



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Факультет инклюзивного и коррекционного образования
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

**Коррекция мышления старших дошкольников с нарушением
интеллекта в процессе формирования представлений о времени года**

**Выпускная квалификационная работа
44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование
«Дошкольная дефектология»
Заочная форма обучения**

Проверка на объем заимствований:

80,21 % авторского текста

Работа реком. к защите

рекомендована/не рекомендована

« 1 » 03 2023 г. пр. 18

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

ФИО

Д. Дружинина

Выполнила студентка:

Иванова Елена Витальевна

Факультета инклюзивного и

коррекционного образования,

Группа ЗФ 506-102-5-2

Научный руководитель:

к.п.н. доцент, зав. кафедрой

СПП и ПМ

Дружинина Лилия Александровна

Д. Дружинина

Челябинск 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	7
1.1 Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе и особенности развития мышления старших дошкольников.....	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с нарушением интеллекта.....	14
1.3 Особенности развития мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта.....	20
1.4 Формирования представлений о времени года старших дошкольников с нарушением интеллекта как средство коррекции мышления.....	23
Выводы по первой главе.....	27
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ ГОДА.....	29
2.1 Анализ результатов исследования состояния мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта.....	29
2.2 Задания и упражнения по коррекции мышления в процессе формирования представлений о времени года.....	37
Выводы по второй главе.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	45
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	47
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	51-58

ВВЕДЕНИЕ

Мышление – это одна из самых главных функций мозга, которая позволяет человеку с помощью слов и образов (символов) представить и выразить свое отношение к реально существующим и воображаемым предметам, явлениям окружающей среды, состояниям своего организма. В результате сочетания непосредственных и словесных раздражителей с разнообразными формами деятельности организма возникают временные связи, что является физиологическим аппаратом мышления. Временные связи не только накапливаются, но и извлекаются из памяти. Это обеспечивает создание новых связей. Такому механизму мышления присущи активность и саморегуляция.

Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятий (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве), и такими свойствами, и отношениями, которые можно познать лишь опосредованно и благодаря обобщению, т.е. посредством мышления.

Физиологической основой мышления человека является сложная деятельность, выполняемая обеими сигнальными системами. Наиболее большое значение имеет вторая сигнальная система, так как мышление неразрывно связано с речевой деятельностью человека (Венгер Л.А., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Павлов И.П.)

Многочисленные исследования позволили выявить общие закономерности развития психических процессов нормальных и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Мышление человека формируется и развивается по общим законам. Сначала формируется наглядно-действенное мышление, а на его основе развивается наглядно - образное и словесно-логическое.

В структуре познавательной деятельности мышление является одной из важнейших форм познания. Благодаря мышлению человек не только познает предметы, но и отражает различные связи и отношения, раскрывает объективные закономерности, устанавливает сущность явлений, ведет целенаправленный поиск решения возникшей проблемы.

В настоящее время существует множество исследований, посвященных изучению мышления детей, процессу усвоения знаний, установлению психологических закономерностей этого процесса. В психологии и педагогике вопросы формирования различных видов мышления, у детей дошкольного возраста отражены в работах Л.С. Выготского, Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Г.А. Урунтаевой и другие.

К концу дошкольного возраста у умственно отсталых детей оказывается, не сформирована присущая дошкольникам с нормальным интеллектом деятельность: предметная, игровая, изобразительная; познавательные процессы; плохо развита речь, отмечается существенное недоразвитие общей и мелкой моторики. Отличительной особенностью деятельности детей с нарушением интеллекта являются нарушения его познавательной деятельности, связанные с неполноценностью чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Недостатки речевого развития затрудняют им выявить существенные признаки предмета и установить связи между ними. Особенно нарушения ярко выражены в операциях обобщения и опосредованного познания.

Отсюда возникает организация коррекционно-воспитательной работы, направленной на преодоление и предупреждение дефектов развития.

Многие исследователи отмечают, что необходимо заниматься изучением особенностей мыслительных операций и их коррекции у детей с нарушением интеллекта в процессе их развития.

Целенаправленные занятия по формированию мышления приучают ребенка ориентироваться в окружающем мире. Он учится выделять

существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей.

Таким образом тема «Коррекция мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе формирования представления о времени года» актуальна.

Объект исследования: мышление старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Предмет исследования: задания и упражнения по коррекции мышления в процессе формирования представлений о времени года.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по развитию мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе формирования представления о времени года.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить состояние мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта.
3. Подобрать задания и упражнения по формированию представлений о времени года для коррекции мышления.

Методы исследования:

Теоретические - анализ научной и методической литературы, изучение и анализ диагностических методик.

Практические – провести психолого-педагогический эксперимент, обработать результаты эксперимента.

База исследования: МАДОУ «Д/С № 449 Олимпиец г. Челябинска» в нем принимали участие воспитатели, дети группы «Смешарики» в количестве 5 человек с нарушением интеллекта.

Структура работы. Квалификационная работа включает в себя введение, две главы, заключение, список использованных источников, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1 Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе и особенности развития мышления старших дошкольников

Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе рассматривается с разных точек зрения.

Л.С. Выготский утверждал, что мышление ребенка, это такой процесс освоение ребенком системы знания в общении со взрослыми и в постоянном использование своих умственных способностей [5, с. 56].

В «Большом педагогическом словаре» В.И Зинченко представлено такое определение: «Мышление — психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека» [9, с.102].

А. Н. Леонтьев определяет мышление как «процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания» [16, с. 96].

В более тесном логическом смысле мышление включает в себе лишь образование суждений и умозаключений путем анализа и синтеза понятий. И.П.Павлов считал, что мышление - есть ассоциация [25, с.104].

С. Мухина определяет мышление, как процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением внешнего мира и внутренних переживаний» [22, с.56].

Вот еще одно определение, данное Т.Н. Овчинниковой: «Мышление — совокупность умственных процессов, лежащих в основе познания» [23, с.121].

С точки зрения Е.О. Смирновой «Мышление — это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный процесс, характеризующий обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности» [16, с.83].

Мышление как процесс неразрывно связано с мышлением как

деятельностью личности, с мотивацией, способностями и прочее. На каждой стадии психического развития человек осуществляет мыслительный процесс, исходя из уже сложившихся мотивов и способностей; дальнейшее формирование мотивов и способностей происходит на последующих стадиях мыслительного процесса. [3, с.103].

Краткое определение мышления как процесса восприятия было дано К.Г.Юнгом «Мышление есть рациональная способность структурировать и синтезировать дискретные данные путем концептуального обобщения. В своей простейшей форме мышление говорит субъекту, что есть присутствующая вещь. Оно дает имя вещи и вводит понятие» [4, с.96].

По мнению Р.С. Немова «Мышление — один из самых сложных познавательных процессов, полное определение которого предполагает использование нескольких частных определений, в которых подчеркиваются разные стороны процесса мышления». Его можно определить как когнитивный процесс, представляющий собой высший уровень познавательности человека, связанный с решением разнообразных задач и с творческим преобразованием действительности. Под задачами здесь понимаются вопросы, на которые не существует очевидных ответов. Задачи включают в себя условия, путем преобразования которых по определенным правилам, например по законам логики, нужные знания можно получить. Цель мышления состоит в том, чтобы узнать о мире нечто такое, что недоступно непосредственному познанию с помощью органов чувств. Мышление - это также процесс опосредованного познания человеком действительности [13, с.123].

