – № 4(69). – С. 154–160.
37. Матасов Ю. Т. Изучение мыслительной деятельности детей / Ю. Т. Матасов // Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья. – Москва, 2020. – С. 26–59.
38. Махаева Г. М. Условия интеллектуального развития дошкольников / Г. М. Махаева, С. С. Махаева // Актуальные проблемы современной семьи. – Грозный, 2021. – С. 445–449.
39. Мелехина В. Ю. Развитие познавательных навыков у детей дошкольного возраста посредством исследовательской деятельности / В. Ю. Мелехина // Опыт, инновации и перспективы организации исследовательской и проектной деятельности дошкольников и учащихся. – Сочи, 2020. – С. 236–239.
40. Мещерякова А. Е. Восприятие детей старшего дошкольного возраста: понятие, специфика развития / А. Е. Мещерякова // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 59-4. – С. 60–62.
41. Мукосей О. М. Состав познавательных умений детей старшего дошкольного возраста / О. М. Мукосей // Актуальные проблемы педагогической теории и практики. – Витебск, 2022. – С. 166–169.

42. Мусина М. М. Развитие психических познавательных процессов в дошкольном возрасте / М. М. Мусина, В. А. Зебзеева // Обучение и воспитание в период детства : познавательное развитие ребенка дошкольного и младшего школьного возраста : актуальные проблемы теории и практики. – Оренбург, 2021. – С. 278–282.

43. Мустафина А. Р. Особенности словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста / А. Р. Мустафина, О. П. Кузьмина // Научная мысль : традиции и инновации. – Магнитогорск, 2022. – С. 70–72.

44. Никулина А. Ю. Развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста через экспериментирование и опыты / А. Ю. Никулина // Молодежь XXI века : образование, наука, инновации. – Новосибирск, 2023. – С. 170–171.

45. Овсянникова А. Ю. Формирование инициативности у детей старшего дошкольного возраста / А. Ю. Овсянникова // Наука – образованию, производству, экономике. – Витебск, 2024. – С. 551–553.

46. Панченко А. В. Психофизиологические аспекты развития мышления старших дошкольников в условиях ДОУ / А. В. Панченко, Л. Г. Юрченко // Молодой исследователь : вопросы теории и практики. – Киров, 2023. – С. 228–233.

47. Пекун Т. Н. Формирование познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста / Т. Н. Пекун // Мир детства в современном образовательном пространстве. – Витебск, 2022. – С. 117–118.

48. Петрова Е. А. Исследования особенностей мышления у детей старшего дошкольного возраста / Е. А. Петрова, И. В. Илларионова // Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся в современном мире. – Чебоксары, 2022. – С. 131–135.

49. Петухова С. В. Особенности развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения /

С. В. Петухова, Е. Л. Норкина // Психологическое знание в контексте современности : теория и практика. – Йошкар-Ола, 2021. – С. 229–232.

50. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – Москва : РИМИС, 2008. – 154 с. – ISBN 978-5-9650-0045-6.

51. Пиаже Ж. Психология ребенка / Ж. Пиаже. – Питер, 2003. – 159 с. – ISBN 5-314-00172-1.

52. Пономарева О. И. Системно-деятельностный подход в развитии математических представлений у старших дошкольников / О. И. Пономарева // Актуальные вопросы образования. – Бирск, 2021. – С. 73–94

53. Потапенко В. В. психическое развитие детей старшего дошкольного возраста / В. В. Потапенко // Педагогика современности. – 2024. – № 1-2(28). – С. 22–24.

54. Ревуцкая И. В. Влияние негативных психических состояний на развитие детей дошкольного возраста / И. В. Ревуцкая // Приоритетные векторы развития промышленности и сельского хозяйства. – Макеевка, 2023. – С. 58–61.

55. Рыжова О. С. Проблема развития познавательной активности старших дошкольников / О. С. Рыжова, Е. Н. Хорольская, Т. А. Погребняк // Innovations in life sciences. – Белгород, 2022. – С. 85–87.

56. Рылеева, А. С. Особенности познавательного развития детей шестилетнего возраста / А. С. Рылеева // Человек и язык в коммуникативном пространстве : сборник научных статей. – 2023. – № 14(23). – С. 117–122.

57. Сабодаш О. А. Многообразие игр как условие успешности воспитания и развития дошкольников / О. А. Сабодаш, Л. Н. Рогожина // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 232–235.

58. Савченко Т. С. Особенности развития познавательных процессов детей дошкольного возраста / Т. С. Савченко // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2021. – № 18(22). – С. 204–208.

59. Сальникова О. Г. Особенности развития познавательной инициативы у детей старшего дошкольного возраста / О. Г. Сальникова // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования. – Абакан, 2023. – С. 55–56.

60. Сидорова Е. С. К проблеме формирования мышления старших дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Сидорова // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования. – Саранск, 2020. – С. 80–85.

61. Сидорчук Т. А. Модели мышления как содержание познавательной деятельности дошкольников / Т. А. Сидорчук // Право и образование. – 2021. – № 10. – С. 28–32.

62. Соколова Т. А. Психологические принципы процесса обучения старших школьников / Т. А. Соколова // Вестник студенческой научной сессии факультета философии и психологии. – Воронеж, 2022. – С. 196–199.

63. Сокольникова Н. Н. Психолого-педагогические особенности развития мышления у детей дошкольного возраста / Н. Н. Сокольникова // Современная коррекционная педагогика и специальная психология в условиях общего, специального и инклюзивного образования : проблемы и решения. – Воронеж, 2020. – С. 168–172.

64. Стрельцова Н. В. Особенности развития и проявления дивергентного мышления у старших дошкольников / Н. В. Стрельцова // Общество, педагогика, психология : актуальные исследования. – Чебоксары, 2021. – С. 286–290.

65. Тедеева А. В. Условия развития мышления детей старшего дошкольного возраста / А. В. Тедеева // Тезисы докладов XLIX научной

конференции студентов и молодых ученых вузов Южного Федерального округа. – Краснодар, 2022. – С. 82–83.

66. Тетерина Е. А. Особенности развития творческого мышления детей дошкольного возраста / Е. А. Тетерина // Ratio et Natura. – 2023. – № 2(8) – С. 168–175.

67. Третьяков А. Л. Психолого-педагогические основы развития детей старшего дошкольного возраста / А. Л. Третьяков // Нравственно-эстетическое и гражданско-патриотическое воспитание в государственных учреждениях образования и культуры. – Чебоксары, 2021. – С. 54–61.

68. Факеева Е. А. Особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста / Е. А. Факеева, Е. А. Медовикова, С. А. Филиппова // Право, история, педагогика и современность. – Пенза, 2022. – С. 183–188.

69. Филиппова Е. А. Организация познавательно-исследовательской деятельности дошкольников / Е. А. Филиппова // Дошкольная педагогика. – 2022. – № 9(184). – С. 6–7.

70. Хамедова Ю. Р. Об индивидуальных особенностях мышления / Ю. Р. Хамедова // Педагогика. – 2023. – № 21. – С. 28–32.

71. Чижаева П. С. Развитие творческого мышления детей старшего дошкольного возраста / П. С. Чижаева // Молодежь XXI века : образование, наука, инновации. – Новосибирск, 2020. – С. 337–339.

72. Шлеменкова Г. В. Психолого-педагогическое изучение особенностей развития мышления у детей дошкольного возраста / Г. В. Шлеменкова, Г. Ю. Колесникова // Мотивация и рефлексия личности : актуальные вопросы теории и практики. – Хабаровск, 2020. – С. 319–323.

73. Юхин А. М. Исследование взаимосвязи развития речи и мышления у детей старшего дошкольного возраста / А. М. Юхин, Н. В. Силкина // Научные дискуссии о главном: человек и общество. – Новосибирск, 2021. – С. 105–108.

74. Ярославцева Е. В. Когнитивное занятие. Формируем познавательные действия дошкольников. – Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. – 64 с. – ISBN 978-5-907743-33-5.

