



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Содержание коррекционной работы по развитию мышления  
дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного  
аппарата**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы бакалавриата  
«Дошкольная дефектология»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:  
76,99 % авторского текста

Выполнила:  
студентка группы ЗФ-409-102-3-1Т  
Тебайкина Ирина Алексеевна 

Работа рекомендована к защите  
«1» марта 2023 г.  
Директор института  
 Гнатышина Е.А.

Научный руководитель:  
К.п.н., доцент  
Шишкина Екатерина Владимировна 

Челябинск  
2023

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ФУНКЦИЙ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА .....	8
1.1 Понятие и сущность процесса мышления в контексте психокоррекционной работы .....	8
1.2 Специфика развития детей с нарушением функций опорно- двигательного аппарата .....	17
1.3 Содержание коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата .....	26
Выводы по первой главе.....	31
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА .....	33
2.1 Констатирующий этап исследования уровня развития мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата...	33
2.2 Коррекционная работа по развитию мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.....	40
2.3 Обобщающий этап исследования по развитию мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата...	50
Выводы по второй главе.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	59
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	63

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Нарушение функций опорно-двигательного аппарата у детей является серьезным и распространенным нарушением. Диапазон степени двигательных нарушений очень широкий. Подавляющее большинство таких детей становятся инвалидами уже с самого детства.

Реабилитация детей с двигательными нарушениями – это не только медицинская задача, но во многом педагогическая и социальная помощь.

В современном мире дошкольники с двигательными нарушениями очень широко интегрированы в образовательную среду. Ребенок с легкой ортопедической проблемой почти не испытывает трудностей среди здоровых детей. Вместе с тем, дети с тяжелой патологией, связанной с нарушениями неврологического характера, не так успешно адаптируются в образовательную среду.

Сопутствующие недостатки речевого и познавательного развития осложняют процесс обучения. В связи с этим, поступление ребенка в образовательную организацию должно сопровождаться детальным анализом нарушения, так как правильная и своевременная диагностика позволит определить образовательный маршрут обучающегося.

Таким образом, инклюзия дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее – НОДА) неизменно должна сопровождаться комплексом психолого-педагогической, логопедической и социальной помощи и поддержки. Эффективность обучения определяется, в том числе, следующими условиями:

- ортопедическим режимом;
- предметно-пространственной развивающей среды;
- профессиональной подготовкой педагогов;
- медицинскими рекомендациями или заключениями ЦПМПК,

определяющих режим и объем нагрузок при организации образовательного процесса;

- коррекционно-развивающими занятиями;
- формированием навыков самообслуживания и гигиены у детей с НОДА;
- логопедической помощью;
- работой с родителями, членами семьи ребенка с НОДА (в т.ч. по формированию толерантного отношения).

Психолого-педагогические исследования ученых доказали, что основные логические умения на элементарном уровне формируются у детей, начиная с 5–6-летнего возраста. Однако практически все представленные сегодня исследования направлены на изучение развития отдельных компонентов мышления, а не мышления как структуры. Остается открытым вопрос о методах и приемах развития мышления детей дошкольного возраста. Также следует отметить, что особым путем идет развитие мышления у детей с ограниченными возможностями здоровья [11,с 168].

Актуальной является проблема коррекции негативных проявлений нарушения функций опорно-двигательного аппарата (ОДА). Педагоги во все времена уделяли большое внимание вопросу об индивидуальном подходе к детям. В высказываниях по этому поводу подчеркивается значение индивидуального подхода для всестороннего развития личности ребенка, ориентировка педагога на гуманное отношение к ребенку, уважение его неповторимости, стремление понять его духовный мир.

При наличии достаточных сведений о детях с нарушением функций ОДА мы не встретили никаких работ, касающихся непосредственно проблемы изучения мыслительной деятельности детей дошкольного возраста как ее активных субъектов деятельности. Есть исследования, прямо или косвенно затрагивающие интересующую нас проблему: это

особенности саморегуляции детей с церебральным параличом (Туторская Г.В., 1987), характеристики их познавательных способностей (Ларионова И.Г., 2001), нейропсихологический анализ структуры нарушений высших психических функций при различных формах нарушения ОДА (Катышева М.В., 1999; Мамайчук И.И., 2004). Тем не менее, целостно проблема изучения особенностей мыслительной деятельности детей дошкольного возраста с нарушением функций ОДА с целью психолого-педагогической коррекции недостатков в ее развитии фактически не изучалась и остается теоретически и экспериментально одной из мало разработанных, что обуславливает научную актуальность темы нашего исследования «Содержание коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата».

**Цель исследования:** теоретически обосновать и апробировать содержание коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

**Объект исследования:** процесс мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

**Предмет исследования:** включает содержание коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

Перед началом исследования была выдвинута **гипотеза** о том, что реализация специального комплекса заданий способствует эффективному развитию мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата».

Для решения поставленной цели нами были выделены следующие **задачи исследования:**

1. Изучить теоретические основы проблемы коррекционной работы по развитию мышления детей дошкольного возраста с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

2. Определить констатирующий этап исследования уровня развития мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

3. Разработать коррекционную работу по развитию мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

4. Провести обобщающий этап исследования по развитию мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

**Теоретико-методологическую** основу исследования составляют труды таких исследователей, как Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько «Психологические особенности игровой деятельности детей шестилетнего возраста», Л.И. Божович, одной из главных направлений ее работ — научно-психологическое обоснование процесса воспитания. В основе научной концепции Божович был положен целостный подход к изучению личности. Рассматривая воспитание как процесс целенаправленного формирования и развития личности, Г. Селье — теория стресса, В.Г. Степанов - Психология трудных школьников, Д.Б. Эльконин - советский психолог и педагог, автор работ о психологических аспектах детских игр и их роли в обучении. Главным трудом его жизни стала система развивающего обучения, Е.А. Ямбург - разработчик и автор адаптивной модели школы, книг «Школа для всех», и др.

В работе используются следующие **методы исследования:** теоретический: анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме.

Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперименты; психологическое тестирование; количественный и качественный анализ полученных данных.

**Практическая значимость исследования:**

**База исследования.** Исследование проходило на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка —

детский сад № 20»п. Рощино. В психолого-педагогическом эксперименте приняли участие 5 испытуемых с нарушением функций опорно-двигательного аппарата старшего дошкольного возраста (6 лет).

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа изложена на 70 страницах, состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (42 источника) и 2 приложений.

Во введении раскрывается актуальность темы, определяется цель, задачи и гипотеза исследования.

В первой главе рассматриваются теоретические аспекты проблемы развития мышления детей дошкольного возраста с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

Во второй главе проводится анализ уровня развития мышления детей дошкольного возраста с нарушением функций опорно-двигательного аппарата. Разрабатывается и реализуется программа коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

В заключении подведены итоги исследования и сформированы окончательные выводы по развитию мышления детей дошкольного возраста с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ФУНКЦИОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

## **1.1 Понятие и сущность процесса мышления в контексте психокоррекционной работы**

Мышление – психический процесс отражения реальности, познания связей и отношений между предметами, высочайшая форма творческой активности человека.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова мышление определяется как высшая степень познания, процесс отражения объективной действительности [22, с. 123].

Определения мышления в психологической науке как правило фиксируют два его существенных признака: обобщенность и опосредованность [20, с.165]. Исходя из этого, мышление определяется как процесс обобщенного и опосредствованного отражения действительности в ее существенных связях и отношениях. Чаще всего мышление подразделяют на теоретическое и практическое. В теоретическом мышлении выделяют понятийное и образное мышление, а в практическом наглядно-образное и наглядно-действенное.

Понятийное мышление – это такое мышление, в котором применяются определенные понятия. При этом, решая те или иные умственные задачи, мы не обращаемся к поиску при помощи специальных методов какой-либо свежей или новой информации, а используем готовые знания, приобретенными другими людьми и выраженными в форме понятий, мнений, суждений выводов [41, с. 336].

Образное мышление – это вид мыслительного процесса, в котором используются образы. Эти образы извлекаются именно из памяти или

воссоздаются воображением (фантазией). В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы в мыслях преобразуются так, что в результате манипулирования ими мы можем отыскать решение интересующей нас задачи. Чаще всего данный вид мышления преобладает у людей, работа которых связана с каким-то видом творчества. Следует отметить, что понятийное и образное мышление, являясь разновидностями теоретического мышления, на практике находятся в неизменном взаимодействии. Они дополняют друг друга, открывая перед нами разные стороны бытия. Понятийное мышление дает более точное и обобщенное отражение действительности, но это отражение абстрактно. В свою очередь, образное мышление позволяет получить конкретное субъективное отражение окружающей нас действительности.

Таким образом, понятийное и образное мышление дополняют друг друга и обеспечивают основательное и многостороннее отражение действительности [4, с. 224].

По мнению П.Я. Гальперина, теоретическое мышление – мышление на базе теоретических рассуждений и выводов. Практическое мышление – мышление на базе суждений и умозаключений, основанных на решении практических задач [6, с. 165].

По мнению Р.С. Немова, теоретическое мышление – это познание законов и правил. Главная задача практического мышления – разработка средств практического преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта, схемы [20, с. 128].

Е.И. Рогов отмечает, что по генезису развития различают мышление: наглядно-действенное; наглядно-образное; словесно-логическое; абстрактно-логическое [29, с. 78].

Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и абстрактно-логическое мышление являются поочередными этапами становления или развития мышления в филогенезе и в онтогенезе [25, с. 688].

По степени развернутости различают мышление дискурсивное и интуитивное. Дискурсивное (аналитическое) мышление – мышление, опосредованное логикой рассуждений, размышлений, а не восприятия. Аналитическое мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, представлено в сознании самого мыслящего человека.

Интуитивное мышление – мышление на базе непосредственных чувственных восприятий и непосредственного отражения воздействий предметов и явлений объективного мира. Интуитивное мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным.

Так же различают мышление репродуктивное и продуктивное (творческое).

Репродуктивное мышление – мышление на основе образов и представлений, взятых из каких-то определенных источников.

Продуктивное мышление – мышление на основе творческого воображения. Один из центральных вопросов умственного воспитания – вопрос о развитии мышления [6, с. 445].

С возрастом значимо меняется содержание мышления дошкольников – усложняются их отношения с окружающими людьми, развивается игровая деятельность, появляются разные формы продуктивной деятельности, осуществление которых требует познания новых сторон и свойств предметов. Такая перемена содержания мышления требует и более совершенных его форм, обеспечивающих возможность преобразовывать ситуацию не только в плане внешней материальной деятельности, но и в плане представляемом, безупречном.

В процессе наглядно-действенного мышления складываются предпосылки для более сложной формы – наглядно-образного мышления, которое характеризуется тем, что решение конкретных задач может быть осуществлено ребенком в плане представлений, без участия практических действий [24, с. 242].

Один из видов наглядно-образного мышления – визуальное мышление. Визуальное мышление – это человеческая деятельность, продуктом которой является рождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих какую-то определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым. Эти образы отличаются автономностью и свободой по отношению к объектам восприятия [24, с.126].

Наглядно-образное мышление содержит значительный смысл не только для ребенка, но и для успешного осуществления множества видов профессиональной деятельности взрослых людей-конструкторов, операторов и т.д. [24, с.165].

В определенных пределах наглядно-образное мышление характеризуется особенными закономерностями функционирования и позволяет узнавать такие стороны и качества объектов, которые фактически недостижимы понятийному мышлению; правильнее будет сказать так – доступны, но только в тесной связи с образным мышлением. Одна из особенностей последнего состоит в том, что в его процессе объекты представлены в нашем сознании по-другому, чем при понятийном мышлении. Это обуславливает особенности оперирования отраженным в сознании человека содержанием [24, с. 165].

Мышление в отличие от других процессов совершается в соответствии с определенной логикой. Соответственно, мыслительная деятельность людей совершается при помощи мыслительных операций: сравнения, анализа и синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации. Все эти операции являются различными сторонами основной деятельности мышления – опосредования, то есть раскрытия все более существенных объективных связей и отношений между предметами, явлениями, фактами.