По данным Ф. Р. Филатова «Мышление — это высшая форма психической деятельности, наиболее сложный познавательный процесс, представляющий собой целенаправленное, опосредованное и обобщенное отражение субъектом существенных связей и отношений предметов, явлений и ситуаций, установление закономерностей их измерений, причин и

следствий, общих принципов, прогнозирование будущих событий, решение актуальных задач» [13, с.98].

Л.С. Рубинштейн определял мышление как опосредованное и обобщенное познание действительности. Более узкое определение - это обобщение, анализ и синтез условий и требований решаемой задачи, а также способов ее решения. Психология изучает мышление как познавательную психическую деятельность человека, различая ее виды в зависимости от уровней обобщения и характера используемых средств, их новизны для субъекта, степени его активности, адекватности мышления актуальным целям задачам [30, с.138].

Основная единица или «молекула» мышления — мысль, представляет собой когнитивное действие, направленное на анализ и сопоставление различных фактов по признакам «различие-сходство», «причина-следствие», «действительное - возможное».

Психологическое понимание мышления отлично от формально логического, согласно которому его суть — в установлении истинности или ложности, или правдоподобности каких-либо утверждений. Психологию мышления интересует, прежде всего, как познавательный (когнитивный) процесс, характеризующий конкретную личность в единстве ее типологических и индивидуальных особенностей [26, с.105].

Мышление как процесс неразрывно связано с деятельностью личности, с ее мотивацией, способностями и другими параметрами. На каждой стадии психического развития человек осуществляет мыслительные акты. Исходя из уже сложившихся мотивов, способностей; установок и целей. В то же время все указанные образования развиваются, перестраиваются и вступают в новые системные связи благодаря усложнению мыслительной деятельности. В непрерывном процессе мышления образуются дискретные умственные операции (анализ, синтез, абстрагирование и другие), которые мышление порождает, но, тем не менее, целиком не сводится к ним [20, с.56].

Орудием мыслительной деятельности является язык и другие системы знаков. Знаковые средства используются для осуществления основных операций мышления — абстрагирования, обобщения, анализа, синтеза, классификации и другие. В ряде подходов мышление определяется преимущественно как процесс решения задачи, где выделяются определенные условия и требования. Причем задача должна быть не только понята, но принята субъектом, соотносена с его мотивационной сферой. Мыслительная деятельность побуждается мотивами, которые выступают не только условиями ее развертывания, но и влияют на ее продуктивность [8, с.105].

Мыслительная деятельность может исследоваться и как процесс гелеобразования. Продуктом мышления в данном случае будут цели последующих действий.

Мышление — составная часть и особый объект самосознания личности, в структуру которого входят: понимание себя как субъекта мышления; дифференциация собственных и «чужих», привнесённых мыслей; осознание еще не решенной задачи как именно своей; осознание собственного отношения к задаче. В системе межличностных отношений и в процессе межличностного познания наиболее существенными являются такие компоненты мышления, как понимание высказывания других людей - партнеров по общению, способность к интерпретации и прогнозированию их внешних проявлений, реакций, поступков, а также к выявлению скрытых причин, мотивов поведения и даже образов мыслей другого человека [1, с.112].

Как известно, мышление дает понятие о вещах и сообщает, что есть такоеданная вещь. Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать, непосредственно, при помощи ощущения и восприятия, и такими свойствами, и отношениями, которые можно познать лишь опосредованным способом или посредством

мышления [1, с.41].

Мышление — это вид умственной деятельности, заключающийся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними (Я.Л. Коломенских, Е.А. Панько) [38, с.78].

Таким образом, получается, что мышление представляет собой социально обусловленный процесс поисков и открытий новых понятий, знаний, явлений действительности, а также их опосредованного отражения в результате анализа и синтеза.

При анализе мышления и его связи с личностью используют понятие интеллект. Интеллект (от лат. *intellectus* - понимание, рассудок) – это совокупность общих умственных способностей, которые обеспечивают успех в решении разнообразных задач [21, с. 91].

Факторами развития интеллекта является наследственность и влияние окружающей среды. Оценивание развития интеллекта человека является непростой проблемой для психологии. Ведь трудно оценить по одной шкале способность к совершенно разным мыслительным операциям (выполнению математических действий и рассуждений, пространственной ориентации и умению легко выражать свои мысли и т.п.). Большое распространение получило определение интеллекта на основе «коэффициента интеллектуальности» (IQ) [21, с. 76].

Таким образом, мышление – это активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т.п., связанный с решением тех или иных задач, с обобщением и способами опосредованного познания действительности; высший продукт особым образом организованной материи мозга [1, с. 38].

Многие психолого-педагогические исследования доказали, что мышление складывается и развивается на протяжении всего детства при влиянии условий проживания и воспитания. При рождении ребенок не обладает мышлением. Ребенок познавать начинает с помощью ощущений и

восприятий предметов окружающей обстановки, образы которой затем хранятся в памяти. Это познание происходит в процессе взаимодействия ребенка с действительностью, в процессе практических действий, которые позволяют ему лучше познать особенности окружающих его предметов и уточнить собственные представления об этих предметах.

Уже в первый месяц жизни ребенка происходит формирование элементарной культуры мышления, которое связано с овладением речи, расширением кругозора, освоением ходьбы, усовершенствованием движений. Мышечное движение, которому подвергается ребенок от выполнения действий, является основной для освоения способов решения практических задач, которые завершаются достигнутыми успехами. В дошкольном возрасте ребенок усваивает основы знаний об окружающем мире, взаимоотношении людей, о внешнем и внутреннем качестве, существенных связях предметов.

Мышление, это результат развития познавательной деятельности. Оно появляется тогда, когда ребенок может установить некоторые простейшие связи между проявлениями действительности и как правильно действовать в соответствии с ними. Это первичное мышление, непосредственно связано с манипулированием предметами, действиями с ними, И.М. Сеченов назвал стадией предметного мышления [31, с. 58].

Тогда, когда ребенок начинает осваивать речь, в его мозговой деятельности происходят существенные изменения. При общении, ребенок переходит на более высокий уровень отражения действительности.

Благодаря этому общение и мышление переходят на новый уровень развития. Слово переводит предмет из сферы образов и включает его в систему понятий – форму абстрактного отображения действительности.

В процессе развития и обучения у детей формируются различные виды мышления [2, с. 28].

С начала рождается наглядно-действенное мышление (до 3 лет

жизни). Оно бывает у всех детей, которые выполняют предметную деятельность. Основной вид мышления в дошкольном возрасте это предметно-образное, которое появляется за счет восприятие или представление предметов.

Это значит, что ребенок может решать задачи не только в процессе практических действий с предметами, но и «в уме», опираясь на образные представления. Дошкольник может мысленно перестроить образы, построить модели, думать о конечном результате деятельности, спланировать заранее свои действия.

Интерес проявляется на пятом году жизни ребенка не только к предметам, но и к тому, как они взаимодействуют друг с другом. Ребенку интересно, как предмет выглядит, но больше внимания уделяет тому, из каких частей состоит предмет.