75. Abdyrov A. Reflection Influence on the Thought Process of Students with Distance Learning / A. Abdyrov, S. Aldabergenova, A. Ayazbayeva // Proceedings of the University. – 2023. – No. 4(93). – P. 261–266.

76. Kostyushkina G. M. The Semiosphere of Argumentation as Speech and Thought Activity / G. M. Kostyushkina, N. A. Sverdlova, E. P. Mariasova // Polylinguality and Transcultural Practices. – 2023. – Vol. 20, No. 1. – P. 168–178.

77. Pavlova N. V. Influence of the thought process on the emotional component of the performing activity of a music institution student / N. V. Pavlova // International Journal of Psychosocial Rehabilitation. – 2020. – Vol. 24, No. 5. – P. 880–891.

78. Zamilova R. R. The peculiarity of the development of students mental activity in the educational process / R. R. Zamilova // European Science. – 2021. – No. 1(57). – P. 40–42.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методики исследования мыслительных процессов старших дошкольников

Методика «Перцептивное моделирование» Л.А. Венгер

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

Материал: тетрадь, состоящая из 15 страниц. Первые три страницы - А, Б, В - включают три вводных задания. В верхней части страницы 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.

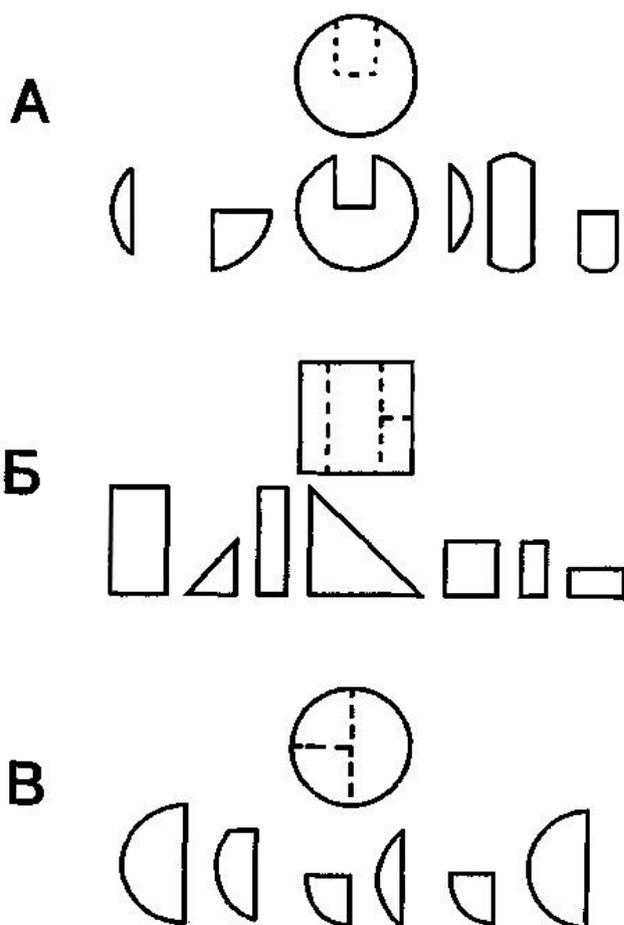


Рисунок 1.1 – Материал для вводных заданий методики «Перцептивное моделирование» (страницы тетради А, Б, В)

На остальных страницах фигуры-образцы даны в нерасчлененном виде. На нечетных страницах (задания 1,3,5,7,9,11) в качестве образца выступает круг.

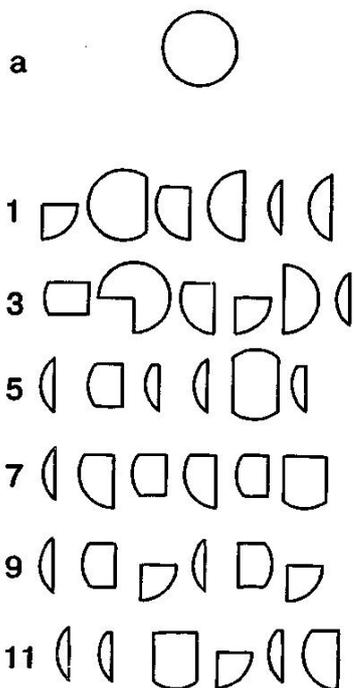


Рисунок 1.2 – Материал для нечётных заданий методики «Перцептивное моделирование» (наборы фигур к заданиям 1, 3, 5, 7, 9, 11; а - образец ко всем нечётным заданиям)

А на четных (задания 2, 4, 6, 8, 10, 12) – квадрат.

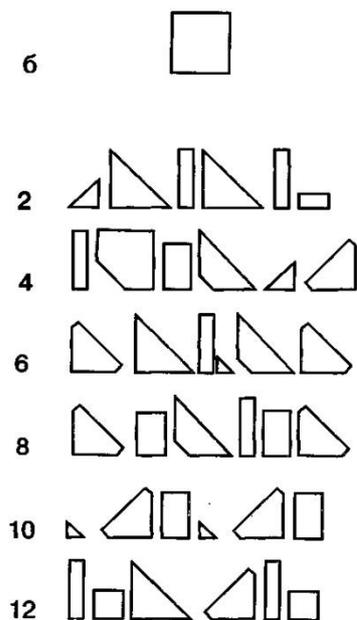


Рисунок 1.3 – Материал для чётных заданий методики «Перцептивное моделирование» (наборы фигур к заданиям 2, 4, 6, 8, 10, 12; б - образец ко всем чётным заданиям)

Во всех заданиях детям предлагаются наборы из шести деталей, но сложность меняется в зависимости от количества частей, из которых складывается образец:

- в 1 - 4 заданиях достаточно двух деталей,
- в 5 - 8 требуется три детали,
- в 9 - 12 фигура составляется уже из четырех частей.

Инструкция

Перед началом работы каждому ребенку предлагается тетрадь. 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 (см. таблицу) 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 1.1 – Перевод первичных («сырых») баллов в стандартные по методике «Перцептивное моделирование»

Методика «Перцептивное моделирование»		Уровень
сырые	стандартные	
36	18	Высокий
35-34	17	
33-30	16	
29-27	15	
26	14	
25-24	13	Средний
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.

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.

Таблица 1.2 – Правильные ответы к задачам методики «Перцептивное моделирование»

Задача №	детали №
1	2, 5
2	2, 4
3	2, 4
4	2, 5
5	1, 4, 5
6	2, 4, 5
7	1, 2, 4
8	2, 4, 5
9	1, 2, 4, 5
10	1, 2, 4, 5
11	1, 2, 3, 5
12	1, 2, 5, 6

Методика «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн).

Цель: исследование развития логического мышления, речи, способности к обобщению.

Стимульный материал: серии сюжетных картин (3-6) с изображением последовательности событий 2 варианта: а) картинки с явным смыслом сюжета – по деталям изображения можно восстановить причинно-следственные и временные отношения; б) картинки со скрытым смыслом сюжета – когда требуется привлечь определенные знания о закономерностях явлений природы и окружающей действительности.

Процедура проведения методики: Перед ребенком кладутся произвольно картинки, связанные сюжетом. Ребенок должен понять сюжет, выстроить правильную последовательность событий и составить по картинке рассказ.

Инструкция: «Посмотри, перед тобой лежат картинки, на которых нарисовано какое-то событие. Порядок картин перепутан, и тебе надо догадаться, как их поменять местами, чтобы стало ясно, что нарисовал художник. Подумай, переложи картинки, как ты считаешь нужным, а потом составь по ним рассказ о том событии, которое здесь изображено».



Рисунок 1.4 – Стимульный материал для методики «Последовательность событий»

Задание состоит из двух частей: 1) выкладывание последовательности событий картинок; 2) устный рассказ по ним.