Сравнение – это сопоставление предметов и явлений с целью нахождения сходства и различия между ними. Сравнивая предметы или явления, мы всегда можем заметить, что в одних отношениях они сходны между собой, в других – различны. Признание предметов сходными или

различными зависит от того, какие части или свойства предметов являются для нас в данный момент существенными. Нередко бывает так, что одни и те же предметы в одних случаях считаются сходными, в других – различными.

Сопоставляя вещи, явления, их свойства, сравнение вскрывает тождество и различие. Выявляя тождество одних и различия других вещей, сравнение приводит к их классификации. Классификация производится по какому-либо признаку, который оказывается присущим каждому предмету данной группы. Сравнивая, человек выделяет, прежде всего, те черты, которые имеют важное значение для решения теоретической или практической жизненной задачи.[36, с. 586].

Анализ и синтез – важнейшие мыслительные операции, неразрывно связанные между собой. В единстве они дают полное и всестороннее знание действительности.

Анализ – это мысленное расчленение предмета или явления на образующие его части или мысленное выделение в нем отдельных свойств, черт, качеств. Воспринимая предмет, мы можем мысленно выделять в нем одну часть за другой и таким образом узнавать, из каких частей он состоит. Например, в растении мы выделяем стебель, корень, цветы, листья и пр. В данном случае анализ – мысленное разложение целого на составляющие его части [19, с. 35]. Анализ может быть и мысленным выделением в целом его отдельных свойств, признаков, сторон. Анализ возможен не только тогда, когда мы воспринимаем предмет или вообще любое целое, но и тогда, когда мы вспоминаем о нем, представляем его себе. Возможен также и анализ понятий, когда мы мысленно выделяем различные их признаки, анализ хода мысли – доказательство, объяснения и пр. [15, с. 65].

Синтез – это мысленное соединение отдельных частей предметов или мысленное сочетание отдельных их свойств. Если анализ дает знание отдельных элементов, то синтез, опираясь на результаты анализа, объединяя эти элементы, обеспечивает знание объекта в целом. Так, при

чтении в тексте выделяются отдельные буквы, слова, фразы и вместе с тем они непрерывно связываются друг с другом: буквы объединяются в слова, слова – в предложения, предложения – в те или иные разделы текста. Или вспомним рассказ о любом событии – отдельные эпизоды, их связь, зависимость и т.д. [36, с. 378].

Так же, как и анализ, синтез может осуществляться при непосредственном восприятии предметов и явлений или при мысленном представлении их. Различаются два вида синтеза: как мысленное объединение частей целого (например, продумывание композиции литературно-художественного произведения) и как мысленное сочетание различных признаков, свойств, сторон предметов и явлений действительности (например, мысленное представление явления на основе описания его отдельных признаков или свойств). . [36, с. 586].

Анализ и синтез часто возникают в начале практической деятельности. Мы фактически расчленяем или собираем предмет, что является основой для выработки умения производить эти операции мысленно. Развиваясь на основе практической деятельности и наглядного восприятия, анализ и синтез должны осуществляться и как самостоятельные, чисто умственные операции. В каждом сложном процессе мышления участвуют анализ и синтез. Например, путем анализа отдельных поступков, мыслей, чувств литературных героев или исторических деятелей и в результате синтеза мысленно создается целостная характеристика этих героев, этих деятелей [19, с. 35].

Нередко при изучении какого-либо явления возникает необходимость выделить какой-либо признак, свойство, одну его часть для более углубленного познания, отвлекаясь (абстрагируясь) на время от всех остальных, не принимая их во внимание. Например, чтобы усвоить доказательство геометрической теоремы в общем виде, надо отвлечься от частных особенностей чертежа – мелом или карандашом он выполнен, какими буквами обозначены вершины, абсолютная длина сторон и пр.

Абстракция – это мысленное выделение существенных свойств и признаков предметов или явлений при одновременном отвлечении от несущественных признаков и свойств.

Выделенные в процессе абстрагирования признак или свойство предмета мыслятся независимо от других признаков или свойств и становятся самостоятельными объектами мышления. С помощью абстрагирования мы можем получать абстрактные понятия – смелость, красота, дистанция, тяжесть, длина, ширина, равенство, стоимость и пр.

Обобщение тесно связано с абстракцией. Человек не смог бы обобщать, не отвлекаясь от различий в том, что им обобщается [19, с. 35].

В учебной деятельности обобщение обычно проявляется в определениях, выводах, правилах. Детям нередко трудно совершить обобщение, так как не всегда они умеют выделить не только общие, но существенные общие признаки предметов, явлений, фактов [36, с. 586].

Конкретизация – это мысленное представление чего-либо единичного, что соответствует тому или иному понятию или общему положению. Мы уже не отвлекаемся от различных признаков или свойств предметов и явлений, а, наоборот, стремимся представить себе эти предметы или явления в значительном богатстве их признаков. По существу, конкретное есть всегда указание примера, какая-либо иллюстрация общего. Конкретизация играет существенную роль в объяснении, которое мы даем другим людям. В особенности важна она в объяснениях, даваемых учителем детям. Выбору примера следует уделять серьезное внимание. Привести пример иногда бывает нелегко. В общем, виде мысль кажется ясной, а указать конкретный факт не удается [19, с. 35].

Это происходит при нормальном усвоении знаний, когда усваиваются общие положения, а содержание остается неясным. Поэтому учитель не должен довольствоваться тем, что дети правильно воспроизводят общие положения, а должен добиваться конкретизации этих

положений: приведение примера, иллюстрации, конкретного частного случая.

Кроме рассмотренных видов и операций, имеются еще и процессы мышления. К ним относятся суждение, умозаключение, определение понятий, индукция, дедукция. Суждение – это высказывание, содержащее определенную мысль. Умозаключение – представляет собой серию логически связанных высказываний, из которых выводится новое знание. Определение понятий рассматривается как система суждений о некотором классе предметов (явлений). Выделяющая наиболее общие их признаки. Индукция и дедукция – это способы производства умозаключений, определяющие направленность мысли от частного к общему, или наоборот. Индукция предполагает вывод частного суждения из общего, а дедукция – вывод общего суждения из частных [19, с. 35].

Хотя логические операции органически входят в состав мышления, оно не всегда выступает как процесс, в котором действуют только логика и разум. В процесс мышления часто вмешиваются, изменяя его, эмоции.

Эмоции, однако, способны не только исказить, но и стимулировать мышление. Известно, что чувство придает мысли страстность, напряженность, остроту, целеустремленность и настойчивость. Без повышенного чувства продуктивная мысль столь же не возможна, как без логики, знаний, умений, навыков. Вопрос только в том, насколько чувство сильно, не переходит ли оно пределы оптимизма, обеспечивающего разумность мышления.

В процессах мышления эмоции особенно выражены в моменты нахождения человеком решения трудной задачи, здесь они выполняют эвристическую и регулятивную функцию. Эвристическая функция эмоций заключается в выделении (эмоциональной, сигнальной фиксации) некоторой зоны оптимального поиска, пределах которого находится искомое решение задачи. Регулятивная функция эмоций проявляется в том, что они способны активировать поиск нужного решения в том случае,

если он ведется правильно, и замедляют его, если интуиция подсказывает, что избранный ход направления мысли ошибочен [19, с. 35].

Кроме обычных нормальных видов мышления, приводящих к правильным выводам, есть особенные мыслительные процессы, дающие ложное представление о действительности. Они обнаруживаются у больных людей (например, у шизофреников), а также у тех, кто занимает пограничное положение между нормой и патологией или находится в состоянии так называемого замутнённого сознания (галлюцинации, бред, гипнотическое состояние) [19, с.35].

Один из видов необычного мышления получил название аутизма (один из его исследователей – Э. Блейер). Акустическое мышление тенденциозно. Цель в нем достигается благодаря тому, что для ассоциаций, соответствующих потребностям, открывается свободная, неограниченная рамками строгой логики дорога. Те из ассоциаций, которые противоречат актуальным потребностям, тормозятся, другие соответствующие им, получают простор даже в том случае, если порождают логические несоответствия. Во многих отношениях Акустическое мышление противоположно реалистическому. Реалистическое мышления правильно отражает действительность, делает поведение человека разумным, в то время как акустическое мышление представляет в основном то, что соответствует не объекту, а аффекту. Целью операций реалистического мышления является создание правильной картины мира, нахождение истины. Последняя из задач перед акустическим мышлением не стоит, его направленность – удовлетворение потребности, снятие вызванного ею напряжения. Акустическое мышления порождает иллюзии, а не истины.

Кроме описанных, есть и индивидуально своеобразные типы мышления. Одну из классификаций мыслительной деятельности людей предложил К. Юнг. Он выделил следующие типы людей по характеру мышления:

1. Интуитивный тип. Характеризуется преобладанием эмоций над

логикой и доминированием правого полушария головного мозга над левым.

2. Мыслительный тип. Ему свойственны рациональность и преобладание левого полушария над правым, примат логики над интуицией и чувством.

Критерием истинности для интуитивного типа выступают ощущение правильности и практика, а критерием правильности для мыслительного типа является эксперимент и логическая безупречность вывода. Познание мыслительного типа существенно отличается от интуитивного типа. Мыслительный тип обычно интересуется знанием как таковым, ищет и устанавливает логическую связь между явлениями, в то время как интуитивный тип ориентирован на прагматику, на практически полезное использование знаний вне зависимости от истинности и логической противоречивости. Истинно то, что полезно, – вот его жизненное кредо [16, с. 35].

Вывод:

Таким образом, мыслительная деятельность людей совершается при помощи мыслительных операций: сравнения, анализа и синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации. Все эти операции являются различными сторонами основной деятельности мышления.

Можно сказать, что вопрос о сущности процесса мышления и мыслительной деятельности до конца не изучен и требует большого внимания.

## **1.2 Специфика развития детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата**

Заболевания опорно-двигательного аппарата у детей могут быть врождёнными и приобретёнными. Их довольно много, и все они влияют на развитие психологических и познавательных процессов ребёнка [12, с.

164].

Психология детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеет ряд особенностей. Один из примеров – дети данной категории могут использовать тактику потребительского отношения, привлекая к себе повышенное внимание окружающих, что очень плохо отражается на формировании их личности в целом. Выполнение сложных движений и координация вызывают сложности у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, чем и можно объяснить ряд их особенностей:

– замедленность движений способствует формированию дисбаланса развития мышления и представления об окружающей среде, что создаёт трудности в усвоении математических действий, нарушается процесс счёта;

– измененная умственная работоспособность. Несмотря на сохранность интеллекта, если она присутствует, ребёнок всё равно не способен заниматься столько, сколько положено. Он усваивает меньший объем информации, по сравнению со своими сверстниками, что может привести к задержке психического развития;

– эмоциональные нарушения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата проявляются в повышенной ранимости, сильной впечатлительности, панической привязанности к опекунам и родителям.

Основные причины ряда особенностей в том, что существует недостаточность мышечной работы. Ребенок не участвует, или редко принимает участие в подвижных играх, что свойственно детям в его возрасте). При сочетанном нарушении опорно-двигательного аппарата с нарушениями речи, у таких детей может возникнуть ограниченное общение со сверстниками, что так же негативно сказывается на их эмоциональном развитии [25, с. 135].

Недостатки развития движений у детей с нарушением функций ОДА обнаруживаются на разных уровнях нервной и нервно-психической организации. Результатом функциональной недостаточности, проявлением

слабо выраженной резидуальной органики является имеющие место у всех детей двигательная неловкость и недостаточная координация, проявляющиеся даже в таких автоматизированных движениях, как ходьба и бег. У многих детей наряду с плохой координацией движений наблюдаются гиперкинезы - чрезмерная двигательная активность в форме неадекватной, чрезмерной силы или амплитуды движений. У некоторых детей наблюдаются мышечные подергивания. В некоторых случаях, но значительно реже, напротив, двигательная активность значительно снижена по отношению к нормальному уровню [35, с.35].