В это время (4-5 лет) формируется зачатки логического мышления в элементарной исследовательской деятельности, которая проводится детьми по собственной инициативе с целью познания окружающего мира (опыты и эксперименты с природными объектами, самостоятельные выводы и умозаключения). Появляется способность логично делиться смыслом своих мыслей, прочитанного, услышанного и др.

В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет) развиваются познавательные активности и устойчивые познавательные интересы как фундамент будущей учебной мотивации. У детей активно развиваются все мыслительные операции.

Дошкольник шести лет начинает работать уже с символами. Уметь пользоваться символами и есть мышлением. Оно формируется на основе наглядно-образного мышления и является высшей стадией мышления.

Также в дошкольном возрасте впервые у ребенка начинают проявляться познавательные задачи, связанные с вопросами: почему? Задавая такой вопрос, ребенок пытается решить определенную

познавательную задачу. Ученые утверждают, что при создании специальных условий (игровых), в которых детям задают доступные вопросы, задачи, для решения которых у них есть необходимые факты и обобщения, они рассуждают логично, замечают противоречия в своих выводах и самостоятельно устраняют их [17 , с. 98].

У шестилетнего ребенка наиболее выраженная динамика наблюдается в развитии центральной нервной системы, что обеспечивает к началу школьного обучения сформированную и произвольную регуляцию внимания и восприятия [26, с. 56].

Значительно расширяются функциональные возможности мозга, которые позволяют усваивать значительное по объему количество информации [6, с. 102].

При развитии мозга ребенка, развиваются и высшие психические функции – мышление, память, эмоции, воображение. Ребенок в шестилетнем возрасте способен полностью управлять своей памятью, хотя на этом этапе все еще преобладает механическое запоминание [5, с. 67].

Таким образом, мышление возникает и развивается совместно с практической деятельностью ребенка на основе чувственного познания. Мышление заключается в отражении с помощью абстракций сущности предметов и процессов, происходящих в объективном мире. Оно является одним из весомых компонентов сознания человека, ее абстрактно-рациональной, интеллектуальной способностью, которая тесно связана с эмпирическими наблюдениями.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с нарушением интеллекта

По современной международной классификации (МКБ – 10) на основе психометрических исследований умственную отсталость подразделяют на четыре формы:

Легкая умственная отсталость. Это наименьшая степень психического недоразвития, которая является самой распространенной группой (75 – 79 %). Предположительные причины: эндогенные, семейные, негрубые экзогенные. При легкой умственной отсталости ребенок может обучаться по специальным (коррекционным) программам образовательных учреждений VIII вида, овладевать несложными рабочими профессиями [23, с. 63].

Умеренная умственная отсталость. Это средняя степень психического недоразвития (около 20 %). Причинами являются наследственность и органическое поражение головного мозга. При умеренной умственной отсталости, ребенок может овладевать речью и усваивать несложные навыки самообслуживания и обслуживания труда. У таких детей наблюдаются глубокие дефекты восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики и эмоционально-волевой сферы. Определенная часть детей с умеренной умственной отсталостью может овладеть простейшими навыками чтения, письма, счета. После специального обучения они могут работать в специально организованных мастерских [13, с. 116].

Тяжелая умственная отсталость. Таких детей около 4%. У них грубые органические факторы в этиологии. Тяжелой умственной отсталости сопутствуют неврологические, соматические расстройства. Эти дети имеют выраженные интеллектуальные нарушения и грубые расстройства всех сторон психики.

Глубокая умственная отсталость. Она встречается в 1 % случаев. Детям с глубокой умственной отсталостью недоступно осмысление окружающего мира, речь развивается крайне медленно или не развивается вообще. Для таких детей характерно нарушение моторики,

координации движений, ориентировки в пространстве. Часто тяжесть нарушений такова, что дети ведут лежачий образ жизни. У детей с глубокой умственной отсталостью крайне трудно формируются элементарные навыки самообслуживания. С такими детьми невозможно проводить диагностику, так как неразвиты предпосылки интеллекта, отсутствует способность к элементарным мыслительным процессам. С ними возможны самые простые формы невербальной коммуникации. Дети с глубокой умственной отсталостью не владеют навыками самообслуживания, им постоянно нужна помощь и надзор.

Заслуживает быть отмеченным, по мнению Лебединского В.В., интеллектуальное нарушение возникает в результате первичного дефекта (органические нарушения головного мозга) и вторичного дефекта (нарушения высших познавательных процессов).

Клинико-психологическая структура дефекта при олигофрении обусловлена явлениями необратимого недоразвития мозга в целом с преимущественной незрелостью его коры, в первую очередь – лобных и теменных отделов. Наблюдается нарушение общей нейродинамики, главным образом патологическая инертность, плохая переключаемость психических процессов. Эта инертность не во всех секторах психики одинакова. В большей степени она проявляется в мыслительной сфере и в меньшей в сенсомоторике [16, с. 47].

Лубовский В.И. в своих исследованиях говорил о том, что у детей с нарушением интеллекта в результате органических поражений головного мозга наблюдается нарушение нормального развития психических, особенно высших познавательных, процессов (активного восприятия, произвольной памяти, мыслительной деятельности, речи, внимания) [19, с. 116].

По мнению Катаевой А.А. и Стребелевой Е.А., у детей с нарушениями интеллекта отмечается более замедленный темп развития всех процессов, чем у детей с нормальным развитием. При нарушении

умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, то есть его плохая восприимчивость к новому [15, с. 36].

Кузнецова Л.В. и Переслени Л.И. считают, что умственная отсталость влечет за собой неравномерное изменение у ребенка различных сторон психической деятельности. Наблюдения и экспериментальные исследования дают материалы, позволяющие говорить о том, что одни психические процессы оказываются у него несформированными более резко, другие – остаются относительно сохранными. Этим в определенной мере обусловлены существующие между детьми индивидуальные различия, обнаруживающиеся и в познавательной деятельности, и в личной сфере.

Детям старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта характерны пассивность и недостаточная целенаправленность осязательной деятельности, асинхронность и несогласованность движений их рук, импульсивность, поспешность, недостаточная сосредоточенность всей деятельности и, соответственно, большое количество ошибок при распознавании объектов. Объемные изображения предметов дети узнают лучше, чем плоскостные.

Рубинштейн С.Я. придает важное значение памяти, как важному психическому процессу, который обеспечивает приобретение детьми с нарушением интеллекта новых сведений и овладение различными областями знаний [30, с. 51].

Память детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта характеризуется многими особенностями. Объем запоминаемого этими детьми материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Точность и прочность запоминания и словесного и наглядного материала низкая. Чтобы усвоить что-то новое, ребенку с нарушениями интеллекта необходимо

значительно большее число повторений, чем нормально развивающемуся. Без многократных повторений нового материала дети с нарушениями интеллекта очень быстро его забывают, так как приобретенные ими условные связи угасают значительно быстрее, чем у нормально развивающихся детей.

Воспроизводя новый материал, дети с нарушениями интеллекта многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, нарушая их логику, часто повторяются, привносят новые элементы, основываясь на различных, чаще всего случайных ассоциациях. Обычно дети пользуются произвольным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным.