После того, как ребенок разложил все картинки, экспериментатор записывает в протоколе (например, 5, 4, 1, 2, 3), и затем просит ребенка рассказать по порядку о том, что получилось. Если ребенок допустил ошибки, ему задают вопросы, цель которых помочь выявить допущенные ошибки.

Выводы об уровне развития. Высокий – ребенок самостоятельно нашел последовательность картинок и составил логический рассказ. При неправильно найденной последовательности рисунков испытуемый тем не менее сочиняет логичную версию рассказа. Средний – ребенок правильно нашел последовательность, но не смог составить хорошего рассказа. Составление рассказа с помощью наводящих вопросов экспериментатора. Низкий – если: ребенок не смог найти последовательность картинок и отказался от рассказа; - по найденной им самим последовательности картинок составил нелогичный рассказ; - составленная ребенком последовательность не соответствует рассказу; - каждая картинка рассказывается отдельно, сама по себе, не

связана с остальными – в результате не получается рассказа; - на каждом рисунке просто перечисляются отдельные предметы.

Методика «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской.

Цель: диагностика продуктивности и устойчивости внимания.

Методика предназначена для детей 5-6 лет. Ребёнок работает 2,5 минуты. Каждые 30 секунд делаются остановки по сигналу «Стоп».

Инструкция

По сигналу «Начинай» ты должен зачёркивать кружки и обводить в кружок треугольники. Когда я скажу «Закончили», ты покажешь мне на какой фигуре остановился.

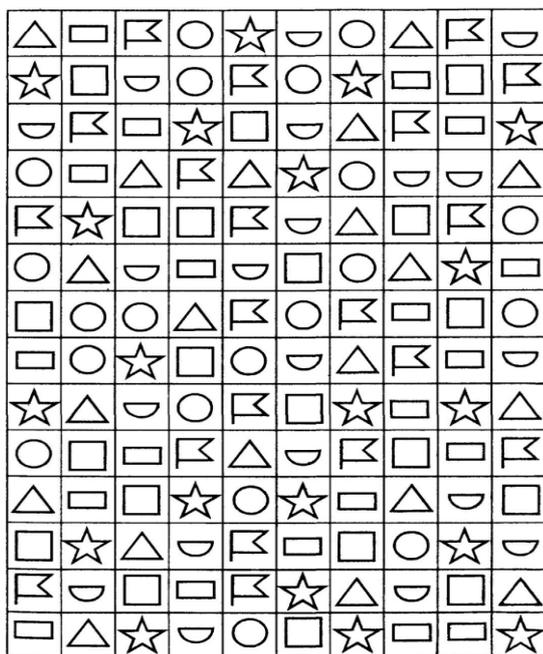


Рисунок 1.5 – Стимульный материал для методики «Найди и вычеркни»

Обработка результатов

Определяется количество предметов на рисунке, просмотренных за 2,5 минуты, а также за каждые 30 секунд.

$$S = \frac{0.5N - 2.8n}{t} \quad (1)$$

S- показатель продуктивности и устойчивости внимания; N – количество предметов, которые просмотрел ребёнок; t – время; n – количество ошибок.

S > 1 – высокий уровень;

0,5 < S < 1 – средний уровень;

S < 0,5 – низкий уровень.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Результаты исследования мыслительных процессов старших дошкольников

Таблица 2.1 – Результаты исследования уровня развития старших дошкольников по методике «Перцептивное моделирование» Л.А. Венгера

Испытуемый	Правильно 2 детали (макс 8)	Правильно 3 детали (макс 12)	Правильно 4 детали (макс 16)	Баллы за 2 детали	Баллы за 3 детали	Баллы за 4 детали	Общий балл	Уровень развития
1	3	3	0	6	9	0	15	Низкий
2	4	4	4	8	12	16	36	Высокий
3	4	4	4	8	12	16	36	Высокий
4	4	4	4	8	12	16	36	Высокий
5	2	2	1	4	6	4	14	Низкий
6	2	3	2	4	9	8	21	Средний
7	2	1	1	4	3	4	11	Низкий
8	4	4	4	8	12	16	36	Высокий
9	4	2	2	8	6	8	22	Средний
10	4	1	0	8	3	0	11	Низкий
11	4	4	4	8	12	16	36	Высокий
12	4	1	2	8	3	8	19	Средний
13	4	1	4	8	3	16	27	Средний
14	3	4	3	6	12	12	30	Высокий
15	2	4	2	4	12	8	24	Средний
16	2	3	4	4	9	16	29	Высокий
17	3	2	0	6	6	0	12	Низкий
18	3	1	0	6	3	0	9	Низкий
19	3	3	0	6	9	0	15	Низкий
20	3	2	1	6	6	4	16	Низкий

Итого:

- низкий уровень развития – 40,00 % (8 испытуемых);
- средний уровень развития – 25,00 % (5 испытуемых);
- высокий уровень развития – 35,00 % (7 испытуемых)

Таблица 2.2 – Результаты исследования уровня развития старших дошкольников по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна

Испытуемый	Раскладка картинок	Рассказ	Уровень развития
1	Правильно	Неполный рассказ с подсказками	Средний
2	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
3	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
4	Правильно	Неполный рассказ с подсказками	Средний
5	Неправильно	Нелогичный рассказ	Низкий
6	Правильно	Неполный рассказ с подсказками	Средний
7	Неправильно	Нелогичный рассказ	Низкий
8	Правильно	Неполный рассказ с подсказками	Средний
9	Правильно	Неполный рассказ с подсказками	Средний
10	Правильно	Неполный рассказ с подсказками	Средний
11	Правильно	Неполный рассказ с подсказками	Средний
12	Неправильно	Нелогичный рассказ	Низкий
13	Правильно	Неполный рассказ с подсказками	Средний
14	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
15	Правильно	Неполный рассказ с подсказками	Средний
16	Неправильно	Нелогичный рассказ	Низкий
17	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
18	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
19	Правильно	Неполный рассказ с подсказками	Средний
20	Правильно	Неполный рассказ с подсказками	Средний

Итого:

- высокий уровень развития – 25,00 % (5 испытуемых);
- средний уровень развития – 55,00 % (11 испытуемых);
- низкий уровень развития – 20,00 % (4 испытуемых).

Таблица 2.3 – Результаты исследования уровня внимания старших дошкольников по методике «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской

Испытуемый	Просмотрено фигур (N)	Ошибки (n)	S-показатель	Уровень внимания
1	78	3	0,2	Очень низкий
2	94	0	0,31	Низкий
3	73	0	0,24	Очень низкий
4	109	0	0,36	Низкий
5	93	0	0,31	Низкий
6	85	4	0,21	Очень низкий
7	118	2	0,36	Низкий
8	80	0	0,27	Низкий
9	100	2	0,3	Низкий
10	122	1	0,39	Низкий
11	104	1	0,33	Низкий
12	123	3	0,35	Низкий
13	72	2	0,2	Очень низкий
14	104	1	0,33	Низкий
15	84	0	0,28	Низкий
16	104	1	0,33	Низкий
17	119	0	0,4	Низкий
18	118	1	0,37	Низкий
19	94	2	0,28	Низкий
20	85	0	0,28	Низкий

Итого:

- низкий уровень внимания – 80,00 % (16 испытуемых);
- очень низкий уровень внимания – 20,00 % (4 испытуемых).

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Программа формирования мыслительных процессов старших дошкольников

Программа формирования мыслительных процессов у старших дошкольников является коррекционно-развивающей психолого-педагогической программой, направленной на развитие логических операций у детей 6–7 лет, соответствующих возрастному критерию старшего дошкольного возраста. Программа предназначена для использования в практике психолога или педагога дошкольного образовательного учреждения в рамках индивидуальной или подгрупповой работы с детьми, демонстрирующими недостаточную сформированность мыслительных процессов.

Мышление как психический процесс играет ключевую роль в познавательной активности ребёнка, а его формирование в старшем дошкольном возрасте закладывает фундамент для успешного обучения в начальной школе. Результаты диагностического этапа исследования показали, что значительная часть детей данной возрастной группы имеет низкий уровень развития основных мыслительных операций: анализа, сравнения, классификации и установления причинно-следственных связей. Это может затруднить не только овладение школьной программой, но и повлиять на общий уровень познавательной активности.