В наибольшей мере отставание в развитии двигательной сферы проявляются в области психомоторики – произвольных осознанных движений, направленных на достижение определенной цели. Обследование психомоторики у старших дошкольников с задержкой психического развития с помощью тестов Н.И. Озерецкого показало, что выполнение многих из тестовых заданий вызывает определенные трудности у детей. Все задания они выполняют медленнее, чем нормально развивающиеся дети, обнаруживаются неточность, неловкость движений.

Кроме двигательных и речевых нарушений, структура дефекта при церебральном параличе (ЦП) включает в себя специфические отклонения в психическом развитии. Они могут быть связаны как первичным поражением мозга, так и с задержкой постнатального созревания. Большая роль в отклонениях психического развития детей с детским церебральным параличом принадлежит двигательным, речевым сенсорным нарушениям. Так, глагодвигательные нарушения, недоразвитие и задержка формирования важнейших двигательных функций (удержание головы, сидение) способствуют ограничению полей зрения, что в свою очередь, обедняет процесс восприятия окружающего, приводит к недостаточности произвольного внимания, пространственного восприятия и познавательных процессов [19, с. 35].

Двигательные нарушения ограничивают предметно-практическую

деятельность. Последнее обуславливает недостаточное развитие предметного восприятия. Двигательная недостаточность затрудняет манипуляцию с предметами, их восприятие на ощупь. Сочетание этих нарушений с недоразвитием зрительно- моторной координации и речи препятствует развитию познавательной деятельности. Отклонения в психическом развитии у детей с ЦП в большей степени обусловлены недостаточностью их практического и социального опыта, коммуникативных связей с окружающими и невозможностью полноценной игровой деятельности. Двигательные нарушения и ограниченность практического опыта может быть одной из причин недостаточности высших корковых функций и в первую очередь несформированности пространственных представлений. Большую роль в познавательной деятельности у детей с ЦП играют и речевые расстройства.

Отклонения в психическом развитии значительно утяжеляются под влиянием ошибок воспитания, педагогической запущенности. Особенности психологических отклонений в большей мере зависят от локализации мозгового поражения [24, с. 135].

Нарушения умственной работоспособности у этих детей проявляются в виде синдрома раздражительной слабости. Этот синдром включает два основных компонента: с одной стороны, это повышенная истощаемость психических процессов, утомляемость, с другой – чрезвычайная раздражительность, плаксивость, капризность. Иногда при этом наблюдается более стойкие дистимические изменения настроения (пониженный фон настроения с оттенком недовольства). Дети с детским церебральным параличом психически истощены, недостаточно работоспособны, не способны к длительному интеллектуальному напряжению.

Синдром раздражительной слабости сочетается у этих детей с повышенной чувствительностью к различным внешним раздражителям (громкий звук, яркий свет, различные прикосновения). Определенная роль

в утяжелении указанного синдрома принадлежит социальным факторам, в частности воспитанию по типу гиперопеки. В результате может произойти недоразвитие мотивационной основы психической деятельности. В этих случаях более четко проявляется астеноаденомический синдром. Дети с этим синдромом вялые, заторможенные. Они малоактивны при выполнении любых видов деятельности, с трудом начинают выполнять задание, двигаться, говорить. Их мыслительные процессы крайне замедлены [25, с.135].

Астенодинамический синдром по большей части отмечается у детей со спастической диплегией и атонически-астатической формой ЦП. При гиперкинетической форме более часто наблюдается астеногипердинамический синдром с проявлениями двигательного беспокойства, повышенной раздражительности, суетливости.

Цереброастенические синдромы наиболее отчетливо проявляются в школьном возрасте при различных интеллектуальных нагрузках. Так во время увеличения интеллектуальной нагрузки или нарастания ее длительности наблюдается выраженное снижение психической работоспособности. Резко проявляется недостаточность внимания, памяти и других корковых функций. Кроме того, более четкими становятся специфические особенности мыслительной деятельности [26, с. 13].

Нарушения мыслительной деятельности проявляются в недостаточной сформированности понятийного, абстрактного мышления, что в значительной степени обусловлено нарушениями семантической стороны речи. Несмотря на то, что у многих детей к началу обучения в школе может быть формально достаточный словарный запас, наблюдается задержанное формирование слова, как понятия, имеет место ограниченное, часто сугубо индивидуальное, иногда искаженное понимание значения отдельных слов. Это связано в первую очередь с ограниченным практическим опытом ребенка. Можно предполагать, что обобщающие понятия, сформированные вне практической деятельности, не

способствуют в должной мере развитию интеллекта, общие стратегии познания. Характерной особенностью мыслительной деятельности детей с ЦП является также то, что многими понятиями они владеют пассивно, не умея ими оперировать.

Это особенно проявляется в трудностях усвоения математики. Особенности мышления обнаруживаются при выполнении заданий, требующих симультанного характера хода интеллектуальных процессов, то есть целостной интеллектуальной операции, основанной на взаимодействии анализаторных систем.

У детей с детским церебральным параличом обычно отмечается не только малый запас знаний и представлений за счет бедности их практического опыта, но и специфические трудности переработки информации, получаемой в процессе предметно-практической деятельности

Эти специфические особенности мышления часто сочетаются с нарушенной динамикой мыслительных процессов. Наиболее часто наблюдается замедленность мышления, некоторая его инертность. У отдельных детей отмечается недостаточная последовательность и целенаправленность мышления, иногда со склонностью к резонерству и побочным ассоциациям. Замедленность мышления обычно сочетается с выраженностью цереброастенического синдрома. Во всех случаях наблюдается взаимосвязь нарушений мышления и речевой деятельности [25, с. 135].

По состоянию интеллекта дети с детским церебральным параличом представляют крайне разнообразную группу: одни имеют нормальный интеллект, у многих наблюдается своеобразная задержка психического развития, у некоторых имеет место олигофрения разной степени.

Для детей с детским церебральным параличом так же характерны нарушения формирования высших корковых функций. Наиболее часто наблюдается оптико-пространственные нарушения. В этом случае детям

трудно копировать геометрические фигуры, рисовать и писать. Недостаточность высших корковых функций может проявляться также в задержке формирования пространственных и временных представлений, фонематического анализа и синтеза, стереогноза (узнавание предметов на ощупь). Для детей с детским церебральным параличом характерны разнообразные эмоциональные расстройства. Эмоциональные расстройства проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, повышенной чувствительности к обычным раздражителям окружающей среды, склонности к колебаниям настроения. Повышенная эмоциональная лабильность сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Так, начав плакать или смеяться, ребенок часто не может остановиться [28, с. 186].

Повышенная эмоциональная возбудимость может сочетаться с радостным, приподнятым, благодушным настроением (эйфория), со снижением критики. Нередко эта возбудимость сопровождается страхами; особенно характерен страх высоты. Повышенная эмоциональная возбудимость может сочетаться с нарушениями поведения в виде двигательной расторможенности, аффективных взрывов, иногда с агрессивными проявлениями.

Все эти проявления усиливаются при утомлении, в новой для ребенка обстановке и являются одной из причин школьной и социальной дезадаптации. При чрезмерной физической и интеллектуальной нагрузке, ошибках воспитания эти реакции закрепляются, и возникает угроза формирования патологического характера. Специфические нарушения деятельности и общения при детском церебральном параличе, обусловленные двигательными и речевыми расстройствами, в сочетании с ранним органическим поражением мозга, способствуют своеобразному формированию личности [25, с. 135].

Наиболее часто наблюдается диспропорциональный вариант развития личности. Это проявляется в том, что достаточное

интеллектуальное развитие сочетается с отсутствием уверенности в себе, самостоятельности, повышенной внушаемостью.

Личностная незрелость проявляется в эгоцентризме, наивности суждений, слабой ориентированности бытовых и практических вопросах жизни. Причем с возрастом эта диссоциация может увеличиваться. У детей и подростков легко формируются иждивенческие установки, неспособность и нежелание к самостоятельной практической деятельности. Поэтому при встрече с реальными трудностями у них легко возникают различные афферентные состояния, иногда истерические реакции. Выражение трудности социальной адаптации способствует формированию тормозных черт личности с проявлениями робости, застенчивости, неумения постоять за свои интересы, стремления быть менее заметным, с выраженным чувством неполноценности. Это сочетается с повышенной чувствительностью, обидчивостью, впечатлительностью. Под влиянием даже незначительных психотравмирующих факторов окружающей среды легко возникает состояние декомпенсации с усилением чувства неполноценности, замкнутости, пониженным настроением, плаксивостью, нарушениями сна и аппетита [25, с.135].

При нарушениях интеллекта особенности развития личности сочетается с низким познавательным интересом, недостаточной критичностью. В этих случаях менее выражены реактивные состояния с чувством неполноценности. Отгороженность от сверстников, ограничение контактов с окружающими связаны не только с реакцией личности на свой дефект, сколько с безразличием, слабостью мотивации и волевых усилий.

Особенности психического развития детей с детским церебральным параличом должны учитываться при проведении логопедических мероприятий. Необходим комплексный подход к ребенку с детским церебральным параличом; оценка его речевых нарушений проводится с учетом особенностей двигательных расстройств и психического развития в

целом. Эта же взаимосвязь кладется в основу коррекционной логопедической работы. Эта необходимость определяется тесной взаимосвязью между развитием речи, моторики и интеллекта, как в норме, так и в условиях патологии [25, с.135].

Ранний органический дефект центральной нервной системы, составляющий основу детского церебрального паралича, обуславливает сложное сочетание двигательных и психически недостатков, что и составляет специфическую структуру психического дизонтогенеза при этом заболевании. В структуре двигательных и психических нарушений наблюдается своеобразная взаимосвязь симптомокомплексов, обусловленных как задержкой созревания тех или иных психомоторных функций, в первую очередь наиболее поздно формируются в нормальном онтогенезе, так и проявлениями повреждения центральной нервной системы. Психолого-педагогическое развитие имеет огромное значение, а также оказывает большое влияние на развитие опорно-двигательного аппарата.

Особенности психо - эмоционального развития проявляются в разных формах. Некоторые дети становятся излишне возбудимыми, раздражительными, суетливыми, резко меняют настроение и даже немотивированно агрессивны. Другая категория детей, наоборот, отличается чрезмерной застенчивостью и боязливостью, пассивностью и безынициативностью, они с трудом идут на контакт. Главную роль в формировании характера и психическом развитии ребенка играют родители. Если родители проявляют излишнее внимание, чрезмерную опеку или проявляют жалость в отношениях с ребенком, это приводит к тому, что малыш замыкается в себе, отказывается от стремлений расти и развиваться, как личность.

Также у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, особенно старшего дошкольного и младшего школьного возраста появляются и особенности речевого развития, что приводит к отсутствию

нормального общения и познанию окружающего мира в полной мере. Это делает весьма затруднительным пополнение словарного запаса.

Вывод:

Таким образом, психологические нарушения у детей определяются как первичным органическим повреждением центральной нервной системы (ЦНС), так и вторичными специфическими условиями их развития. В процессе развития ребенка устанавливается тесная взаимосвязь первичных и вторичных факторов, которые формируют своеобразные психопатологические нарушения.

### **1.3 Особенности мыслительной деятельности дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата**

Особенности мышления у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата выделяются наиболее ярко при выполнении заданий, требующих целостной интеллектуальной деятельности, основанной на взаимодействии анализаторных систем и синхронном синтезе. У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата замечен ограниченный запас знаний, представлений о окружающем мире, так как практический опыт очень мал. Так же имеются трудности переработки информации, получаемой в ходе деятельности (коммуникативной, предметно-практической).

Чаще имеет место задержка психического развития при относительно сохранных возможностях интеллектуальной деятельности. У детей нарушена динамика мыслительных процессов, поэтому часто наблюдается инертность мышления, его недостаточная последовательность, а также склонность к резонерству. Отличительной особенностью мышления у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата является нарушение как содержательной, так и организационной сторон. Для развития организационной стороны мышления необходимо

умения планирования и самоконтроля, а также определенный запас компетенций, у детей с НОДА эти предпосылки не развиваются без специального обучения. При коррекционной работе необходимо постоянно пополнять запас знаний и представлений об окружающем мире, а также постепенно формировать умения планирования и самоконтроля. Обогащение практическим опытом и обучение приемам мыслительной деятельности, является очень важным фактором успешности развития ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата. У детей в малознакомых ситуациях уровень мышления значительно снижается. Может показаться, что ребенок выполняет задания механически, что свойственно для умственной отсталости. Но при видимой динамике, можно сказать, что у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеется задержка формирования способов умственных действий, а также общей стратегии познавательной деятельности [7, с. 128].