Мышление у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, по мнению Кузнецовой Л.В., формируется с особенно большими трудностями. Для них характерно использование наглядно-действенной формы мышления. Причем, решая ту или иную задачу, они прибегают преимущественно к методу проб и ошибок, повторяя пробы в неизменном виде и, соответственно, получая все время один и тот же неверный результат.

Задания, требующие наглядно-образного мышления, вызывают у детей дошкольного возраста еще большие затруднения, поскольку дети не могут сохранить в своей памяти показанный им образец и действуют ошибочно.

Наиболее сложными для детей с нарушением интеллекта оказываются задания, выполнение которых основывается на словесно-логическом мышлении. Многие из таких заданий, по существу достаточно простые, оказываются недоступными. Если некоторые задания выполняются детьми, то их деятельность при этом представляет собой не столько мыслительный процесс, сколько припоминания. Дети запоминают некоторые словесные выражения и определения, а потом с большей или меньшей точностью воспроизводят их.

Кузнецова Л.В. считает, что все аспекты личностной сферы формируются у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта также замедленно и с большими отклонениями. Детям свойственно резко выраженное отставание в развитии эмоций, недифференцированность и нестабильность чувств, ограничение диапазонов переживаний, крайний характер проявлений радости, огорчения, веселья. Развитие эмоций у детей с нарушениями интеллекта в значительной мере определяется правильной организацией всей их жизни и наличием специального педагогического воздействия, осуществляемого родителями и педагогом.

Благоприятные условия способствуют сглаживанию импульсивных проявлений гнева, обиды, радости, выработыванию правильного бытового поведения, закреплению необходимых для жизни в семье или в детском учреждении навыков и привычек, а также позволяют детям сделать первые шаги в направлении контроля за своими эмоциональными проявлениями.

Волевая сфера детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта находится на самых начальных этапах формирования. Побудителями поведения ребенка и одним из значимых критериев социальной активности личности являются его интересы. Интересы детей тесно связаны с занимательностью выполняемой деятельности, мало интенсивны, неглубоки, односторонни, ситуативны, недифференцированы и неустойчивы, вызываются преимущественно физиологическими потребностями. Дети с нарушениями интеллекта руководствуются, как правило, ближайшими мотивами [12, с. 112].

Из продуктивных видов деятельности наиболее изучена изобразительная деятельность, которая у детей с нарушениями интеллекта формируется замедленно и своеобразно. Их рисунки имеют многие характерные черты, делающие их диагностичными. В старшем дошкольном возрасте эти дети переходят к предметным и в какой-то

мере сюжетным рисункам, выполняя их весьма несовершенно. В этих рисунках находят свое отражение недифференцированность зрительного восприятия, низкий уровень мышления и памяти и несовершенство двигательной сферы.

Таким образом, развитие ребенка с нарушением интеллекта без коррекционного обучения протекает с большими отклонениями. Прежде всего отмечается замедленный темп развития: все психические процессы формируются очень медленно и в гораздо более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием. У детей с нарушением интеллекта наблюдается нарушение высших психических функций — отражения и регуляции поведения и деятельности. Это выражается в нарушении познавательных процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания), страдают эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом.

1.3 Особенности развития мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта

У дошкольника с нарушением интеллекта наблюдается крайне низкий уровень развития мышления, что, прежде всего, объясняется неразвитостью основного инструмента мышления — речи. Из-за этого он плохо понимал смысл разговоров членов семьи, содержания тех сказок, которые ему читали. Он часто не мог быть участником игр, так как не понимал необходимых указаний и инструкций; к нему всё реже обращались с обычными поручениями, так как видели, что ребёнок не может понять их смысл [24, с.128].

Л.С. Выготский говорил, что мышлению детей с нарушением интеллекта свойственно конкретность. Он писал, что недоразвитие высших форм мышления является «первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при

умственной отсталости», но осложнением, возникающим не обязательно. Следовательно, по мнению Л.С. Выготского, дети с нарушением интеллекта могут научиться обобщать, но этот процесс (научение) происходит медленнее, чем у здоровых детей. Для этого чтобы научить дошкольника с нарушением интеллекта умение обобщать, необходимо использовать, особые средства обучения [7, с.97].

Бедность, фрагментарность, «обесцененность» представлений детей с нарушением интеллекта очень хорошо описал М.М. Нудельман. Он показывает, как разнородные объекты теряют в представлениях детей все индивидуальное, оригинальное, уподобляются друг другу, становятся похожими [11, с.132].

Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметными действиями, а самое главное — плохое развитие речи лишают ребёнка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление.

Ж.И. Шиф и В.Г. Петрова пишут, что мышление дошкольников с нарушением интеллекта формируются в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Следовательно, ребёнок с нарушением интеллекта оказывается неподготовленным к поступлению в школу. Он очень отличается от здорового ребёнка большей конкретностью мышления и слабостью обобщений [25, с.69].

А.А. Катаева считает, что решение мыслительных задач детьми с нарушением интеллекта уже на начальном этапе вызывает значительные затруднения. У таких детей наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Эти дети часто не осознают проблемной ситуации. И хотя их с детства окружают предметы, которыми они должны будут

овладеть. Овладение этими предметами или их заменителями происходит в привычной для них ситуации, но в отличие от нормально развивающихся детей, не осознаётся ими в должном объёме. Они не могут перенести действие с предметом, которой они уже овладели в другой ситуации самостоятельно. А если же они все-таки с помощью взрослых переносят это действие на другой предмет, то ребёнок, правильно выделяющий величину и действующий с учётом величины с привычным, знакомым объектом, не может выполнить то же действие с новым, но аналогичным объектом. У детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствует поиск решения задачи, они часто остаются равнодушными в процессе решения задачи, даже в тех случаях, когда задача — игровая. А у детей, которые все же решили выполнять задачу, нет представления ни об условиях, ни о средствах достижения данной проблемы, а есть только некая ориентировка на цель [14, с.112].

Ребёнок с нарушением интеллекта дошкольного возраста в отличие от нормально развивающихся сверстников не умеет ориентироваться в пространстве, также он не использует прошлый опыт в решение жизненных задач. Очень трудно для него оценить свойства предмета отношения между предметами [9, с.75].

Помимо всего того, что уже было сказано, он испытывает ряд трудностей моторного характера.

В связи с тем, что у таких детей очень затруднен анализ ситуации, они не отбрасывают ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия. Фактически у них отсутствуют подлинные пробы. Поэтому они не отбрасывают ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия. При этом у них отсутствуют подлинные пробы и в процессе решения практических задач они не пользуются речью. У детей в норме, при затруднениях, почти всегда имеется потребность помочь себе

осмыслить ситуацию путём анализа своих действий во внешней речи. Это помогает им осознать свои действия, при которых речь начинает выполнять организующую и регулирующую функции, те позволяют детям планировать свои действия [4, с.109].

У детей с нарушениями интеллекта такая потребность почти не возникает. У детей дошкольников с нарушением интеллекта отмечается явный разрыв между действием и словом.