Отсутствие целенаправленной развивающей работы по формированию логических операций в условиях дошкольного образования нередко приводит к недостаточной готовности ребёнка к систематическому обучению. Таким образом, становится необходимым внедрение программы, которая будет направлена на активизацию мыслительной деятельности ребёнка через специально подобранные упражнения, наглядные задания и игровые приёмы. Программа носит комплексный характер, сочетая диагностические, коррекционные и развивающие мероприятия, и ориентирована на достижение устойчивых положительных изменений в когнитивной сфере дошкольников.

Целью программы является развитие и совершенствование мыслительных процессов у старших дошкольников (6–7 лет), способствующее повышению их познавательной активности и интеллектуальной готовности к обучению в школе. Основное внимание в программе уделено формированию операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, а также развитию способности к установлению причинно-следственных связей.

Для достижения поставленной цели в рамках программы реализуются следующие задачи:

1. Развить мыслительные операции и базовые логические действия, соответствующие возрастным особенностям старших дошкольников.

2. Повысить познавательный интерес и мотивацию к интеллектуальной деятельности.

3. Создать условия для формирования предпосылок причинно-следственного мышления и успешной совместной познавательной работы.

1. Разработка программы опирается на совокупность принципов, обеспечивающих научную обоснованность и практическую эффективность коррекционно-развивающей работы. В её основе лежат следующие принципы:

2. Принцип системности – предполагает взаимосвязь всех задач программы: коррекционных, профилактических и развивающих, их логическую последовательность и целостность воздействия.

3. Принцип программируемости – отражает необходимость построения программы поэтапно, с чёткой последовательностью шагов и нарастанием уровня сложности заданий.

4. Принцип комплексности – основан на сочетании различных методов психолого-педагогического воздействия, направленных на развитие всех компонентов мышления.

5. Принцип деятельностного подхода – предполагает включение детей в активную познавательную деятельность через игровые и практические формы.

6. Принцип опоры на возрастные и индивидуальные особенности – учитывает уровень развития, интересы, эмоциональное состояние и особенности когнитивной сферы каждого ребёнка.

7. Принцип постепенного усложнения заданий – реализуется за счёт перехода от простых форм мыслительной деятельности (например, наглядного сравнения) к более сложным (классификация, обобщение, анализ связей).

8. Принцип эмоциональной вовлечённости – предполагает создание условий для позитивного эмоционального отклика на задания, мотивации к выполнению упражнений.

9. Принцип единства диагностики и коррекции – на каждом этапе работы осуществляется наблюдение за динамикой развития, позволяющее гибко адаптировать программу.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «ДС № 354 г. Челябинска». В реализации программы приняли участие 20 детей в возрасте от 6 до 7 лет, что соответствует критерию старшего дошкольного возраста. Из общего числа участников 12 детей – мальчики и 8 – девочки. Такая пропорция обеспечивает гендерное разнообразие выборки. Анализ социального состава группы показал, что 14 детей воспитываются в полных благополучных семьях, а 6 – в неполных, все из которых проживают без отцов. Кроме того, в исследовании участвовали 4 ребёнка из военных семей и 2 ребёнка, занимающихся плаванием. Эти характеристики были учтены при организации коррекционно-развивающей работы и адаптации содержания программы к индивидуальным особенностям воспитанников.

Программа построена на основе современных психолого-педагогических представлений о закономерностях развития мыслительной деятельности в старшем дошкольном возрасте. При составлении программы за основу были взяты положения, представленные в работах Е.М. Багнетовой, О.В. Белоусовой, Е.А. Воюшиной, М.М. Мусиной и Л.Н. Вахрушевой, в которых подчёркивается необходимость формирования операций сравнения, обобщения, классификации и установления причинно-следственных связей у детей данной возрастной группы.

В нормативно-правовой основе программы лежат положения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), в соответствии с которыми познавательное развитие дошкольников включает освоение логических операций, формирование навыков анализа, сравнения и классификации объектов. Учитываются также общие требования к содержанию и организации коррекционно-развивающей работы в условиях дошкольной образовательной среды.

Программа формирования мыслительных процессов у старших дошкольников включает четыре взаимосвязанных блока, каждый из которых решает конкретные задачи в рамках единого коррекционно-развивающего процесса.

Диагностический блок направлен на выявление исходного уровня развития мыслительных операций у детей. На этом этапе проводится индивидуальное обследование с использованием специально подобранных методик, позволяющее установить степень сформированности таких операций, как анализ, синтез, классификация и обобщение. Полученные результаты используются для индивидуализации программы и определения приоритетных направлений коррекционной работы.

Теоретический блок представляет собой методологическую основу программы. В нём обосновывается значимость формирования мыслительных процессов в старшем дошкольном возрасте, а также описываются основные подходы, методы и принципы, на которых базируется содержание развивающих занятий. Данный блок определяет выбор форм, методов и приёмов, адекватных возрастным и психологическим особенностям детей.

Коррекционно-развивающий блок включает систему специально организованных занятий, направленных на развитие основных мыслительных операций. Занятия выстроены в логике постепенного усложнения, опираются на игровые, наглядно-действенные и продуктивные методы и охватывают широкий спектр логико-познавательных заданий. Практическая реализация данного блока обеспечивает достижение целей и задач программы.

Оценочно-рефлексивный блок завершает реализацию программы и предназначен для фиксации достигнутых результатов. Повторная диагностика позволяет оценить динамику в развитии мыслительных операций и выявить эффективность каждого из этапов. Кроме того, в рамках блока осуществляется обсуждение с детьми результатов их деятельности, что способствует развитию элементарной рефлексии и формированию положительного отношения к познавательному процессу.

Занятие 1. «Что у нас на картинке?».

Цель занятия: развитие операций анализа и зрительного восприятия, актуализация умения выделять части и целое.

Конспект:

Занятие начинается с ритуала приветствия. Вводная часть включает беседу о том, что такое «часть» и «целое». В основной части детям предлагаются изображения знакомых предметов, разрезанных на части. Задача – собрать их в единое целое, объяснить, что изображено, и по каким признакам они это определили. В завершение проводится обсуждение, что было легко, что сложно, и эмоциональное подведение итогов.

Упражнения:

1. «Собери картинку» – формирование умения анализировать составные части объекта.
2. «Чего не хватает?» – развитие аналитического мышления через поиск недостающего элемента.

Занятие 2. «Чем похоже, чем различается?».

Цель занятия: развитие операций сравнения и классификации.

Конспект:

После приветствия проводится разминка с загадками на нахождение отличий между предметами. В основной части дети работают с парами предметов или изображений, выделяя сходства и различия, классифицируют по заданным и самостоятельно найденным признакам. В заключение подводятся итоги: что нового узнали, как справлялись с заданиями.

Упражнения:

1. «Найди общее» – обучение выделению общих признаков объектов.
2. «Лишний предмет» – развитие способности к классификации на основе существенных признаков.

Занятие 3. «Кто в каком порядке?».

Цель занятия: развитие логического мышления и умения устанавливать последовательности.

Конспект:

После приветствия дети обсуждают, где в жизни они сталкиваются с порядком (очередь, расписание). Далее они получают карточки с изображением этапов действий (например, умывание, завтрак, одевание) и восстанавливают правильную последовательность. Обсуждение строится вокруг логики выбора и установления связей между действиями. В конце – игровая рефлексия.

Упражнения:

1. «Порядок действий» – формирование умения выстраивать логические последовательности.
2. «Что сначала, что потом?» – развитие причинно-следственного мышления.

Занятие 4. «Для чего это нужно?».

Цель занятия: развитие причинно-следственного мышления и обобщения.