Исследования показали, что трудности вызывают задания, решаемые при помощи наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Например, задания, построенные на наглядном материале, воспринимаются хуже, чем словесные инструкции. Так же при сочетании нарушения наглядно-действенного и (или) образного мышления и речевых расстройств значительно отстает формирование словесно-логического мышления.

При выполнении образных задач дети испытывают значительные трудности, например, сложение из частей целого (составление разрезной картинки, постройка из кубиков по образцу). Возникали трудности в дифференциации понятий «лево», «право», «вперед», «между» и др. так же трудности вызывали задания, связанные с расположением сюжетных картинок (трудности в планомерном синтезе).

Было отмечено, что дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеют отставание в формировании понятийного (абстрактного) мышления. Это связано со значительным отставанием (недоразвитием)

семантической стороны речи. Эти недостатки становятся видны наиболее ярко на начальном обучении детей [17, с. 45].

Несмотря на то, что у многих детей, с которыми проводились занятия в дошкольном возрасте, к началу обучения в школе мог быть формально достаточный словарный запас, при специальном обследовании выявлялась недостаточность семантической стороны речи и формирования слов как понятий. Как правило, отмечается ограниченное, часто сугубо индивидуальное, конкретное, а иногда и искаженное понимание значения отдельных слов. Это может быть связано в первую очередь с ограниченным практическим опытом ребенка. Можно предположить, что формирование обобщающих понятий на вербальном уровне вне полноценной предметно-практической и игровой деятельности не способствует в должной мере развитию обобщенного мышления и общей стратегии познания окружающей действительности.

Особенности мышления у детей с церебральным параличом обнаруживаются наиболее явно при выполнении заданий, требующих интеллектуальных процессов симультанного характера, т.е. целостной интеллектуальной деятельности, основанной на взаимодействии анализаторных систем и симультанном синтезе.

У этих детей отмечается не только ограниченный запас знаний и представлений об окружающей действительности за счет бедности их практического опыта, но и имеют место специфические трудности переработки информации, получаемой как в процессе коммуникативной, так и предметно-практической деятельности.

Характерной особенностью мышления является также нарушенная динамика мыслительных процессов. Наиболее часто наблюдается замедленность мышления, а в ряде случаев и более выраженная инертность. Частым нарушением является также недостаточная последовательность мышления, иногда со склонностью к резонерству и

побочным ассоциациям, что особенно характерно для детей, у которых детский церебральный паралич осложнен гидроцефалией.

Отличительной особенностью мыслительных процессов детей с НОДА является взаимосвязь недостаточности как содержательной, так и организационной сторон мышления. Известно, что для развития организационной стороны мышления необходима сформированность операций планирования и самоконтроля, а также определенный запас знаний и умений. У детей с НОДА без специального обучения эти предпосылки не развиваются. Поэтому при проведении коррекционной работы с этими детьми уже в дошкольном возрасте необходимо постоянно расширять объем их знаний и представлений об окружающей действительности, а также начинать формировать операции планирования и самоконтроля.

Важно постоянно обогащать практический опыт детей с НОДА и целенаправленно обучать их приемам умственной деятельности. Таким образом, в структуре интеллектуальной недостаточности у детей с НОДА большое место занимает несформированность организационно-операционной стороны мыслительной деятельности, которая, как правило, сочетается с замедленностью мышления и низкой умственной работоспособностью.

Кроме того, недостаточная сформированность наглядно-действенного и образного мышления у детей в сочетании со стойкими речевыми расстройствами обуславливает отставание в развитии словесно-логического мышления.

Следует отметить, что у детей с НОДА, уровень мыслительных операций в значительной степени зависит от степени знакомства их с объектами и явлениями окружающей действительности. В условиях необходимости осмысления малознакомых ситуаций уровень мыслительных процессов значительно снижается. Обращает на себя внимание влияние предыдущего обучения на уровень мыслительной

деятельности детей. Обобщенные способы мышления обычно применялись детьми дошкольного возраста лишь в тех ситуациях, в которых они были сформированы, или в очень похожих, т.е. способы действия были тесно связаны с конкретным содержанием заданий.

Специальное исследование показало, что для всех детей дошкольного возраста особенно трудными являются задания, решаемые средствами наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, например, задания методики В. М. Когана. Определенные трудности дети также испытывали, когда требовалось выложить столько предметов, сколько их на столе, больше или меньше на определенное количество и т.п. По принципу наглядной аналогии задания часто выполнялись хуже, чем по словесной инструкции.

Низкий уровень наглядно-действенного мышления особенно часто наблюдается у детей с недостаточно сформированными пространственными представлениями. Учащиеся подготовительных и реже первых классов затрудняются в дифференциации правой и левой стороны на себе и, особенно при выполнении проб Хеда; многие пространственные понятия: «спереди», «сзади», «между» и т.п. – не бывают ими усвоены. Дети затрудняются сложить из частей целое (например, составить разрезную картинку, выполнить постройку из кубиков по образцу, выполнить задания по методике «кубики Кооса»).

Несформированность оптико-пространственного гнозиса наблюдается преимущественно при поражении левых конечностей, т.е. при правосторонней полушарной локализации поражения.

Таким образом, у детей с НОДА наиболее задержанными в развитии являются те высшие корковые функции, которые в своем формировании наиболее тесно связаны с двигательнo-кинестетическим анализатором.

Особенностью недостаточности высших корковых функций у детей с НОДА является сочетание различных нарушений развития, чаще

всего несформированности праксиса и гнозиса, к началу школьного обучения. Отмечается выраженное неблагоприятное влияние этих недостаточно сформированных высших корковых функций на процесс обучения, а также сложный генезис указанных расстройств.

**Вывод:**

Подводя итог можно сказать, что нарушения функций опорно-двигательного аппарата довольно разнообразны. При всем разнообразии врожденных и рано приобретенных заболеваний и повреждений опорно-двигательного аппарата, у большинства больных детей наблюдаются сходные проблемы. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект (задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций). Нарушения функций опорно-двигательного аппарата наблюдаются у 5–7 % детей и могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Отклонения в развитии таких детей отличаются значительной полиморфностью.

### **Выводы по первой главе**

1. Таким образом, мыслительная деятельность людей совершается при помощи мыслительных операций: сравнения, анализа и синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации. Все эти операции являются различными сторонами основной деятельности мышления. Мышление – психологический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением задач, с творческим преобразованием действительности.

Можно сказать, что вопрос о сущности процесса мышления и мыслительной деятельности до конца не изучен и требует большого внимания.

2. Психологические нарушения у детей определяются как первичным органическим повреждением центральной нервной системы (ЦНС), так и вторичными специфическими условиями их развития. В процессе развития

ребенка устанавливается тесная взаимосвязь первичных и вторичных факторов, которые формируют своеобразные психопатологические нарушения.

3. Подводя итог можно сказать, что нарушения функций опорно-двигательного аппарата довольно разнообразны. При всем разнообразии врожденных и рано приобретенных заболеваний и повреждений опорно-двигательного аппарата, у большинства больных детей наблюдаются сходные проблемы. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект (задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций).

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

### 2.1 Констатирующий этап исследования уровня развития мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата

Психолого-педагогическое исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 20» п.Рощино. Образовательная организация расположена по адресу: Челябинская область, Сосновский район, п.Рощино, ул. Ленина, д. 13 А.

На констатирующем этапе эксперимента приняли участие 5 испытуемых с нарушением функций опорно-двигательного аппарата из числа воспитанников подготовительной к школе группы – «АБВГ Дейка». Характеристика испытуемых приведена в таблице 1.

Таблица 1 – Краткая характеристика контингент испытуемых

№	Испытуемый	Возраст, лет	Медицинский диагноз
1	Лена	6	ДЦП, спастическая диплегия средней тяжести
2	Миша	6	Сколиоз 3 степени
3	Степа	6	ДЦП
4	Сергей	6	Недоразвитие нижних конечностей
	Антон	6	ДЦП, спастическая диплегия

5			средней тяжести
---	--	--	-----------------

Психолого-педагогическая характеристика детей:

1. Лена (6 лет) – ребенок охотно идет на контакт с педагогами и детьми. Испытывает трудности в концентрации и распределения внимания, так же проявляется снижение работоспособности к концу занятия. Память нарушена: зрительная развита намного лучше, чем слуховая. Восприятие замедленное, фрагментарное. Мышление развито ниже возрастной нормы: слабо развита аналитико-синтетическая деятельность, затрудняется в установлении причинно-следственных связей. Элементарные представления об окружающем мире на среднем уровне.

2. Миша (6 лет) – ребенок с осторожностью идет на контакт, но в скором времени начинает испытывать большой интерес к общению. Внимание характеризуется неустойчивостью, отмечается сниженная работоспособность. Нарушена память: неточность воспроизведения информации и быстрая утеря информации. Мышление развито ниже возрастной нормы: слабо развита аналитико-синтетическая деятельность, затрудняется в установлении причинно-следственных связей.

3. Сергей (6 лет) – ребенок находится в образовательной организации с 2021 года. Охотно идет на контакт с педагогами и детьми в группе. Ребенок испытывает трудности с концентрацией внимания, не удерживает его на протяжении той или иной деятельности, снижен объем памяти. Отмечается нарушение мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение). Элементарные представления об окружающем мире на среднем уровне.

4. Степа (6 лет) – с педагогами и детьми в контакт вступает неохотно. Имеет проблемы с самообслуживанием. Наблюдается нарушение целенаправленной деятельности, трудности с концентрацией внимания, а также снижена работоспособность, которая наблюдается на

протяжении всего занятия. Отмечается нарушение мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение). Элементарные представления об окружающем мире ниже среднего.

5. Антон (6 лет) – внимание характеризуется неустойчивостью, снижена работоспособность. Нарушение восприятия характеризуется трудностями в выполнении перцептивных операций. Снижен объем памяти, быстрая утеря информации. Мышление развито ниже возрастной нормы: затрудняется в установлении причинно-следственных связей. Элементарные представления об окружающем мире на среднем уровне развития.

Выбор диагностического инструментария для изучения мышления у детей дошкольного возраста опирался на следующие принципы:

1. Определение сущности, структуры тех параметров мышления, которые выявляются посредством данной методики;
2. Выявление особенностей мышления включает в себя качественную характеристику (оценивающую способы решения ребенком диагностических задач) и количественную оценку (отражающую результат их решения);
3. Диагностические задачи необходимо предоставлять детям в доступной им форме – вербальной или невербальной.

Оказание помощи ребенку в процессе обследования является важным фактором. Например, предлагаемую помощь ребенку с нарушением зрения не следует ограничивать только сферой умственной деятельности, поскольку затруднения могут быть обусловлены и эмоционально-волевыми особенностями школьника, поэтому предполагается использование следующих видов помощи.

Помощь экспериментатора первого вида является наименьшей и заключается в повторении инструкций, поощрительных словах («Подумай еще!», «Будь внимателен» и т. п.). Если это не помогает ребенку выполнить задание, используются предметно-практические действия –

второй вид помощи. Он включает в себя показ, сопровождаемый пояснением экспериментатором правильного выполнения действия. Если ребенок не может выполнить задание и после показа, используется совместное выполнение экспериментатором и ребенком необходимого действия. Это – третий вид помощи.

Методика 1: «Кому чего недостает?» (автор – Р.С. Немов).

Цель: исследование наглядно-образного мышления.

Материал: серия картинок с недостающими деталями (приложение А).

Ход обследования: перед началом выполнения задания, включенного в данную методику, ребенку поясняют, что ему будет показан рисунок, на котором слева изображены дети, каждому из которых чего-то не хватает. То, чего им недостает, изображено отдельно внизу на этом рисунке.