Е.А. Стребелева считает, что до конца дошкольного возраста у детей с нарушением интеллекта фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. При попытках их решения выявляется отсутствие связи между словом и образом. Страдает у детей с нарушением интеллекта и становление элементов логического мышления, оно развивается замедленно и имеет качественное своеобразие. Под иному, чем в норме, складывается соотношение наглядного и словесно-логического мышления. Поэтому своевременное формирование наглядного мышления внесёт качественные изменения в развитие познавательной деятельности детей с нарушением интеллекта и составит существенное звено в подготовке их к школьному обучению [32, с.106].

У детей с нарушением интеллекта без дополнительной помощи со стороны учителя-дефектолога развитие в дошкольном возрасте наглядно - действенного мышления незначительны в отличие от нормально развивающихся детей.

Отставание отмечается уже на уровне наглядных форм мышления, во зникают трудности в формировании сферы образов представлений. Исследователи подчёркивают сложность создания целого из частей и выделения частей из целого, трудности в пространственном оперировании образами. Они хуже, чем нормально развивающиеся дети решают ряд наглядных задач и особенно затрудняются при решение вербальных задач. Дети

приступают «к составлению высказывания по сюжету картинки без предварительного обдумывания, это определялось отсутствием у них разнообразных предварительных размышлений относительно характера изобрения, и свидетельствовало о несовершенстве этапа ориентировки в задании. Не умея самостоятельно провести анализ и синтез исходных данных и искомого результата, найти способ его решения, дети обращались за помощью к экспериментатору («А какая картинка первая? А что здесь произошло?») [25, с.56].

Таким образом, у детей с нарушением интеллекта наблюдается отставание в развитии всех форм мышления; к началу школьного обучения у этих детей, как правило, не сформированы основные мыслительные операции - анализ, синтез, сравнение, обобщение. Выявлено снижение познавательной активности.

1.4 Формирования представлений о времени года старших дошкольников с нарушением интеллекта как средство коррекции мышления

Формирование временных представлений и ориентировки во времени у детей с нарушением интеллекта проходит с еще большими трудностями и гораздо медленнее, чем у нормально развивающихся детей.

К моменту начала школьного обучения дети с нарушением интеллекта не приобретают тех знаний, навыков и умений, которыми самостоятельно овладевают нормально развивающиеся дошкольники. У них недостаточно сформированы представления о предметах и явлениях окружающей действительности, элементарные математические и языковые обобщения, составляющие необходимую предпосылку и основу последующего школьного обучения [27, с. 135].

Дети с нарушением интеллекта смешивают понятия время года и месяц, не умеют полно рассказать об отличительных признаках даже резко различающихся времён года.

Рассматривая картинки с изображением времён года, дети с нарушением интеллекта, хотя и безошибочно определяют зиму и лето, опираются лишь на двух-трех отличительных признака.

Они часто путают осень и весну, потому что эти сезоны имеют сходные явления. Им легче отличать явления противоположного характера: холод и жару, замирание природы и её бурный расцвет и т.п.

Дети затрудняются в определении причинно-следственных отношений между явлениями. Эта особенность отчётливо проявляется при составлении рассказов по серии сюжетных картинок.

Дети часто забывают названия времён года. При этом они могут указать времена года по названию. Осень и весну указывают неустойчиво.

У детей с нарушением интеллекта недостаточно сформированы функции мышления, произвольного внимания, памяти и другие высшие психические функции. Также отмечается более позднее развитие фразовой речи. Дети затрудняются в воспроизведении лексико-грамматических конструкций. С помощью языковых средств дети не могут выразить причинно-следственные, временные и другие отношения. Словарный запас дошкольников с нарушением интеллекта отличается бедностью и недифференцированностью: дети недостаточно понимают и неточно употребляют близкие по значению слова. Ограниченность словарного запаса определяется недостаточностью знаний и представлений об окружающем мире, низкой познавательной активностью [33, с. 21].

Дети не могут пересказать небольшой текст, составить рассказ по серии сюжетных картин, описать наглядную ситуацию, им недостаточно творческие рассказывания.

Таким образом, специфика временных понятий и нарушение интеллектуального развития детей затрудняют возможность самостоятельного, спонтанного познания и развития временных представлений. В связи с этим особое значение приобретает специально организованный процесс обучения.

Перед началом обучения проводится обследование развития представлений о времени. Обследуя умение ориентироваться во времени, выделяются следующие моменты:

1. Знают ли дети времена года (показывают ли эти времена года по картинкам - называют или только показывают, умеют ли словесно описать признаки времен года, знают ли последовательность времен года).

2. Умеют ли определять и называть части суток, знают ли их последовательность (по картинкам двух видов-с изображением действий в разные части суток и природными явлениями (положение Солнца и Луны в разное время суток), отмечается, на каких картинках лучше определяют части суток и какую часть суток лучше знают).

3. Как называют дни недели, знают ли их последовательность.

Обследование позволяет выявить уровень развития временных представлений, дает возможность более точно определить основные направления фронтальной работы и индивидуальной работы. Дети с нарушением интеллекта, которые воспитывались в специальных дошкольных учреждениях, знакомы с терминами, обозначающими временные интервалы - времена года, дни недели. Однако они не могут самостоятельно назвать последовательно все времена года и затрудняются с перечислением дней недели. Умственно отсталые дети называют времена года, опираясь на существенные признаки. Лучше дифференцируют зиму и лето, представления о весне и осени нечеткие. Представления о временах года связаны с выделением характерных признаков, наиболее значимым из которых является состояние

растительности (зима-снег, деревья голые, лето - цветочки, осень - желтые листья). Также представления о временах года связываются с воспоминаниями ярких событий или определенной деятельности (лето - едем на дачу, осень - дети идут в школу) [34, с. 52].

Представления о временах года опираются на те признаки, которые имеют значение для жизнедеятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. Представления о текущем времени года оказываются более адекватными и четкими, это свидетельствует о неустойчивости имеющихся знаний и представлений о временах года. Части умственно отсталых детей доступно понимание термина «времена года». Их представления о каждом времени года адекватны, хотя и остаются неполными, часто опираются не на существенные признаки, а на более часто встречающиеся в опыте самих детей, имеющее значение для их жизни и деятельности. Эти представления многие дети могут самостоятельно использовать в своей игровой деятельности, хотя количество таких детей среди умственно отсталых много меньше, чем среди нормально развивающихся. Различия во временных представлениях у умственно отсталых одного и того же возраста очень велики.

Наиболее трудным оказывается определение последовательности времен года. Дети с выраженной умственной отсталостью не могут определить и назвать последовательность времен года. Отсутствие представления о цикличности этих временных отрезков.

Весь процесс формирования временных представлений у детей с нарушением интеллекта проводится по следующим этапам (Гаврилушкина О.П., Стребелева Е.А. и другие):

- по подражанию действиям взрослого;
- по образцу действия взрослого;
- по словесной инструкции взрослого [46, с. 96].

Программа воспитания и обучения старших дошкольников с нарушением интеллекта в разделе «Развитие элементарных

математических представлений» включает знакомство детей с временными представлениями.