Конспект:

После приветствия проводится беседа о назначении предметов. Детям предлагаются карточки с изображениями (например, зонт, мыло, карандаш), и они определяют, для чего нужен каждый предмет, с опорой на личный опыт. Затем они объединяют предметы в группы по общему назначению (например, «то, что нужно в дождь», «для гигиены» и т.д.). В конце занятия дети придумывают по одной загадке о любом предмете.

Упражнения:

1. «Подбери по назначению» – развитие умения устанавливать функциональные связи.

2. «Объедини по смыслу» – формирование способности к обобщению по назначению.

Занятие 5. «Найди и вычеркни».

Цель занятия: развитие зрительного внимания и навыков классификации.

Конспект:

После приветствия проводится короткая двигательная разминка. В основной части детям предлагаются листы с наборами изображений (предметов, фигур, букв). Задание – вычеркнуть все изображения, относящиеся к определённой группе (например, только мебель или только животные). Затем дети объясняют, по какому признаку объединяли и исключали элементы. Заключительная часть – игра «Что изменилось?» с краткой рефлексией.

1. Упражнения:

2. «Вычеркиваем по признаку» – развитие произвольного внимания и логической группировки.

3. «Лишний предмет» (вариант с вычеркиванием) – тренировка навыков исключения по логическому основанию.

Занятие 6. «Кто где живёт?».

Цель занятия: развитие обобщения, установления связей и пространственного мышления.

Конспект:

Приветствие и небольшая викторина о животных. В основной части детям раздаются карточки с животными и их средой обитания. Задание – правильно соотнести животных и место, где они живут. Затем обсуждается, по каким признакам была сделана пара. В завершение дети пробуют объяснить, как животным помогает их место обитания. Завершающая игра – «Животное-переселенец»: что случится, если поменять местами обитателей.

Упражнения:

1. «Найди дом для зверя» – развитие умения устанавливать связи между объектом и его средой.

2. «Где чей след?» – тренировочное упражнение на сопоставление и внимание.

Занятие 7. «Что объединяет?».

Цель занятия: развитие умения классифицировать объекты по существенным признакам.

Конспект:

После приветствия проводится разминка с загадками, в которых объединяющим признаком является цвет, форма или функция. Основная часть занятия включает работу с карточками: детям предлагаются наборы изображений, и нужно определить, что объединяет объекты в каждой группе. Затем они пробуют самостоятельно составить группу из предложенных предметов и объяснить, по какому признаку выбрали. Завершается занятие обсуждением, какие признаки важнее и почему.

Упражнения:

1. «Общее слово» – развитие способности к обобщению и осмыслению общего признака.

2. «Создай группу» – формирование навыков логической группировки.

Занятие 8. «Расставь по порядку».

Цель занятия: развитие умения упорядочивать объекты по заданному признаку.

Конспект:

Занятие начинается с обсуждения, как можно упорядочивать предметы (по размеру, цвету, времени, возрасту). В основной части детям предлагается набор карточек с изображениями (например, овощей разного размера или предметов, отражающих временной ряд: утро, день, вечер, ночь). Задание – расставить по порядку и объяснить, почему выбрана такая последовательность. В конце дети создают свою цепочку и озвучивают логику.

Упражнения:

1. «От маленького к большому» – развитие количественной и пространственной классификации.

2. «День за днём» – формирование представлений о логической и временной последовательности.

Занятие 9. «Если бы...».

Цель занятия: развитие причинно-следственного мышления и воображения.

Конспект:

После приветствия детям предлагают начать фразы: «Если бы исчезли все деревья...», «Если бы животные умели говорить...», «Если бы не было воды...». Каждый ребёнок высказывает свою гипотезу и объясняет, что бы произошло и почему. Далее обсуждается, что общего в ответах и какие они вызывают чувства. Во второй части занятия – сюжетная игра с карточками «проблемных» ситуаций, которые нужно решить, объяснив последствия.

Упражнения:

1. «Что было бы, если...» – развитие логического мышления через прогнозирование.

2. «Причина и следствие» – формирование умения объяснять логические связи.

Занятие 10. «Подумай и докажи».

Цель занятия: развитие речемыслительной активности и умения аргументировать своё мнение.

Конспект:

После приветствия детям предлагается задание «Что лучше – зима или лето?» с просьбой объяснить выбор. Основная часть включает обсуждение спорных вопросов с выбором из двух вариантов (например, «Что нужнее – еда или игрушки?», «Где жить лучше – в городе или в деревне?»). Задача – не просто выбрать, но и аргументировать свою точку зрения. В конце – упражнение на высказывание противоположного мнения и поиск компромисса.

Упражнения:

1. «Согласен – не согласен» – развитие гибкости мышления и аргументации.

2. «Убедительная причина» – формирование навыков логических объяснений.

Занятие 11. «Сочини правило».

Цель занятия: развитие логического мышления и способности к формулированию обобщающих суждений.

Конспект:

Вводная часть – обсуждение, что такое «правило» и зачем оно нужно. Далее детям демонстрируются ряды предметов, картинок или действий, по которым нужно определить логическое правило (например, чередование цветов, формы, действий). После этого они составляют свои логические ряды, а другие дети отгадывают правило. Итогом занятия становится совместное составление «правил группы».

Упражнения:

1. «Угадай правило» – развитие способности видеть закономерности.

2. «Продолжи ряд» – формирование логического мышления через сериацию.

Занятие 12. «Я стал умнее».

Цель занятия: закрепление мыслительных операций и развитие элементарной рефлексии.

Конспект:

Занятие строится как игровое повторение ранее изученного. Дети вспоминают задания из предыдущих занятий, выполняют знакомые упражнения, но в новой форме. Далее каждому ребёнку предлагается рассказать, чему он научился, какие задания ему

понравились, что было трудно. Итогом занятия становится создание коллективной схемы «Что умеет умный человек», которую дети оформляют совместно.

Упражнения:

1. «Угадай занятие» – повторение через игру-ассоциацию.
2. «Я умею...» – развитие способности к самоанализу и закрепление успеха.

В рамках реализации программы были использованы как диагностические методики, так и развивающие приёмы, соответствующие возрастным особенностям старших дошкольников и цели формирования мыслительных процессов.

Для определения исходного уровня развития мыслительных операций и последующей оценки динамики использовались следующие методики:

1. «Перцептивное моделирование» (Л.А. Венгер) – позволяет выявить уровень развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, умения воспринимать и анализировать структуру объектов.

2. «Последовательность событий» (А.М. Бернштейн) – направлена на диагностику способности устанавливать логические и временные связи между действиями.

3. «Найди и вычеркни» (Т.Д. Марцинковская) – используется для оценки произвольного внимания, зрительной дифференциации и классификации объектов.

4. В практической части программы использовались приёмы, способствующие активному включению ребёнка в познавательную деятельность. Основу составили:

5. Игровые приёмы, реализуемые через сюжетные, ролевые, проблемные и дидактические игры, способствующие эмоциональной вовлечённости и повышению мотивации;

6. Наглядные методы, включающие работу с картинками, схемами, карточками, предметами, направленные на опору на визуальный и образный опыт;

7. Практико-ориентированные задания, в которых ребёнок действует с реальными или условными объектами, группирует, сравнивает, выстраивает последовательности, что позволяет закреплять мыслительные действия через конкретную деятельность;

8. Беседа и обсуждение, направленные на развитие речемыслительной активности, умения обосновывать свои суждения, формировать аргументированную позицию.

Использование разнообразных приёмов позволило задействовать разные формы мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное и элементы логико-словесного), а также обеспечить индивидуализацию и гибкость коррекционной работы.

В результате реализации программы ожидается положительная динамика в развитии мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста. Основные ожидаемые результаты включают:

- развитие операций анализа, синтеза, сравнения, классификации и обобщения;
- формирование представлений о причинно-следственных связях и логической последовательности событий;
- повышение произвольности и осознанности умственных действий;
- рост интереса к познавательной деятельности и повышение уверенности в собственных интеллектуальных возможностях;
- развитие начальных навыков речемыслительной аргументации и рефлексии.