Задание, получаемое ребенком, заключается в том, чтобы как можно быстрее определить, кому и чего не хватает, назвать соответствующих детей и указать те предметы, которых им недостает. Оценка результатов (приложение Б).

Методика 2: «Найди лишнее» (автор – Р.С. Немов).

Цель: выявить способность детей выделять в предметах их существенные признаки и делать на этой основе необходимые обобщения; уровень развития категориального мышления; способность речевого обобщения выделенных признаков.

Материал: семь таблиц с предметными картинками (приложение А).

Ход обследования: предлагается серия картинок, на которых представлены разные предметы, в сопровождении следующей инструкции: «На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и почему является лишним».

На решение задачи отводится 3 минуты.

Оценка результатов представлена в приложении Б.

Методика 3: «Нелепицы» (автор – Р.С. Немов).

Цель: оценить элементарные образные представления, ребенка об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой. С помощью этой же методики определяется умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

Материал: картинка с нелепицами (приложение А).

Ход обследования: вначале ребенку показывают картинку, изображенную ниже. В ней имеются несколько довольно нелепых ситуаций с животными. Во время рассматривания картинки ребенок получает инструкцию: внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что-нибудь тебе покажется не так, не на месте или неправильно нарисовано, то укажи на это и объясни, почему это не так. Далее ты должен будешь сказать, как на самом деле должно быть».

Примечание. Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребенок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как на самом деле должно быть.

Время экспозиции картинки и выполнения задания ограничено тремя минутами. За это время ребенок должен заметить как можно больше нелепых ситуаций и объяснить, что не так, почему не так и как на самом деле должно быть.

Оценка результатов представлена в приложении Б.

Методика 4: «Определение времени года по картинкам» (автор – Р.С. Немов).

Цель: выявить способность на основе анализа ситуации установить причинно-следственные зависимости.

Материал: четыре картинки с изображением времени года. Двенадцать картинок с изображением различных предметов, относящихся к определенному времени года (по три на каждое время года) (приложение

А).

Ход обследования: перед ребенком поочередно выкладывают четыре картинки большого размера с изображением разных времен года, сопровождая каждую вопросом: «Когда это бывает? Когда бывает снег?» и т.п. После рассматривания этих картинок ребенку дают двенадцать картинок меньшего размера и просят разложить их на соответствующие большие картинки. Далее дается инструкция: «Посмотри, к какому времени года подходит каждая картинка, и положи ее туда».

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; уровень сформированности временных представлений; умение объяснить в причинно-следственном плане свои действия.

В ходе проведения констатирующего эксперимента были получены следующие данные, характеризующие особенности развития мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата (таблица 2).

Таблица 2 – Обобщенный анализ обследования мышления у дошкольников 6 лет с НОДА

№	Испытуемый	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Средняя оценка
		Уровень				
1	Лена	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
2	Миша	Средний	Средний	Низкий	Средний	Ниже среднего
3	Степа	Низкий	Низкий	Средний	Средний	Ниже среднего
4	Сергей	Высокий	Средний	Средний	Средний	Выше среднего
5	Антон	Средний	Низкий	Средний	Средний	Ниже среднего

При проведении методики: «Кому чего недостает?» получили следующие результаты.

Быстрее всех справился с заданием Сергей, на выполнение задания он затратил 31-49 сек, соответственно набрал 8-9 баллов и получил высокий уровень развития.

Средний уровень развития по этой методике у трёх испытуемых (Лена, Миша и Антон). На выполнение задания у них ушло 70 – 89 сек, соответственно они набрали 5- 7 баллов.

Наибольшее количество времени на выполнение задания потребовалось Степе от 90 – 109 сек, соответственно он набрал 2 – 3 балла.

При проведении методики: «Четвертый лишний» получили следующие результаты.

Большинство детей получили средний уровень (Лена, Миша, Сергей) на выполнение задания дети затратили от 2,0 до 2,5 мин., соответственно набрали 4 – 7 баллов.

Двое испытуемых получили низкий уровень (Степа и Антон) на выполнения задания у них ушло от 2,5 мин до 3 мин, соответственно они набрали 2 – 3 балла.

При проведении методики: «Нелепицы» получили следующие результаты.

Четверо испытуемых (Лена, Степа, Сергей, Антон) заметили все имеющиеся нелепицы, но 5-7 из них не успели за отведенное время до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть. Они набрали 4-7 баллов, что соответствует среднему уровню развития.

Низкий уровень у Миши, за отведенное время он не успел заметить 1-4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц, а до объяснения дело не дошло, он набрал 2 – 3 балла.

При проведении методики: «Определение времени года по картинкам» получили следующие результаты.

Все испытуемые получили средний уровень развития, принимают задание, уверенно соотносят изображения только двух времен года с их названиями (лето и зима) и получили 3 балла.

Вывод:

При проведении психодиагностических процедур с использованием методик «Кому чего не достает?», «Четвертый лишний», «Нелепицы», «Определение времени года по картинкам» были выявлены следующие особенности развития мышления у дошкольников с НОДА:

1. Большинство дошкольников с НОДА испытывают трудности в установлении причинно-следственных связей.

2. Дошкольники с НОДА испытывают трудности в восприятии целостных ситуаций.

3. У детей старшего дошкольного возраста с НОДА выявлен сниженный уровень представлений о связях и отношениях, существующих между объектами окружающего мира.

## **2.2 Коррекционная работа по развитию мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата**

На основе результатов констатирующего этапа эксперимента, для достижения поставленных задач исследования, нами была разработана коррекционная программа по развитию мышления дошкольников с нарушением функций опорно–двигательного аппарата.

Данная программа по развитию мышления (наглядно-образного) рассчитана на категорию детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА). У детей с НОДА довольно часто возникает задержка психического развития (ЗПР) церебро - органического генеза, вследствие, органического поражения головного мозга. При ЗПР часто возникают нарушения мыслительной деятельности, что актуализирует необходимость определения содержания коррекционной работы и разработки данной программы.

**Цель программы:** развитие основных операций мышления (анализа,

синтеза, обобщения, классификации, сравнения и др.), а также создание предпосылок для развития словесно-логического мышления.

**Задачи:**

1. Развитие аналитико-синтетической деятельности.
2. Формирование умения обобщать и классифицировать.
3. Развитие способности оперировать образами (представление цвета, размера, формы, а также расположения предмета в пространстве).

**Дополнительные задачи:**

1. Развитие крупной и мелкой моторики.
2. Пополнение запаса различных компетенций.
3. Пополнение словарного запаса.

**Продолжительность программы.** Программа рассчитана на 1 год: состоит из 30 занятий (таблица 3). Занятия проводятся 1 раз в неделю, в первой половине дня, продолжительностью 25–30 минут.

**Оборудование:** наборы картинок с животными, людьми, предметами и явлениями окружающего мира; наборы карандашей; бумага; счетные палочки; клей; цветная бумага и др.

**Методические приемы:** упражнения с большим объемом наглядности.

**Структура занятий.** В структуру каждого занятия входит:

- 1) вступление (ритуал приветствия);
- 2) основная часть (упражнения, физминутка);
- 3) заключение (рефлексия, ритуал прощания).

**Планируемые результаты:** ожидается динамика в развитии основных операций наглядно-образного мышления (анализа, синтеза, обобщения, классификации, сравнения и др.), а также создание предпосылок для развития словесно-логического мышления.

Таблица 3 – Тематический план коррекционной программы по развитию мышления старших дошкольников с НОДА

Занятие	Задачи	Содержание
Вводная часть		
Занятие № 1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развитие операции сравнения</li> <li>2. Развитие умения устанавливать закономерность</li> <li>3. Развитие моторики</li> </ol>	Пальчиковая игра «Назови зверей» Упражнение «Сравни предметы» Физминутка «Снежинки» Упражнение «Светофор» Упражнение «На что это похоже?»
Занятие № 2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развитие умения представлять результат своей деятельности</li> <li>2. Развитие аналитико-синтетической деятельности</li> <li>3. Развитие моторики</li> </ol>	Пальчиковая игра «Покормите птиц» Упражнение «Составление заданной фигуры из определенного количества палочек» Физминутка «В поле я гуляю» Упражнение «Сложи фигуры»
Занятие № 3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Развитие аналитико-синтетической деятельности</li> <li>2. Развитие умения обобщать</li> <li>3. Формирование компонентов словесно-логического мышления</li> <li>4. Развитие моторики</li> </ol>	Пальчиковая игра «Постовой» Упражнение «Продолжи узор» Упражнение «Найди лишнее слово» Физминутка «Наши алые цветки» Упражнение «Последовательность событий»
Основная часть		

Занятие № 4	<p>1. Развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>2. Формирование мыслительной операции сравнения</p> <p>3. Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая гимнастика «Велосипед»</p> <p>Упражнение «Найди лишнюю картинку»</p> <p>Упражнение «Назови предмет по заданным признакам»</p> <p>Физминутка «Зимой»</p> <p>Упражнение «Сравним»</p>
Занятие № 5	<p>1. Развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>2. Формирование мыслительных операций– сравнение, классификация</p> <p>3. Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая гимнастика «Домик»</p> <p>Упражнение «Что объединяет предметы»</p> <p>Упражнение «Невнимательный художник»</p> <p>Физминутка «Замри»</p> <p>Упражнение «Противоположности»</p>
Занятие № 6	<p>Развитие умения представлять результат своей деятельности</p> <p>Развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Машина»</p> <p>Упражнение «Соедини»</p> <p>Физминутка «Жираф»</p> <p>Аппликация «Кошка»</p>
Занятие № 7	<p>Развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>Формирование мыслительных операций– сравнение, классификация</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Мышата»</p> <p>Упражнение «К чему относится?»</p> <p>Упражнение «Найди отличия»</p> <p>Физминутка «Паровоз»</p> <p>Упражнение «Дорисуй картинку»</p>
Занятие № 8	<p>Развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>Формирование мыслительных операций– сравнение, классификация</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Божья коровка»</p> <p>Упражнение «Найди отличия»</p> <p>Упражнение «Фигуры»</p> <p>Физминутка «Море»</p> <p>Упражнения «Найди лишнее»</p>

<p>Занятие № 9</p>	<p>Развитие аналитико-синтетической деятельности Формирование мыслительных операций– сравнение, классификация Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Божья коровка» Упражнение «К чему это относится?» Упражнение «Невнимательный художник» Физминутка «Ежик» Упражнение «Сравни»</p>
<p>Занятие № 10</p>	<p>Развитие аналитико-синтетической деятельности Формирование мыслительной операции обобщения Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Зайчик» Упражнение «Что это?» Упражнение «Что объединяет предметы» Физминутка «Зайцы» Упражнение «Продолжи узор»</p>

Продолжение таблицы 3

Занятие № 11	<p>Развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>Формирование мыслительной операции обобщения</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Пианино»</p> <p>Упражнение «Что общего»</p> <p>Упражнение «Продолжи узор»</p> <p>Физминутка «Ветерок»</p> <p>Упражнение «Фигуры»</p>
Занятие № 12	<p>Развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>Формирование мыслительной операции сравнения</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Цветочек»</p> <p>Упражнение «Сравни»</p> <p>Упражнение «Дорисуй картинку»</p> <p>Физминутка «На машине»</p> <p>Упражнение «Найди лишнее»</p>
Занятие № 13	<p>Формирование мыслительной операции сравнения</p> <p>Формирование элементов словесно-логического мышления</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Пальчики»</p> <p>Упражнение «Сравни животных»</p> <p>Физминутка «Паучок»</p> <p>Упражнение «Рассказ»</p>
Занятие № 14	<p>Развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>Формирование мыслительной операции обобщения</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Зайчик»</p> <p>Упражнение «Что это?»</p> <p>Упражнение «Что общего?»</p> <p>Физминутка «Зайцы»</p> <p>Упражнение «Продолжи узор»</p>
Занятие № 15	<p>Формирование мыслительной операции сравнения</p> <p>Формирование элементов словесно-логического мышления</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая гимнастика «Велосипед»</p> <p>Упражнение «Найди лишнюю картинку»</p> <p>Упражнение «Назови предмет по заданным признакам»</p> <p>Физминутка «Зимой»</p> <p>Упражнение «Сравним»</p>
Занятие № 16	<p>Развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>Формирование мыслительных операций – сравнение,</p>	<p>Пальчиковая игра «Корова»</p> <p>Упражнение «Найди отличия»</p> <p>Упражнение «Сравни»</p> <p>Физминутка «Море»</p>