Программа по ознакомлению детей с сезонными явлениями в природе предусматривает усвоение детьми трёх групп связей:

- причинно-следственных, свидетельствующих об изменении предмета или явления природы вследствие определённой причины;
- последовательных – отражающих последовательное изменение предмета или явления на определённых стадиях развития внутри одного сезона или в течение нескольких сезонов;
- временных - совпадения во времени нескольких явлений, вызванных общей причиной.

Реализация программы во многом зависит от правильной организации педагогического процесса.

Работа по формированию представлений о времени осуществляется комплексно .

Это предполагает:

1) проведение занятий по формированию математических представлений в тесной связи с занятиями по другим разделам программы, таким как: развитие речи, ознакомление с окружающим. Это может быть и рассматривание картин (например, «Времена года»), разучивание стихов, чтение художественной литературы, отгадывание и придумывание загадок о временах года, придумывание сказок, например, «Как Весна гнала Зиму», «Путешествие листочка в осеннем лесу» и т.д. Это наблюдения за одними и теми же явлениями природы, экскурсии в одно и то же место в разное время года, на которых воспитатель «подталкивает» детей к сравнению, к выделению общего и отличного в наблюдаемых предметах и явлениях;

2) проведение комплексных занятий, связанных с практической и продуктивной деятельностью детей: изобразительной (рисование, аппликация, лепка), конструктивной, игровой.

На занятиях ИЗО можно рисовать времена года, и используя разные виды рисования: кляксография, набрызг, (например: «с негопад» - по разному цветному фону белый «набрызг»). Кружатся в танце белые снежинки, сплетаются в хоровод. Или «Закружила осень золотая» (золотой краской набрызгать кружащуюся листву. Кисточкой прорисовать стволы). рисование пальцем, рисование ватным тампоном, пером; рисование как красками, так и восковыми мелками, свечой, угольками, рисование с использованием овощей (картофеля ...), рисование по сырой бумаге). Делаем аппликации осенних листочков, падающего снега, снеговиков и т.д., используя приёмы вырезания, обрывания, сминания бумаги;

3) проведение наблюдений (специально организованных на занятиях и проводимых ежедневно в процессе прогулки);

4) чтение художественной литературы: сказки «Теремок», «Рукавичка»; стихотворения Маршака, Плещеева, Барто; загадки);

5) показ изобразительного материала (картины, фотографии, открытки, видео и телефильмы и др.);

б) проведение дидактических игр:

а) с предметами (игрушки – в т.ч. дидактическая кукла с комплектом одежды для разного времени года; природный материал – наборы плодов, шишек и др.);

б) настольно-печатные: полиграфические («Времена года»), самоделки;

7) прослушивание музыкальных произведений, создающими определенное настроение, характерное для определенного времени года;

8) закрепление представлений в процессе режимных моментов.

Таким образом, одной из самых сложных областей знаний, умений и навыков, включенных в содержание общественного опыта, являются математическими, так как они достаточно отвлечены и оперирование ими требует выполнения сложных умственных действий. У детей с отклонениями в умственном развитии имеются нарушения

познавательной деятельности, которые затрудняют овладение ими математическими знаниями и умениями, в частности, восприятие и ориентировка во времени. В принципе, овладение элементарными временными детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями в интеллектуальном развитии, оказывается вполне возможным.

Выводы по 1 главе

Мышление – это активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т.п., связанный с решением тех или иных задач, с обобщением и способами опосредованного познания действительности; высший продукт особым образом организованной материи мозга.

Мышление возникает и развивается совместно с практической деятельностью ребенка на основе чувственного познания. Мышление заключается в отражении с помощью абстракций сущности предметов и процессов, происходящих в объективном мире. Оно является одним из весомых компонентов сознания человека, ее абстрактно-рациональной, интеллектуальной способностью, которая тесно связана с эмпирическими наблюдениями.

У детей с нарушением интеллекта наблюдается отставание и развитие всех форм мышления; к началу школьного обучения у этих детей, как правило, не сформированы основные мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, обобщение. Выявлено снижение познавательной активности.

К детям с нарушением интеллекта относятся дети со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер.

У детей с нарушением интеллекта наблюдается нарушение высших психических функций — отражения и регуляции поведения и

деятельности. Это выражается в нарушении познавательных процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания), страдают эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом .

Дети с нарушением интеллекта смешивают понятия время года и месяц, не умеют полно рассказать об отличительных признаках даже резко различающихся времён года. Рассматривая картинки с изображением времён года, дети с нарушением интеллекта, хотя и безошибочно определяют зим у и лето, опираются лишь на два три отличительных признака. Дети с нарушением интеллекта часто путают осень и весн у, потому что эти сезоны имеют сходные явления. Им легче отличать явления противоположного характера: холод и жару, замирание природы и её бурный расцвет и т.п.

Специфика временных понятий и нарушение интеллектуального развития детей затрудняют возможность самостоятельного, спонтанного познания и развития временных представлений. В связи с этим особое значение приобретает специально организованный процесс обучения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ ГОДА

2.1 Анализ результатов исследования состояния мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта

Мышление старших дошкольников с нарушением интеллекта имеет свои особенности, поэтому дети нуждаются в проведении диагностики.

Для проведения исследования детей нами была выбрана методика С.Д. Забрамной : «От диагностики к развитию» . Главной целью нашего исследования было выявление сформированности мышления с тарших дошкольников с нарушением интеллекта. Выбранная нами диагностика универсальна, потому что она может применяться, и для детей с ОВЗ и для нормально развивающихся детей [12].

I . Первое задание «Составление целого из частей», направлено на выявление степени овладения зрительным синтезом, сформированности наглядно-образных представлений.

Задание включает в себя два этапа. Первый этап: детям предлагаются две картинки с изображением знакомых предметов, разрезанных по диагоналям на 4 части (часы, чашка). Ребенок по составляющим частям должен узнать и назвать предмет, а затем сложить его из частей.

На втором этапе ребенку предлагаются рисунки с изображением квадрата, треугольника, круга и частей, из которых они могут быть составлены. Ребенок должен найти и указать те части, из которых могут быть составлены данные геометрические фигуры.

Детям нужно было сложить геометрическую фигуру из частей (круг, квадрат, треугольник).

Оценка действий ребенка: принятие задания, понимание инструкции и цели задания, характер выполнения, умение оречевлять свою деятельность.

1. балл – принимает задание, выполняет хаотично, без учета основного признака, не использует речевое объяснение, либо вовсе отказывается от выполнения задания.

2. балла – принимает и понимает задание, выполняет с учетом основного признака, использует помощь, имеются затруднения в оречевлении.

3. балла – принимает и понимает задание, выполняет с учетом основного признака, может в речевом плане называть изображённые предметы.

II. Второе задание «Почини коврик», направлено на выявление сформированности мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения и сформированность наглядно-образных представлений.

Перед ребенком кладут рисунки (Приложение 1) с вырезанными кусочками, которые раскладываются под рисунком или справа от него.

Дается инструкция: «Посмотри, из коврика вырезали кусочек, найди его». Изображения были с усложнением, каждый следующий рисунок был сложнее предыдущего. Ребенок должен правильно подобрать кусочек к данному рисунку.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, правильный и целенаправленный выбор кусочка, который подходит к данному рисунку, способность ребенка к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения.

1 балл – не понимает цель задания, выполняет без учета основного признака, хаотично выбирая недостающий кусочек изображения, в условиях объяснения действует неадекватно.