Критерии оценки эффективности программы:

1. Количественные критерии:

1.1. наличие прироста по показателям диагностических методик: увеличение баллов по методикам «Перцептивное моделирование», «Последовательность событий», «Найди и вычеркни»;

1.2. снижение числа ошибок при выполнении логико-познавательных заданий;

1.3. увеличение количества детей со средним и высоким уровнем развития мыслительных операций.

2. Качественные критерии:

2.1. повышение активности и самостоятельности в решении мыслительных задач;

2.2. более уверенное использование логических операций в речевой и предметной деятельности;

2.3. наличие устойчивого интереса к заданиям познавательного характера;

2.4. умение высказывать суждения, делать простые обобщения и объяснять свои действия.

Оценка эффективности осуществляется путём сопоставления результатов начального и итогового диагностического этапов, а также на основе наблюдений за поведением и высказываниями детей в процессе занятий.

Реализация программы формирования мыслительных процессов у старших дошкольников требует соблюдения ряда организационных, методических и материально-технических условий, способствующих достижению поставленных целей и задач.

Программа может реализовываться педагогом-психологом или воспитателем, владеющим навыками диагностики, коррекции и развития познавательной сферы дошкольников. Важно наличие компетенций в области психолого-педагогического сопровождения, а также умения выстраивать эмоционально комфортное взаимодействие с детьми.

Материально-технические условия:

- отдельное или выделенное пространство, удобное для проведения индивидуальных и подгрупповых занятий;
- наличие раздаточного и демонстрационного материала (карточки с изображениями, таблицы, схемы, рисунки, предметы для группировки и сравнения);
- канцелярские принадлежности (бумага, карандаши, фломастеры, ножницы, клей);
- технические средства при необходимости (например, проектор или ноутбук для показа изображений).

Методические условия:

- подбор заданий с учётом уровня развития детей, гибкость в выборе темпа и объёма;
- возможность варьировать формы подачи материала (игра, обсуждение, наглядная демонстрация);
- наличие диагностических материалов для проведения входного и итогового обследования.

Продолжительность одного занятия составляет 25–30 минут. Занятия проводятся дважды в неделю в течение 6 недель. Общий объём программы – 12 занятий. Работа может проводиться как индивидуально, так и в малых подгруппах (3–5 человек), в зависимости от особенностей состава участников и целей конкретного занятия.

Соблюдение перечисленных условий обеспечивает оптимальную реализацию программы и достижение устойчивых результатов в развитии мыслительных процессов у старших дошкольников.

Таблица 3.1 – Стимульный материал для упражнения «Общее слово»

№	Слова	Объединяющее слово (для педагога)
1	Морковь, огурец, помидор	Овощи
2	Кошка, собака, кролик	Животные
3	Шапка, куртка, варежки	Одежда
4	Яблоко, груша, банан	Фрукты
5	Стол, стул, кровать	Мебель
6	Машина, автобус, велосипед	Транспорт
7	Молоко, сок, вода	Напитки
8	Карандаш, ручка, ластик	Школьные вещи
9	Ложка, тарелка, чашка	Посуда
10	Мяч, кукла, машинка	Игрушки

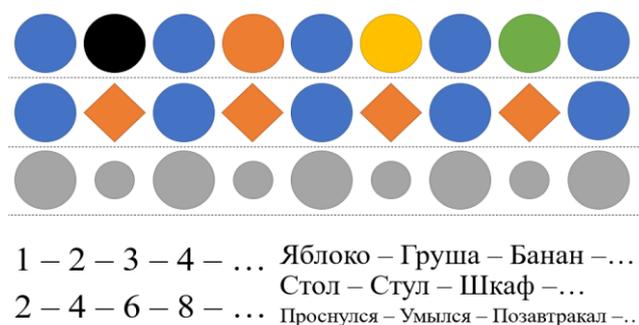


Рисунок 3.1 – Стимульный материал для упражнения «Угадай правило»

Текстовые карточки для упражнения «Что было бы, если...»

1. Если бы исчезли все деревья...
2. Если бы животные умели говорить...
3. Если бы не было воды...
4. Если бы в мире не было игрушек...
5. Если бы каждый день был Новый год...
6. Если бы на небе не было солнца...
7. Если бы все стали летать, как птицы...
8. Если бы исчезли все телефоны...
9. Если бы у людей были хвосты...
10. Если бы дети были главными в семье...

Текстовые карточки для упражнения «Причина и следствие»

Вариант 1: Найди причину

(ребёнок должен ответить: почему это случилось?)

1. Ребёнок промок.
2. Мальчик упал.
3. Девочка опоздала в садик.
4. Кошка убежала.

5. Ложка упала на пол.

Вариант 2: Найди следствие

(ребёнок должен ответить: что произойдёт после?)

1. Девочка пролила сок.
2. Мальчик порвал книжку.
3. Ребёнок забыл зонт.
4. Мальчик закричал.
5. Девочка сломала игрушку.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты опытно-экспериментального исследования формирования мыслительных процессов старших дошкольников

Таблица 4.1 – Результаты повторного исследования уровня развития старших дошкольников по методике «Перцептивное моделирование» Л.А. Венгера

Испытуемый	Правильно 2 детали	Правильно 3 детали	Правильно 4 детали	Баллы за 2 детали	Баллы за 3 детали	Баллы за 4 детали	Общий балл	Уровень развития
1	4	3	2	8	9	8	25	Средний
2	4	4	4	8	12	16	36	Высокий
3	4	4	4	8	12	16	36	Высокий
4	4	4	4	8	12	16	36	Высокий
5	3	3	2	6	9	8	23	Средний
6	3	3	3	6	9	12	27	Средний
7	3	2	2	6	6	8	20	Средний
8	4	4	4	8	12	16	36	Высокий
9	4	3	3	8	9	12	29	Высокий
10	3	3	2	6	9	8	23	Средний
11	4	4	4	8	12	16	36	Высокий
12	4	2	3	8	6	12	26	Средний
13	4	3	4	8	9	16	33	Высокий
14	4	4	4	8	12	16	36	Высокий
15	3	4	3	6	12	12	30	Высокий
16	3	3	4	6	9	16	31	Высокий
17	3	3	2	6	9	8	23	Средний
18	3	2	2	6	6	8	20	Средний
19	3	3	2	6	9	8	23	Средний
20	3	3	2	6	9	8	23	Средний

Итого:

- высокий уровень развития – 45,00 % (9 испытуемых);
- средний уровень развития – 55,00 % (11 испытуемых);
- низкий уровень развития – 0,00 % (0 испытуемых).

Таблица 4.2 – Результаты повторного исследования уровня развития старших дошкольников по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна

Испытуемый	Раскладка картинок	Рассказ	Уровень развития
1	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
2	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
3	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
4	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
5	Правильно	Неполный рассказ с подсказками	Средний
6	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
7	Правильно	Неполный рассказ с подсказками	Средний
8	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
9	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
10	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
11	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
12	Правильно	Неполный рассказ с подсказками	Средний
13	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
14	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
15	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
16	Правильно	Неполный рассказ с подсказками	Средний
17	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
18	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
19	Правильно	Логичный рассказ	Высокий
20	Правильно	Логичный рассказ	Высокий

Итого:

- высокий уровень развития – 75,00 % (15 испытуемых);
- средний уровень развития – 25,00 % (5 испытуемых);
- низкий уровень развития – 0,00 % (0 испытуемых).