	<p>классификация</p> <p>Развитие моторики</p>	Упражнения «Найди лишнее»
Занятие № 17	<p>Развитие умения представлять результат своей деятельности</p> <p>Развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Машина»</p> <p>Упражнение «Соедини»</p> <p>Физминутка «Жираф»</p> <p>Аппликация «Собака»</p>

Продолжение таблицы 3

Занятие № 18	<p>Развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>Формирование мыслительной операции обобщения</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Зайчик»</p> <p>Упражнение «Что это?»</p> <p>Упражнение «Что общего?»</p> <p>Физминутка «Зайцы»</p> <p>Упражнение «Продолжи узор»</p>
Занятие № 19	<p>Развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>Формирование мыслительных операций – сравнение, классификация</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Сестрички»</p> <p>Упражнение «Найди отличия»</p> <p>Упражнение «Что это?»</p> <p>Физминутка «Море»</p> <p>Упражнения «Найди лишнее»</p>
Занятие № 20	<p>Развитие умения представлять результат своей деятельности</p> <p>Развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Машина»</p> <p>Упражнение «Соедини»</p> <p>Физминутка «Жираф» Оригами «Цветок»</p>
Занятие № 21	<p>Развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>Формирование мыслительных операций – сравнение, классификация</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Кошки»</p> <p>Упражнение «Отличия»</p> <p>Упражнение «Фигуры»</p> <p>Физминутка «Прыгунки»</p> <p>Упражнения «Что к чему относится?»</p>
Занятие № 22	<p>Развитие аналитико-синтетической деятельности</p> <p>Формирование мыслительных операций – сравнение, классификация</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Малыши»</p> <p>Упражнение «Сравни животных»</p> <p>Упражнение «Сложи правильно» Физминутка «Танец»</p> <p>Упражнения «Найди лишнее»</p>
Занятие № 23	<p>Развитие умения представлять результат своей деятельности</p> <p>Развитие аналитико-синтетической деятельности</p>	<p>Пальчиковая игра «Часики»</p> <p>Упражнение «Соедини»</p> <p>Физминутка «Слон» Оригами «Ракета»</p>

	Развитие моторики	
Занятие № 24	Развитие аналитико-синтетической деятельности Формирование мыслительной операции обобщения Развитие моторики	Пальчиковая игра «Гитара» Упражнение «Что общего?» Упражнение «Дорисуй картинку» Физминутка «Дерево» Упражнение «Сложи фигуры»

Продолжение таблицы 3

Занятие № 25	Развитие аналитико-синтетической деятельности Развитие умения обобщать Формирование компонентов словесно-логического мышления Развитие моторики	Пальчиковая игра «Паровоз» Упражнение «Продолжи узор» Упражнение «Найди лишнее слово» Физминутка «Ганец» Упражнение «Последовательность событий»
Занятие № 26	Развитие аналитико-синтетической деятельности Развитие умения обобщать Формирование компонентов словесно-логического мышления Развитие моторики	Пальчиковая игра «Фрукты» Упражнение «Рассказ» Упражнение «Найди лишнее» Физминутка «На прогулке» Упражнение «Что произошло?»
Занятие № 27	Развитие аналитико-синтетической деятельности Развитие умения обобщать Формирование компонентов словесно-логического мышления Развитие моторики	Пальчиковая игра «Горох» Упражнение «Сложи рисунок» Упражнение «Объясни нелепицу» Физминутка «Добрый мишка» Упражнение «Найди общее»
Заключительная часть		

Занятие № 28	<p>Закрепление сформированных навыков (развитие мыслительных операций – анализ, синтез, сравнение)</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Царь зверей»</p> <p>Упражнение «Дорисуй картинку»</p> <p>Упражнение «Сложи фигуры»</p> <p>Физминутка «Велосипед»</p> <p>Упражнение «Найди лишнее»</p>
Занятие № 29	<p>Закрепление сформированных навыков (развитие мыслительных операций – классификация, сравнение)</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Мыши сели»</p> <p>Упражнение «Сравни»</p> <p>Упражнение «К чему это относится?»</p> <p>Физминутка «Выше всех»</p> <p>Упражнение «Найди отличия»</p>
Занятие № 30	<p>Закрепление сформированных навыков (развитие мыслительных операций – анализ, синтез, формирование элементов словесно-логического мышления)</p> <p>Развитие моторики</p>	<p>Пальчиковая игра «Фигуры»</p> <p>Упражнение «Составление фигуры из палочек»</p> <p>Аппликация «Зайка»</p> <p>Физминутка «Потанцуем!»</p> <p>Упражнение «Последовательность событий»</p>

Формирующий эксперимент проводился с 23.11.2022 по 26.12.2022 г. Составленная программа была частично апробирована на испытуемых, в количестве 5 занятий.

**Вывод:**

Дети с интересом выполняли задания, не стеснялись, активно взаимодействовали между собой и воспитателем. Наблюдалось эмоциональное оживление при выполнении работы. Принимали помощь воспитателя, но чаще пытались выполнить задание самостоятельно.

### **2.3 Обобщающий этап исследования по развитию мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата**

Была частично реализована коррекционная программа, направленная на развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста с НОДА. После коррекционных занятий в рамках формирующего эксперимента были так же проведены промежуточные диагностические мероприятия по тем же методикам «Кому чего не достает?», «Найди лишнее», «Нелепицы» и «Времена года».

Для наглядного сравнения по каждой методике был построен график динамики развития мышления у детей 6 лет с нарушениями ОДА (рисунки 1–4).

Результаты по методике «Кому чего не достает?»

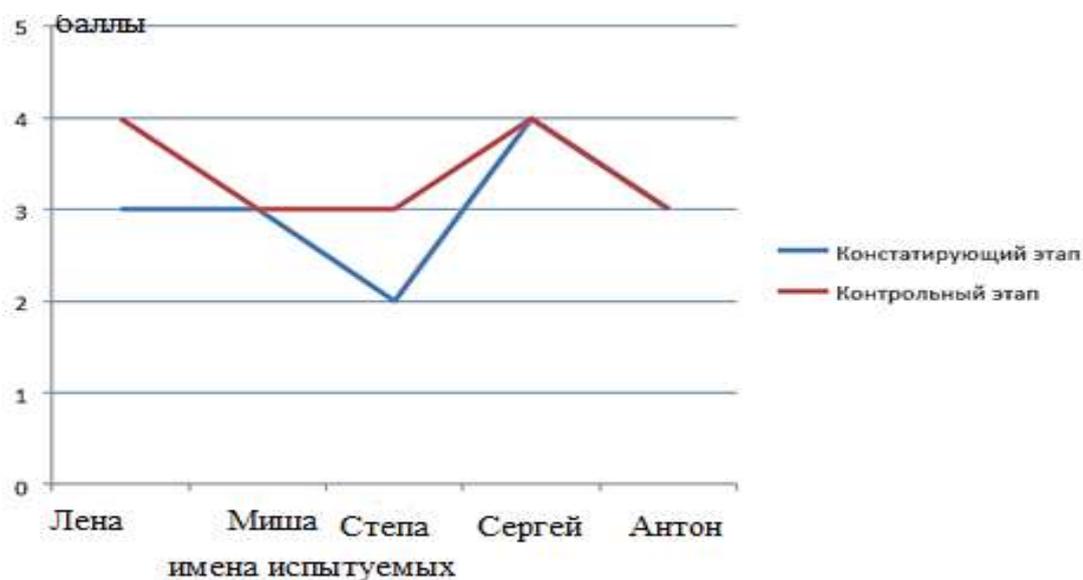


Рисунок1 – Динамические изменения уровня развития мышления у детей с нарушением функций ОДА при реализации программы коррекции.

Из данных графика мы видим, что на контрольном этапе ни у одного испытуемого нет низкого уровня развития. У Лены был средний уровень, стал средне – высокий; у Миши изменений не произошло; у Степы был самый низкий уровень из всех испытуемых, стал средний; у Сережи остался высокий уровень развития; у Антона тоже изменений не было так, и остался средний уровень.

Анализ результатов показывает, незначительную динамику в результатах диагностики.

Далее представлены сравнительные результаты формирующего этапа исследования по методике «Найди лишнее»

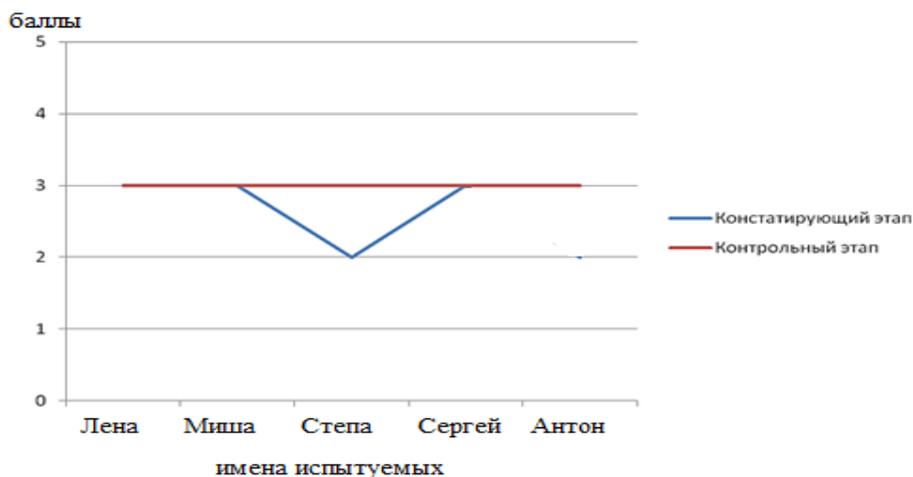


Рисунок 2 – Динамические изменения уровня развития категориального мышления у детей с нарушением функций ОДА при реализации программы коррекции

При проведении контрольного этапа мы видим, что изменение произошло только у Степы, был низкий уровень, стал средний, у остальных изменений не было.

Проведение повторных диагностических мероприятий по методике «Нелепицы» установило, что у Лены и Сережи был средний уровень, стал высокий. У Миши был низкий уровень, стал средний. У Степы и Антона изменений не произошло, остался средний уровень.

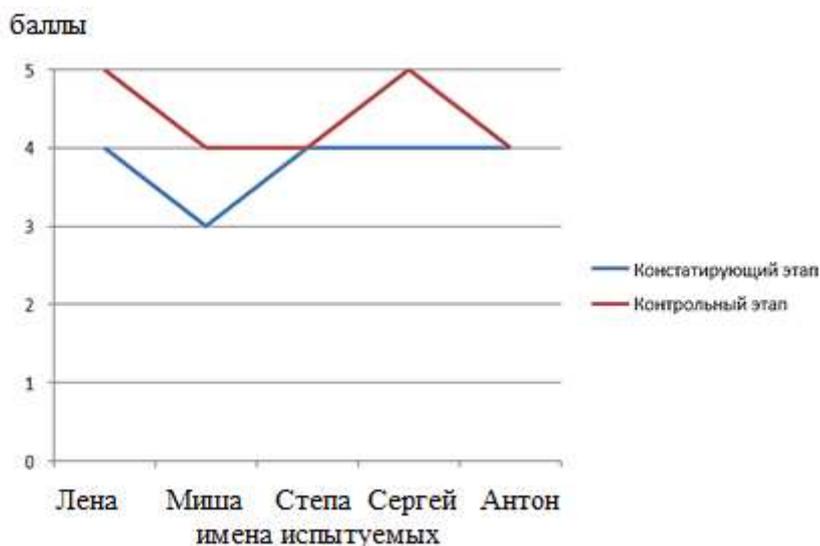


Рисунок 3 – Динамические изменения уровня развития логического мышления у детей с нарушением функций ОДА при реализации программы коррекции

Проведение повторных диагностических мероприятий по методике «Времена года» установило, что ни у кого из испытуемых изменений не произошло, у всех остался средний уровень развития.