2 балла – задание принимает, использует метод проб и ошибок, в конечном итоге подбирая нужную не достающуюся деталь. Использует помощь.

3 балла – принимает и понимает задание, целенаправленное выполнение, использует метод зрительного соотнесения на основе представления.

III. Третье задание «Последовательные картинки», направлено на выявление способности устанавливать причинно-следственные связи в наглядной ситуации, составление рассказа по серии картинок.

Перед ребенком в произвольном порядке кладут 4 картинки (Приложение 1) и предлагают рассмотреть в течении 20-30 секунд. После этого дается инструкция: «Разложи картинки по порядку: что было сначала, а что потом». В случае затруднения уточняют: «Что сначала делала (девочка, мама), положи эту картинку сюда первой, какую картинку положишь вторую?». После составления серии картинок, предлагают составить по ним рассказ. Мы предложили ребенку 2 серии картинок («Мама готовит обед», «Девочка в лесу»).

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, умение понять, что одно событие изображено на всех картинках и имеет определенную временную последовательность, а также умение составить рассказ по картинкам, умение выполнять аналогичное задание.

1 балл – не понимает условий задания, действует неадекватно инструкции, раскладывает картинки без учета последовательности событий изображенного на картинке, использует

каждую картинку как отдельное действие и не объединяет их в один сюжет. Не использует способ переноса на аналогичное задание.

2 балла – принимает задание, путает последовательность изображенных картинок, в конечном итоге раскладывает их последовательно, но составить рассказ событий не может. Испытывает трудности способа переноса на аналогичное задание.

3 балла – принимает и понимает цель задания, раскладывает картинки в определенной последовательности, объединяет их в одно событие, может составить по ним рассказ с учетом основного принципа. Использует способ переноса на аналогичное задание

Обработка результатов:

3 балла – высокий уровень. 2 балла – средний уровень. 1 балл – низкий уровень.

Анализ результатов работы содержит качественную характеристику выполнения заданий. При заключительной оценке результатов обследования детей, имеющих те или иные отклонения в психическом развитии, в первую очередь важно учитывать не возрастные нормы, а качественные своеобразия, определяемые структурой дефекта.

Исследование проводилось на базе МА ДОУ «ДС № 449 Олимпиец г. Челябинска». В исследовании приняла участие группа детей из 5 человек в возрасте 5-6 лет с нарушением интеллекта

В процессе диагностического обследования детей с нарушением интеллекта учитывались их индивидуальные особенности, заключение ПМПК (таблица 1).

Таблица 1 – Список детей и заключение ПМПК

Ф.И Ребёнка	Возраст	Заключение ПМПК
-------------	---------	-----------------

Иван	6 лет	Тотальное недоразвитие легкой степени, простой уравновешенный тип. Системное недоразвитие речи легкой степени.
Кирилл	5 лет	Тотальное недоразвитие легкой степени, простой уравновешенный тип. Системное недоразвитие речи легкой степени.
Кристина	6 лет	Органическое поражение головного мозга с выраженными когнитивными и поведенческими нарушениями, с аутистическиподобным поведением. Синдром Рубенштейна-Тейди. Спастическая диплегия. Моторная алалия. Системное нарушение речи тяжелой степени. Тотальное недоразвитие легкой степени, простой уравновешенный тип.
Ангелина	5 лет	Смешанное парциальное недоразвитие. Нарушение речи системного характера. 2-3 уровень речевого развития.
Александр	6 лет	Синдром Дауна. Миопия высокой степени ОУ. Астигматизм средней степени ОУ. Тотальное недоразвитие средней степени, аффективно-неустойчивый тип. Системное недоразвитие речи тяжелой степени.

Остановимся на описании результатов выполнения задания детьми. Иван с первым заданием справился, словесную инструкцию понял правильно, приступил к выполнению сразу. Выполнял самостоятельно, на первом этапе составил картинки из 4 частей и озвучил, что на них изображено.

Второе задание не вызвало у ребенка сложностей, Иван правильно составил из деревянных геометрических частей целую геометрическую фигуру, но не назвал их.

Однако при выполнении третьего задания возникли сложности. Ребенок изначально не понял словесную инструкцию, также при выполнении задания испытывал затруднения при выборе правильных частей, хаотично перекладывал их на поверхности коврика. После повторного объяснения задания и направляющей помощи, задания было выполнено, был использован метод проб и ошибок.

Задание «Последовательные картинки», ребенок справился частично. Первую серию картинок «Мама готовит обед» Иван выложил в правильной последовательности. Вторая серия картинок «Девочка в лесу» была разложена в неправильной последовательности. Возможно, это связано с опытом ребенка. Ситуация «Мама готовит обед» знакома ребенку, а вторая нет. Также Иван не смог составить рассказ по картинкам, было названо только действие.

Таким образом, по результатам выполненных заданий можно сделать вывод, что у ребенка выявлен средний уровень сформированности мышления.

Кирилл при выполнении заданий не был заинтересован, часто отвлекался, задания выполнял медленно. Выполняя первое задание «Составление целого из частей», на первом этапе затруднений не испытывал, выполнил верно, собрал картинки из частей и назвал их.

Второй этап выполнял медленно, но с заданием справился, геометрическую фигуру собрал. Следующее задание «Почини коврик» не понял цель, постоянно отвлекался, картинки подбирал хаотично. Также, испытал трудности выполняя третье задание. Первую серию картинок разложил правильно, однако не назвал даже отдельные действия на картинках. Со второй последовательностью картинок не справился совсем. Без инициативно раскладывал картинки, не объединяя их в один сюжет. По результатам выполнения заданий можно сделать вывод, что у Кирилла низкий уровень сформированности мышления.

Ангелина с первым заданием справилась, словесную инструкцию поняла сразу, приступила к выполнению задания, правильно собрала картинки, назвала, что на них изображено и указала правильно значение предметов. Второй этап словесную инструкцию

поняла не сразу, но после обучающей помощи смогла выполнить задание. Второе задание «Почини коврик» ребенок выполнил, используя метод проб и ошибок, все кусочки коврика были подобраны правильно. В задании «Последовательные картинки» возникли затруднения. Картинки раскладывала без учета последовательности событий. Также не объединила в один сюжет. Но с помощью наводящих вопросов смогла описать действия на картинках. Следовательно, можно сделать вывод, что общий уровень мышления – средний.

Кристина на первом этапе задания собрала картинки, но не смогла назвать изображенные на них предметы. Во втором этапе задания хаотично раскладывала части геометрических фигур. Была оказана направляющая помощь, только после нескольких попыток собрала геометрические фигуры, но также не смогла озвучить свои действия. Следующее задание «Почини коврик» не обошлось без трудностей в выполнении, дошкольник не понял смысл задания, не был использован метод проб и ошибок, все элементы коврика складывала по порядку, заполняя всю картинку кусочками. При попытке оказать помощь, Кристина демонстрировала агрессивное поведение. Объясняя свое поведение тем, что это задание очень сложное, и отказывается выполнять, убирая практический материал в сторону. В задании «Последовательные картинки» первая серия была разложена в правильной последовательности, но вновь не сопровождала речью даже действия на картинках. Следующую серию картинок «Девочка в лесу» разложила не верно, не смогла объединить действия на картинках в один сюжет. Выполняя задания, Кристина не проговаривала свои действия и не отвечала на поставленные вопросы. Исходя из этого, можно сделать вывод, что у девочки низкий уровень сформированности мышления.