Таблица 4.3 – Результаты повторного исследования уровня внимания старших дошкольников по методике «Найди и вычеркни» Т.Д. Марцинковской

Испытуемый	Просмотрено фигур (N)	Ошибки (n)	S-показатель	Уровень внимания
1	90	1	0,32	Низкий
2	96	0	0,34	Низкий
3	85	0	0,3	Низкий
4	111	0	0,37	Низкий
5	97	0	0,33	Низкий
6	95	2	0,29	Низкий
7	122	1	0,39	Низкий
8	92	0	0,32	Низкий
9	104	1	0,34	Низкий
10	126	0	0,42	Средний
11	110	0	0,36	Низкий
12	126	1	0,4	Средний
13	90	1	0,3	Низкий
14	109	0	0,36	Низкий
15	95	0	0,33	Низкий
16	110	0	0,36	Низкий
17	122	0	0,41	Средний
18	124	0	0,42	Средний
19	102	1	0,34	Низкий
20	98	0	0,33	Низкий

Итого:

- очень низкий уровень внимания – 00,00 (0 испытуемых);
- низкий уровень внимания – 85,00 (17 испытуемых);
- средний уровень внимания – 15,00 (3 испытуемых).

Таблица 4.4 – Расчет Т-критерия Вилкоксона по методике «Перцептивное моделирование» Л.А. Венгера

Испытуемый	Баллы до программы	Баллы после программы	Сдвиг	Ранг
1	15	25	10	7
2	36	36	0	–
3	36	36	0	–
4	36	36	0	–
5	14	23	9	6
6	21	27	6	5
7	11	20	9	6
8	36	36	0	–
9	22	29	7	5
10	11	23	12	8
11	36	36	0	–
12	19	26	7	5
13	27	33	6	5
14	30	36	6	5
15	24	30	6	5
16	29	31	2	1
17	12	23	11	8
18	9	20	11	8
19	15	23	8	6
20	16	23	7	5
Сумма рангов в нетипичном направлении (-)				0

Шаг 1. Вычисляем сдвиги:

Испытуемый 1: $25 - 15 = 10$

Испытуемый 2: $36 - 36 = 0$

Испытуемый 3: $36 - 36 = 0$

Испытуемый 4: $36 - 36 = 0$.

Испытуемый 5: $23 - 14 = 9$

Испытуемый 6: $27 - 21 = 6$

Испытуемый 7: $20 - 11 = 9$

Испытуемый 8: $36 - 36 = 0$

Испытуемый 9: $29 - 22 = 7$

Испытуемый 10: $23 - 11 = 12$

Испытуемый 11: $36 - 36 = 0$

Испытуемый 12: $26 - 19 = 7$

Испытуемый 13: $33 - 27 = 6$

Испытуемый 14: $36 - 30 = 6$

Испытуемый 15: $30 - 24 = 6$

Испытуемый 16: $31 - 29 = 2$

Испытуемый 17: $23 - 12 = 11$

Испытуемый 18: $20 - 9 = 11$

Испытуемый 19: $23 - 15 = 8$

Испытуемый 20: $23 - 16 = 7$

Шаг 2. Определяем модули сдвигов (по модулю, игнорируя знак):

Испытуемый 1: $|10| = 10$

Испытуемый 5: $|9| = 9$

Испытуемый 6: $|6| = 6$

Испытуемый 7: $|9| = 9$

Испытуемый 9: $|7| = 7$

Испытуемый 10: $|12| = 12$

Испытуемый 12: $|7| = 7$

Испытуемый 13: $|6| = 6$

Испытуемый 14: $|6| = 6$

Испытуемый 15: $|6| = 6$

Испытуемый 16: $|2| = 2$

Испытуемый 17: $|11| = 11$

Испытуемый 18: $|11| = 11$

Испытуемый 19: $|8| = 8$

Испытуемый 20: $|7| = 7$

Шаг 3. Исключаем испытуемых с нулевыми сдвигами.

Шаг 4. Присваиваем ранги одинаковым значениям одного ранга (с округлением до целого):

Испытуемый 1: сдвиг = 10, ранг = 7

Испытуемый 2: сдвиг = 0, ранг = –

Испытуемый 3: сдвиг = 0, ранг = –

Испытуемый 4: сдвиг = 0, ранг = –

Испытуемый 5: сдвиг = 9, ранг = 6

Испытуемый 6: сдвиг = 6, ранг = 5

Испытуемый 7: сдвиг = 9, ранг = 6

Испытуемый 8: сдвиг = 0, ранг = –

Испытуемый 9: сдвиг = 7, ранг = 5

Испытуемый 10: сдвиг = 12, ранг = 8

Испытуемый 11: сдвиг = 0, ранг = –

Испытуемый 12: сдвиг = 7, ранг = 5

Испытуемый 13: сдвиг = 6, ранг = 5

Испытуемый 14: сдвиг = 6, ранг = 5

Испытуемый 15: сдвиг = 6, ранг = 5

Испытуемый 16: сдвиг = 2, ранг = 1

Испытуемый 17: сдвиг = 11, ранг = 8

Испытуемый 18: сдвиг = 11, ранг = 8

Испытуемый 19: сдвиг = 8, ранг = 6

Испытуемый 20: сдвиг = 7, ранг = 5

Сумма рангов в нетипичном направлении: 0

Сопоставим эмпирическое значение критерия с критическими значениями для соответствующего объёма выборки. Количество ненулевых разностей составляет $n = 16$ (4 испытуемых имели нулевой сдвиг и исключены из расчёта).

Критические значения Т-критерия Вилкоксона для $n = 16$:

$T_{кр} = 35$ при уровне значимости $p \leq 0,05$,

$T_{кр} = 23$ при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Эмпирическое значение критерия по результатам методики составляет $T_{эмп} = 0$, что существенно меньше критического значения даже на уровне значимости $p \leq 0,01$.

Следовательно, принимаем гипотезу H_1 : интенсивность сдвигов в направлении повышения уровня перцептивного моделирования превосходит интенсивность сдвигов в направлении снижения. Это подтверждает эффективность реализованной программы в аспекте формирования логико-перцептивных операций у старших дошкольников.

Таблица 4.5 – Расчет Т-критерия Вилкоксона по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейна

Испытуемый	Показатель до программы	Показатель после программы	Сдвиг	Ранг
1	2	3	1	6
2	3	3	0	–
3	3	3	0	–
4	2	3	1	6
5	1	2	1	6
6	2	3	1	6
7	1	2	1	6
8	2	3	1	6
9	2	3	1	6
10	2	3	1	6
11	2	3	1	6
12	1	2	1	6
13	2	3	1	6
14	3	3	0	–
15	2	3	1	6
16	1	2	1	6
17	3	3	0	–
18	3	3	0	–
19	2	3	1	6
20	2	3	1	6
Сумма рангов в нетипичном направлении (-)				0

Шаг 1. Вычисляем сдвиги:

Испытуемый 1: $3 - 2 = 1$

Испытуемый 2: $3 - 3 = 0$

Испытуемый 3: $3 - 3 = 0$

Испытуемый 4: $3 - 2 = 1$

Испытуемый 5: $2 - 1 = 1$

Испытуемый 6: $3 - 2 = 1$

Испытуемый 7: $2 - 1 = 1$

Испытуемый 8: $3 - 2 = 1$

Испытуемый 9: $3 - 2 = 1$

Испытуемый 10: $3 - 2 = 1$

Испытуемый 11: $3 - 2 = 1$

Испытуемый 12: $2 - 1 = 1$

Испытуемый 13: $3 - 2 = 1$

Испытуемый 14: $3 - 3 = 0$

Испытуемый 15: $3 - 2 = 1$

Испытуемый 16: $2 - 1 = 1$

Испытуемый 17: $3 - 3 = 0$

Испытуемый 18: $3 - 3 = 0$

Испытуемый 19: $3 - 2 = 1$

Испытуемый 20: $3 - 2 = 1$

Шаг 2. Определяем модули сдвигов:

Испытуемый 1: $|1| = 1$

Испытуемый 4: $|1| = 1$

Испытуемый 5: $|1| = 1$

Испытуемый 6: $|1| = 1$

Испытуемый 7: $|1| = 1$

Испытуемый 8: $|1| = 1$

Испытуемый 9: $|1| = 1$

Испытуемый 10: $|1| = 1$

Испытуемый 11: $|1| = 1$

Испытуемый 12: $|1| = 1$

Испытуемый 13: $|1| = 1$

Испытуемый 15: $|1| = 1$

Испытуемый 16: $|1| = 1$

Испытуемый 19: $|1| = 1$

Испытуемый 20: $|1| = 1$

Шаг 3. Исключаем испытуемых с нулевыми сдвигами.