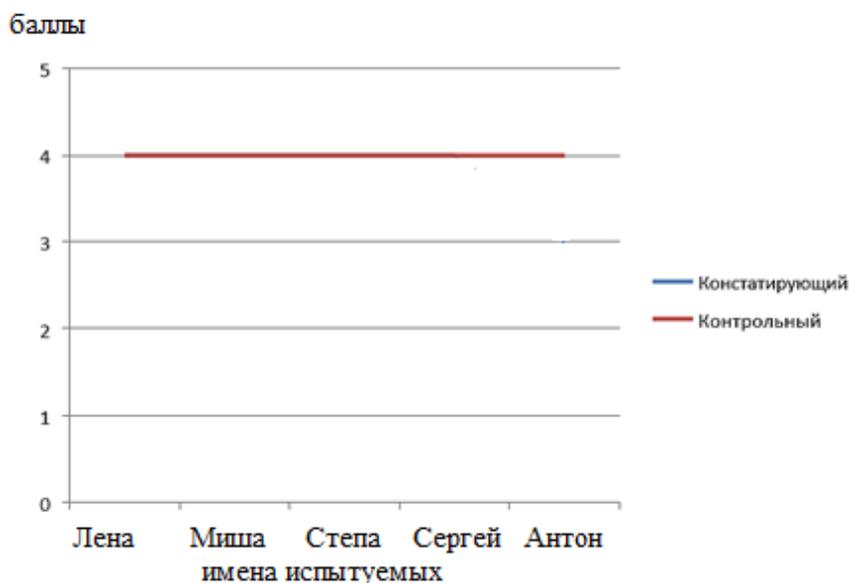


Рисунок 4 – Динамические изменения уровня развития способности на основе анализа ситуации установить причинно-следственные зависимости детей с нарушением функций ОДА при реализации программы коррекции

Для более качественного анализа, результаты по всем методикам на констатирующем и обобщающем этапе были сведены в общую таблицу 4.

Таблица 4 – Обобщенные результаты повторных диагностических мероприятий по оценке уровня развития мышления старших дошкольников с НОДА

№	Испы- туемый	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Вывод	
						До	После
1	Лена	Высокий ур.	Средний ур.	Высокий ур.	Средний ур.	Средний	Средний - высокий
2	Миша	Средний ур.	Средний ур.	Средний ур.	Средний ур.	Ниже среднего	Средний
3	Степа	Средний ур.	Средний ур.	Средний ур.	Средний ур.	Средний - низкий	Средний
4	Сергей	Высокий ур.	Средний ур.	Высокий ур.	Средний ур.	Выше среднего	Средний - высокий
5	Антон	Средний ур.	Средний ур.	Средний ур.	Средний ур.	Ниже среднего	Средний

При сравнении показателей динамики развития мышления у испытуемых отмечено, что ни у одного ребенка, при реализации предложенной программы коррекционной работы не наблюдается низкого уровня ни по одной методике.

Из таблицы мы видим, что у Лены был средний уровень – стал средне – высокий. У Миши был уровень ниже среднего – стал средний. У Степы был средний – низкий, стал средний. У Сергея был выше среднего – стал средний – высокий. У Антона был ниже среднего – стал средний.

Так же было выявлена положительная динамика при определении причинно-следственных связей и восприятии целостной ситуации. Это говорит о наличии определенной эффективности разработанной коррекционной программы и верном определении содержания коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с НОДА.

### **Выводы по второй главе**

При проведении психодиагностических процедур с использованием методик «Кому чего не достаёт?», «Четвертый лишний», «Нелепицы»,

«Определение времени года по картинкам» были выявлены следующие особенности развития мышления у дошкольников с НОДА:

1. Большинство дошкольников с НОДА испытывают трудности в установлении причинно-следственных связей.
2. Дошкольники с НОДА испытывают трудности в восприятии целостных ситуаций.
3. У детей старшего дошкольного возраста с НОДА выявлен сниженный уровень представлений о связях и отношениях, существующих между объектами окружающего мира.

Было замечено, что детей заинтересовали представленные задания, дети не стеснялись, активно взаимодействовали между собой и воспитателем. Наблюдалось эмоциональное оживление при выполнении работы. Принимали помощь воспитателя, но чаще пытались выполнить задание самостоятельно.

Была выявлена положительная динамика при определении причинно-следственных связей и восприятии целостной ситуации. Это говорит о наличии определенной эффективности разработанной коррекционной программы и верном определении содержания коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с НОДА.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе были рассмотрены теоретические основы для изучения и развития мышления у детей дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата. При анализе психолого-педагогической литературы были выявлены следующие трудности в развитии мышления у детей данной категории:

- 1) трудности, связанные с недоразвитием понятий;
- 2) трудности, связанные с произведением аналитико-синтетической деятельности;
- 3) трудности в переносе прошлого опыта на решение новых задач;
- 4) трудности, связанные с недостатком мотивационной сферы и слабыми интеллектуальными интересами;
- 5) трудности, связанные с обобщением словесных и наглядных элементов.

Среди различных познавательных процессов, представляющих собой отражение в сознании человека объективной реальности, высшим и наиболее сложным процессом является мышление. Мышление – психологический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением задач, с творческим преобразованием действительности.

В зависимости от характера решаемой задачи, от того с чем оперирует мысль, выделяют 3 вида или уровня мышления: предметно-действенное, или ручное – мыслительные операции происходят в действиях с конкретными предметами; наглядно-образное, в котором основной единицей мышления является образ; и, наконец, ведущий для человека вид мышления – словесно-логическое, или понятийное, в котором в качестве основной единицы выступает понятие. Указанные виды мышления развиваются в процессе онтогенеза последовательно от

предметно-действенного к понятийному.

Нарушения опорно-двигательного аппарата довольно разнообразны. При всем разнообразии врожденных и рано приобретенных заболеваний и повреждений опорно-двигательного аппарата, у большинства больных детей наблюдаются сходные проблемы. Ведущим в клинической картине является двигательный дефект (задержка формирования, недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций). Нарушения функций опорно-двигательного аппарата наблюдаются у 5–7 % детей и могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Отклонения в развитии таких детей отличаются значительной полиморфностью.

Изучение литературы по проблеме исследования обуславливает необходимость проведения коррекционной работы, направленной на развитие мышления, а в частности на операциональные компоненты мыслительной деятельности актуально для детей с НОДА.

С целью изучения уровня развития мышления был подобран диагностический инструментарий.

Проведение обследования испытуемых выявило следующие особенности:

1. Большинство испытуемых испытывают трудности в установлении причинно-следственных связей;
2. Трудности в восприятии целостных ситуаций;
3. Сниженный уровень представлений о связях и отношениях, существующих между объектами окружающего мира.

Анализ данных, так же, выявил, что группа испытуемых оказалась крайне неоднородной, испытуемые по-разному справлялись с заданиями. Большинство детей имеют средний уровень развития мышления.

Нами было определено содержание коррекционной работы по развитию мышления дошкольников с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

Была разработана и частично реализована (5 занятий из 30)

коррекционная программа по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с НОДА.

Содержание занятий по данной программе предполагает не только развитие мыслительных операций, но и развитие мелкой, крупной моторики и формирование предпосылок к развитию словесно-логического мышления. Была проведена частичная апробация составленной коррекционной программы, которая позволила установить наличие положительных результатов в решении проблемы развития мышления у дошкольников с НОДА.

Следовательно, поставленные задачи реализованы, а цель работы достигнута. Частичная апробация показала незначительную динамику, но при полном проведении коррекционной программы, динамика предполагается более выраженная.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития / Н. Ю. Борякова.– М., 1999.– 168с..
2. Власова, Т. А. Задержка психического развития детей и пути ее преодоления: Обзорная информация / Т. А. Власова.– М., 1976.– 134с.
3. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер.– М. :Просвещение, 1973.– 278с.
4. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. / Под ред. И.С. Якиманской. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
5. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С.Выготский. – М. : Педагогика, 1986. – 523с.
6. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений.– М., 1982.– с.445.
7. Гусейнова, А. А. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями / А. А. Гусейнова// Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – №1.– 2004.–С.51–55.
8. Гурова, Л.Л. Психология мышления / Л.Л. Гурова. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 135с.
9. Дети с задержкой психического развития. / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского.– М., 1984.– 336с.
10. Дети с нарушениями развития: Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / Сост. Н. Д. Соколова. – М.: Просвещение, 2001.– 588 с.
11. Дети с отклонениями в развитии. / Под ред. М. С. Певзнер.– М., 1966.– 168с.
12. Доминикевич, С. А. Продуктивность и динамические особенности интеллектуальной деятельности детей с задержкой

психического развития: Автореф. дис. канд. психол. наук / С. А. Доминикевич.– М., 1977.– 24с.

13. Дошкольное воспитание аномальных детей. / Под ред. Л. П. Носковой. – М., 1993.– с.88

14. Егорова, Т.В. Развитие наглядно-образного мышления у аномальных детей / Т.В. Егорова// Дефектология. – 1975. – № 4. – С. 15–31.

15. Комарова, Т. С. Обучение детей технике рисования / Т.С. Комарова / Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1970. – 158с.

16. Лапшин, В.А. Основы дефектологии / В.А.Лапшин, Б. П. Пузанов. – М.: Коррекционная педагогика, 1991. – 143с.

17. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М.: Сфера, 2001. – 192с.

18. Лубовский, В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития / В. И. Лубовский // Дефектология.– 1994.–№1.

19. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е.М. Мастюкова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 304с.

20. Мастюкова, Е. М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития / Е. М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1991.– 360 с.

21. Минская, Г. И. Переход от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. пед. наук. / Акад. пед. наук РСФСР, Науч. - исслед. ин-т психологии. – М., 1954.–22 с.

22. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: 1999. – 456с.

23. Мухина, В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа / В.С. Мухина // Вопросы психологии. – 1989. – №1.
24. Немов, Р. С. Психология: Учеб, для студ. высш. учеб. Заведений / Р.С. Немов/ В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3:Психодиагностика. – 604с.
25. Немов, Р.С. Психология : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Р.С. Немов/ В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1:Общие основы психологии. – 688с.
26. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов / В.Б.Никишина. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС,2004.
27. Общая психология. /Сост. Е. И. Рогов.– М.: ВЛАДОС, 1999. – 72с.
28. Овчинникова, Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция / Т.Н.Овчинникова. – М.: Коррекционная педагогика,2001.– 208 с.
29. Кузнецова, Л.В.Основы специальной психологии: Учеб, пособие для студентов сред, пед. учеб, заведений /Л.И.Переслени, Л. И. Солнцева и др.; под ред. Л.В.Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
30. Павлий, Т.Н. Диагностика и коррекция эмоциональной сферы детей с ЗПР / Т.Н. Павлий. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во пед. ин - та,1997.
31. Павлий, Т.Н. Исследование особенностей аффективного развития детей с задержкой психического развития: Автореф. дис. – М.,1997.
32. Переслени, Л. И. Особенности познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития / Л. И. Переслени, Т. А. Фотекова // Дефектология.– 1993.–№5.

33. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Академия, 1969. – 659с.
34. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – М., 1994. – 528с.
35. Поддьяков, Н. Н. Формирование у дошкольников способности наглядно представлять перемещения предметов в пространстве / Н.Н. Поддьяков. – В кн.: Сенсорное воспитание дошкольников. М., 1963. – С. 163–185
36. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования/ С. Л. Рубинштейн.– М., 1958.– 586 с.
37. Рудик, П.А. Игры детей и их педагогическое значение: Стенограмма лекции, прочит. в Центр. пед. лекторииАкад. пед.наукРСФСР/ Проф. П. А. Рудик ; Акад. пед. наук РСФСР. Отд. пропаганды науч. - пед. знаний. –Москва ; Ленинград : изд. и тип. Изд-ва. Акад. пед. наук РСФСР в М., 1948. – 64 с.
38. Сиволапов, С. К. Особенности образной сферы у школьников с ЗПР / С.К. Сиволапов // Дефектология.– 1988.– №2.– С.3–9.
39. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонения в развитии / Е.А. Стребелева. – М.: ВАЛДОС, 2001. – 180с.
40. Стребелева, Е.А. Специальная дошкольная педагогика / Е.А. Стребелева, Венгер А.Л., Екажнова Е.А. – М.: Академия, 2001. – 312с.
41. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учеб, пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-еизд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336с.
42. Якиманская, И.С. Психология и педагогика / И. С. Якиманская, О.С. Карымова, Е.А. Трифонова, Т.А.Ульчева – Учебное пособие.– Оренбург, Издательство Руссервис, 2008.–178с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

Стимульный материал к методике «Кому чего не достает?» (Р.С. Немов)



Стимульный материал к методике «Найди лишнее» (Р.С. Немов)

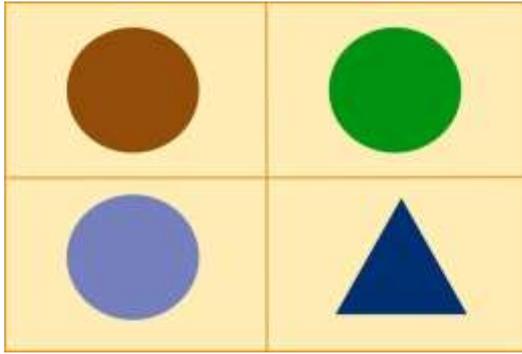


Рис 1.

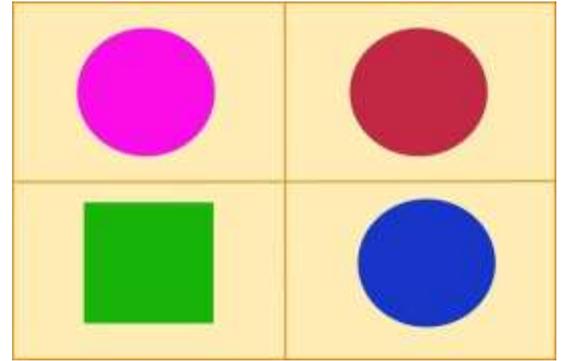


Рис2.



Рис3.



Рис4.



Рис 5.

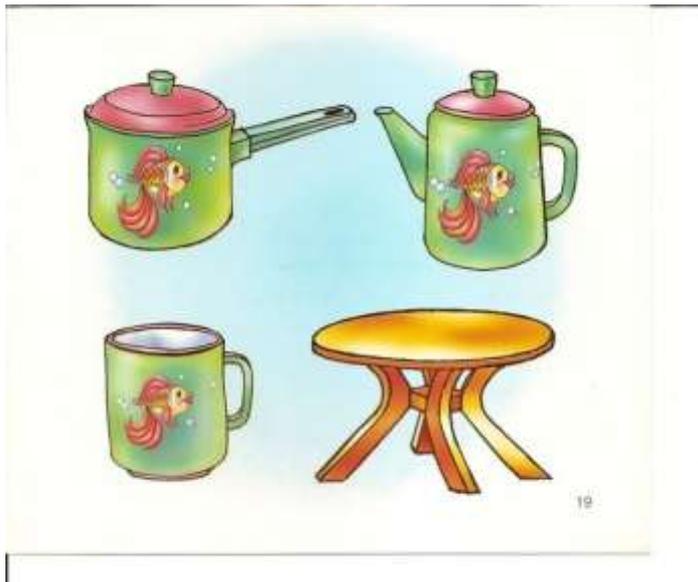
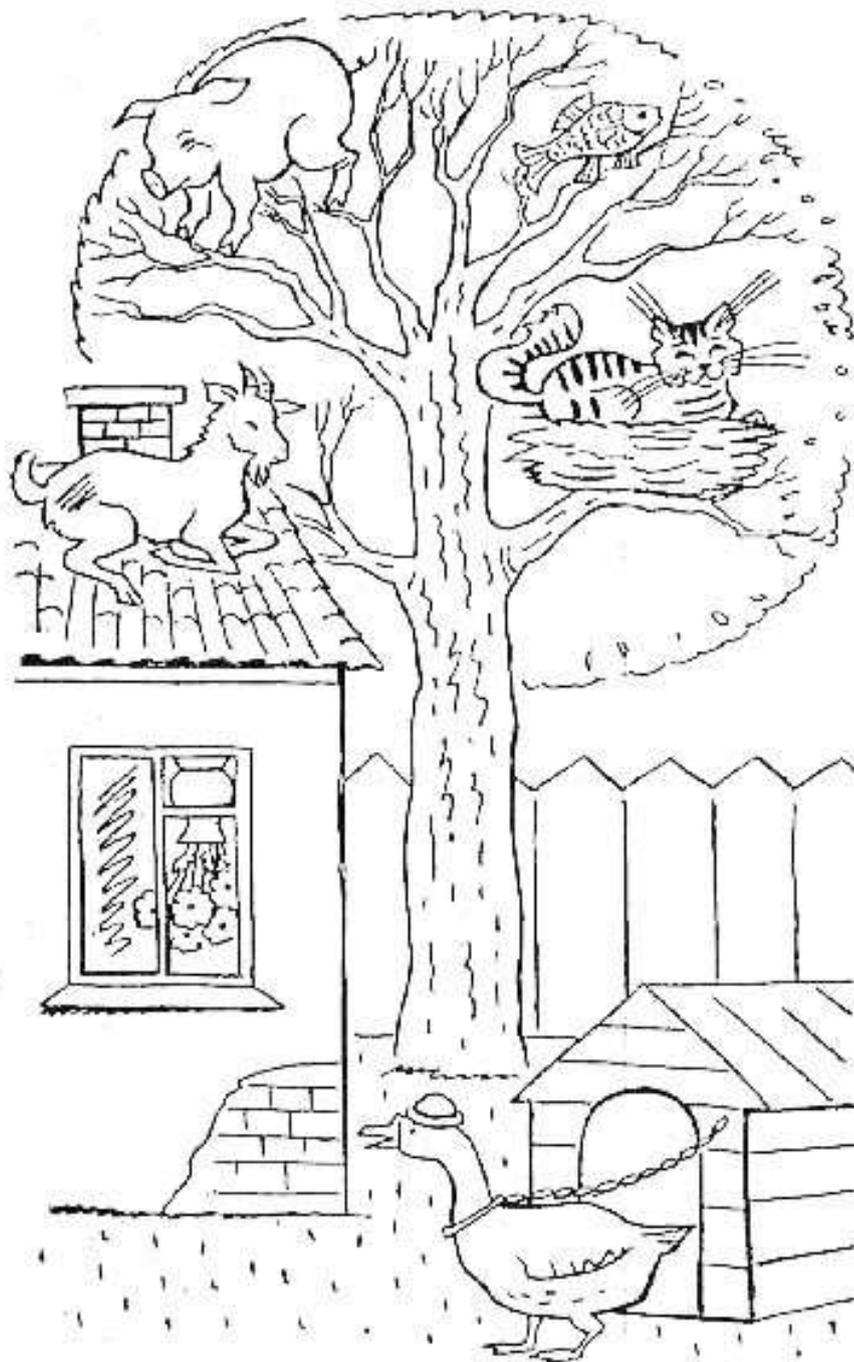


Рис 6.



Рис 7.

Рис. 7.



Стимульный материал к методике «Определение времени года по картинкам»



Рис1 «Лето»



Рис 2. «Осень»



Рис 3.«Зима»



Рис 4.«Весна»

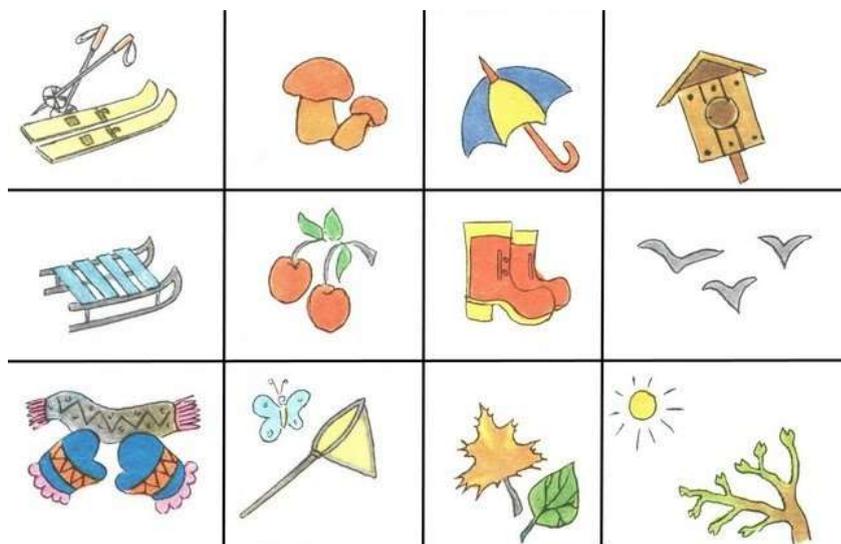


Рис 5.

Материалы диагностического исследования наглядно-образного мышления по методикам: «Кому чего не достает?», «Найди лишнее», «Нелепицы», «Определение времен года по картинкам»

Оценка результатов проведения диагностической методики «Кому чего не достает?»

Оценка результатов

10 баллов – время выполнения задания оказалось меньше чем 30 сек.

8-9 баллов – время выполнения задания оказалось в пределах от 31 сек до 49 сек.

6-7 баллов – время выполнения задания составило от 50 сек до 69 сек. 4-5 баллов – время выполнения задания заняло от 70 сек до 89 сек

2-3 балла – время выполнения задания оказалось в пределах от 90 сек до 109 сек.

0-1балл – время выполнения задания заняло до 110 сек и выше.

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий уровень

8-9 баллов – высокий уровень

4-7 баллов – средний уровень

2-3 балла – низкий уровень

0-1 балл – очень низкий уровень

Оценка результатов проведения диагностической методики «Найди лишнее»

Оценка результатов

10 баллов – ребенок решил поставленную перед ним задачу за время, меньшее, чем 1 мин, назвав лишние предметы на всех картинках и

правильно объяснив, почему они являются лишними.

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

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

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

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

0-1 балл – ребенок за 3 мин не справился с заданием.

#### Выводы об уровне развития:

10 баллов – очень высокий уровень

8-9 баллов – высокий уровень

4-7 баллов – средний уровень

2-3 балла – низкий уровень

0-1 балл – очень низкий уровень

Оценка результатов проведения диагностической методики «Нелепицы»

#### Оценка результатов

10 баллов – такая оценка ставится ребенку в том случае, если за отведенное время (3 мин) он заметил все 7 имеющихся на картинке нелепиц, успел удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того, сказать, как на самом деле должно быть.

8-9 баллов – ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но от одной до трех из них не сумел до конца объяснить или сказать, как на самом деле должно быть.

6-7 баллов – ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но три-четыре из них не успел до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть.

4-5 баллов – ребенок заметил все имеющиеся нелепицы, но 5-7 из них не успел за отведенное время до конца объяснить и сказать, как на

самом деле должно быть.

2-3 балла – за отведенное время ребенок не успел заметить 1-4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц, а до объяснения дело не дошло.

0-1 балл – за отведенное время ребенок успел обнаружить меньше четырех из семи имеющихся нелепиц.

#### Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий уровень

8-9 баллов – высокий уровень

4-7 баллов – средний уровень

2-3 балла – низкий уровень

0-1 балл – очень низкий уровень

Оценка результатов проведения диагностической методики «Определение времени года по картинкам»

#### Оценка результатов

1 балл – не понимает цели, не раскладывает картинки.

2 балла – принимает задание, но не соотносит изображение времен года с их названиями, т.е. временные представления не сформированы, после обучения выделяет картинки с изображением лета и зимы.

3 балла – принимает задание, уверенно соотносит изображения только двух времен года с их названиями (лето и зима).

4 балла – принимает задание, уверенно соотносит изображения всех времен года с их названиями.

#### Выводы об уровне развития

4 балла – высокий уровень.

3 балла – средний уровень.

2 балла – низкий уровень.

1 балл – очень низкий уровень.