Шаг 4. Присваиваем ранги одинаковым значениям одного ранга:

Испытуемый 1: сдвиг = 1, ранг = 6

Испытуемый 2: сдвиг = 0, ранг = –

Испытуемый 3: сдвиг = 0, ранг = –

Испытуемый 4: сдвиг = 1, ранг = 6

Испытуемый 5: сдвиг = 1, ранг = 6

Испытуемый 6: сдвиг = 1, ранг = 6

Испытуемый 7: сдвиг = 1, ранг = 6

Испытуемый 8: сдвиг = 1, ранг = 6

Испытуемый 9: сдвиг = 1, ранг = 6

Испытуемый 10: сдвиг = 1, ранг = 6

Испытуемый 11: сдвиг = 1, ранг = 6

Испытуемый 12: сдвиг = 1, ранг = 6

Испытуемый 13: сдвиг = 1, ранг = 6

Испытуемый 14: сдвиг = 0, ранг = –

Испытуемый 15: сдвиг = 1, ранг = 6

Испытуемый 16: сдвиг = 1, ранг = 6

Испытуемый 17: сдвиг = 0, ранг = –

Испытуемый 18: сдвиг = 0, ранг = –

Испытуемый 19: сдвиг = 1, ранг = 6

Испытуемый 20: сдвиг = 1, ранг = 6

Сумма рангов в нетипичном направлении: 0

В расчётах учитывались только испытуемые с ненулевыми сдвигами. Таких оказалось $n = 16$ (4 участника показали одинаковые показатели до и после программы и исключены).

Критические значения T-критерия Вилкоксона для $n = 16$:

$T_{кр} = 35$ при уровне значимости $p \leq 0,05$,

$T_{кр} = 23$ при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Эмпирическое значение критерия по данной методике составляет $T_{эмп} = 0$.

Поскольку $T_{эмп}$ значительно ниже критических значений, принимается альтернативная гипотеза H_1 : сдвиги в сторону повышения уровня способности к установлению последовательности событий статистически значимы. Это указывает на успешность программы в аспекте формирования логических связей и временной структуры у дошкольников.

Таблица 4.6 – Расчет Т-критерия Вилкоксона по методике «Найди и вычеркни»
Т.Д. Марцинковской

Испытуемый	Показатель до программы	Показатель после программы	Сдвиг	Ранг
1	0.20	0.32	+0.12	9
2	0.31	0.34	+0.03	2
3	0.24	0.30	+0.06	5
4	0.36	0.37	+0.01	1
5	0.31	0.33	+0.02	1
6	0.21	0.29	+0.08	6
7	0.36	0.39	+0.03	2
8	0.27	0.32	+0.05	4
9	0.30	0.34	+0.04	3
10	0.39	0.42	+0.03	2
11	0.33	0.36	+0.03	2
12	0.35	0.40	+0.05	4
13	0.20	0.30	+0.10	7
14	0.33	0.36	+0.03	2
15	0.28	0.33	+0.05	4
16	0.33	0.36	+0.03	2
17	0.40	0.41	+0.01	1
18	0.37	0.42	+0.05	4
19	0.28	0.34	+0.06	5
20	0.28	0.33	+0.05	4
Сумма рангов в нетипичном н аправлении (-)				0

Шаг 1. Вычисляем сдвиги:

Испытуемый 1: $0.32 - 0.2 = +0.12$

Испытуемый 2: $0.34 - 0.31 = +0.03$

Испытуемый 3: $0.3 - 0.24 = +0.06$

Испытуемый 4: $0.37 - 0.36 = +0.01$

Испытуемый 5: $0.33 - 0.31 = +0.02$

Испытуемый 6: $0.29 - 0.21 = +0.08$

Испытуемый 7: $0.39 - 0.36 = +0.03$

Испытуемый 8: $0.32 - 0.27 = +0.05$

Испытуемый 9: $0.34 - 0.3 = +0.04$

Испытуемый 10: $0.42 - 0.39 = +0.03$

Испытуемый 11: $0.36 - 0.33 = +0.03$

Испытуемый 12: $0.4 - 0.35 = +0.05$

Испытуемый 13: $0.3 - 0.2 = +0.10$

Испытуемый 14: $0.36 - 0.33 = +0.03$

Испытуемый 15: $0.33 - 0.28 = +0.05$

Испытуемый 16: $0.36 - 0.33 = +0.03$

Испытуемый 17: $0.41 - 0.4 = +0.01$

Испытуемый 18: $0.42 - 0.37 = +0.05$

Испытуемый 19: $0.34 - 0.28 = +0.06$

Испытуемый 20: $0.33 - 0.28 = +0.05$

Шаг 2. Определяем модули сдвигов:

Испытуемый 1: $|+0.12|$

Испытуемый 2: $|+0.03|$

Испытуемый 3: $|+0.06|$

Испытуемый 4: $|+0.01|$

Испытуемый 5: $|+0.02|$

Испытуемый 6: $|+0.08|$

Испытуемый 7: $|+0.03|$

Испытуемый 8: $|+0.05|$

Испытуемый 9: $|+0.04|$

Испытуемый 10: $|+0.03|$

Испытуемый 11: $|+0.03|$

Испытуемый 12: $|+0.05|$

Испытуемый 13: $|+0.10|$

Испытуемый 14: $|+0.03|$

Испытуемый 15: $|+0.05|$

Испытуемый 16: $|+0.03|$

Испытуемый 17: $|+0.01|$

Испытуемый 18: $|+0.05|$

Испытуемый 19: $|+0.06|$

Испытуемый 20: $|+0.05|$

Шаг 3. Исключаем испытуемых с нулевыми сдвигами.

Шаг 4. Присваиваем ранги одинаковым значениям одного ранга:

Испытуемый 1: сдвиг = $+0.12$, ранг = 9

Испытуемый 2: сдвиг = +0.03, ранг = 2
Испытуемый 3: сдвиг = +0.06, ранг = 5
Испытуемый 4: сдвиг = +0.01, ранг = 1
Испытуемый 5: сдвиг = +0.02, ранг = 1
Испытуемый 6: сдвиг = +0.08, ранг = 6
Испытуемый 7: сдвиг = +0.03, ранг = 2
Испытуемый 8: сдвиг = +0.05, ранг = 4
Испытуемый 9: сдвиг = +0.04, ранг = 3
Испытуемый 10: сдвиг = +0.03, ранг = 2
Испытуемый 11: сдвиг = +0.03, ранг = 2
Испытуемый 12: сдвиг = +0.05, ранг = 4
Испытуемый 13: сдвиг = +0.10, ранг = 7
Испытуемый 14: сдвиг = +0.03, ранг = 2
Испытуемый 15: сдвиг = +0.05, ранг = 4
Испытуемый 16: сдвиг = +0.03, ранг = 2
Испытуемый 17: сдвиг = +0.01, ранг = 1
Испытуемый 18: сдвиг = +0.05, ранг = 4
Испытуемый 19: сдвиг = +0.06, ранг = 5
Испытуемый 20: сдвиг = +0.05, ранг = 4

Сумма рангов в нетипичном направлении: 0

Анализ проводился по $n = 20$ испытуемым, так как ни один из сдвигов не равен нулю.

Критические значения Т-критерия Вилкоксона для $n = 20$:

$T_{кр} = 60$ при уровне значимости $p \leq 0,05$,

$T_{кр} = 43$ при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Эмпирическое значение критерия составило $T_{эмп} = 0$, что свидетельствует о высокой статистической значимости различий.

Таким образом, гипотеза H_1 подтверждается: зафиксированы статистически значимые сдвиги в сторону повышения уровня произвольного внимания и концентрации. Это доказывает эффективность программы в развитии устойчивости внимания у старших дошкольников.