Александр инструкцию к первому заданию понял, первую его часть выполнил самостоятельно, собрал картинки из 4 частей, назвал, что на них демонстрируется. Второй этап вызвал затруднения, ребенок отказался выполнять задания, объяснив тем, что не знает, как делать. Была оказана направляющая помощь, однако и после нее не смог справиться с заданием. Выполняя задание «Почини коврик» испытал трудности, словесную инструкцию не понял, задание не было выполнено. Безынициативно, накладывал друг на друга части, действия были не целенаправленны. Задание не выполнил. Также заключительное задание «Последовательные картинки» вызвали значительные сложности, были названы действия на картинках, объединять их в сюжет и выкладывать в правильной последовательности отказался. При выполнении заданий не проговаривал свои действия. Общий уровень мышления – низкий.

Анализ результатов сформированности мышления по всем методикам предоставлена в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностического обследования мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Имя	«Составление целого из частей»		«Почини коврик»	«Последовательные картинки»		Уровень
	Разрезная картинка	Составление геометрической фигуру		1 серия	2 серия	
Иван	3	3	2	2	1	средний
Кирилл	2	2	1	2	1	низкий
Ангелина	3	2	3	1	1	средний
Кристина	2	1	1	2	1	низкий
Александр	3	1	1	1	1	низкий

Проанализировав результаты исследования, можно увидеть, что сформированность мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта на низком уровне. Полученные данные отражены графически (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Результаты диагностики сформированности мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта

Таким образом, по результатам проведенного исследования у 60 % детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, сформированность мышления находится на низком уровне, и у 40 % - средний уровень. В процессе проведения исследования можно отметить следующие моменты. У детей отмечаются сложности в понимании словесной инструкции, после повторного объяснения задания при оказании направляющей словесной помощи испытывают трудности в выполнении аналогичных задач. Ребята затрудняются в выполнении заданий методом зрительного соотнесения на основе представления. Не все анализируют и не используют метод проб и ошибок. Дошкольники демонстрируют отсутствие интереса и желания выполнять задания, не сопровождают свои действия речью. Данные моменты приводят к трудностям при опознавании рисунков, неточности, пропуске деталей изображения, зачастую формируются ошибочные версии относительно изображения на рисунке. В связи с тем, что дети не справляются с предложенными заданиями, мы можем сделать вывод о необходимости проведения с дошкольниками

коррекционной работы.

2.2 Задания и упражнения по коррекции мышления в процессе формирования представлений о времени года

По результатам проведенного исследования детей с нарушением интеллекта было выявлено что сформированность мышления находится на низком уровне, нами была проведена коррекционная работа по коррекции мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Мы предлагаем развивать мышление старших дошкольников с нарушением интеллекта на занятиях по ФЭМП. Для этого в ключаем задания и упражнения по формированию представлений о времени года для коррекции мышления , которые предоставлены в таблице 3 (Приложение 2) .

Таблица 3 – Задания и упражнения по формированию представлений о времени года для коррекции мышления

Время года	Задания и упражнения
Осень	«Какая сейчас погода?»
	«Составь рассказ об осени»
	«В какое время года нужны эти предметы?»
	«Повтори не ошибись»
	«Что сначала, что потом?»
Зима	«Приметы зимы»
	«Когда это бывает?»
	«Определи и назови»
	«Прослушай и выбери нужное»
	«Что не так?»
Весна	«Составь картинку и расскажи»
	«Бывает - не бывает»
	«Сравни».
	«Продолжай»
	«Четвертый лишний»
Лето	«Когда деревья надевают этот наряд?»
	«Назови времена года, месяцы»
	«Домики времён года»
	Работа с часами «Времена года»
	«Что за чем?»

Задания и упражнения подобраны с учетом особенностей мышления детей с нарушением интеллекта. Данные задания проводятся как индивидуально, так и в подгруппах, их возможно применять не только непосредственно на занятиях, но и в свободной деятельности.

Основные задачи занятия:

- развитие мышления и основных мыслительных операций;
- развитие математических способностей и склонностей;
- развитие личностных качеств и навыков самоконтроля и самооценки.

Занятие проводится 1 раз в неделю.

Продолжительность занятий составляет 25 мин.

Занятие проводится с учетом психологических и физических способностей старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Структура коррекционного занятия:

1. Вводная часть. Основными задачами вводной части являются развитие коммуникативных навыков, повышение мышечного и эмоционального тонуса.

2. Основная часть. В основную часть включаются упражнения на развитие и коррекцию познавательной деятельности и психических процессов (в соответствии с направлением коррекционной работы).

3. Заключительная часть. Включаются игры, релаксационные упражнения для снятия двигательного и эмоционального напряжения в конце занятия.

В ходе работы у ребенка формируются математические знания, умения, навыки и кроме того чувства, художественный вкус, нравственные чувства, творческая активность. При реализации программы активно используется содержание сказок, рассказов, загадок, стихотворений.

В таблице 4 представлен план занятия по формированию представлений о времени года.

Таблица 4 – План занятия по ФЭМП «Времена года»

Время года	Тема	Программное содержание
Осень	Задание «В какое время года нужны эти предметы?»	Цель – закреплять представления о временах года и сезонных изменениях в природе. Материал: сюжетные картинки с изображением времён года, предметные картинки. Ход игры: Воспитатель показывает детям изображения времён года и предметов и предлагает определить, в какое время года используются эти предметы и почему. Ход игры: Ребенок выбирает из списка и называет названия только осенних предметов по картинкам.
Осень	Упражнение «Что сначала, что потом?»	Закреплять представления о временах года и сезонных изменениях в природе.
Зима	Задание «Когда это бывает»	Выбери картинку, где изображена зима. Скажи, какое время года бывает до зимы?
Зима	Упражнение «Определи и назови»	- Ребята, давайте поиграем в игру. Каждый из вас вытащит из мешочка листок с вопросом. 1. Когда вода в реках становится твёрдой? 2. Когда мы надеваем шапку? 3. На чем дети катаются зимой? 4. Когда к нам приходит Дед Мороз? 5. Когда идет снег?
Весна	Задание «Составь картинку и расскажи»	Закреплять представления о временах года и сезонных изменениях в природе.
Весна	Игра с мячом «Бывает – не бывает»	Цель-развитие вербально-логического мышления, закрепление представлений о признаках времён года. Материал: мяч. Ход игры: Играющие встают в круг. Воспитатель называет признак определенного времени года (весна). Ребенок ловит мяч, если этот признак подходит.
Лето	Упражнение «Назови времена года»	Цель – закрепление названий и последовательности времен года. Ход игры: Воспитатель раскладывает 4 картинки (времена года). Ребенок должен выбрать картинку лето. Затем подбирает по 3 маленьких картинки которые относятся к лету.
Лето	Задание «Когда деревья надевают»	Цель: формирование знаний о сезонных изменениях в природе. Оборудование: картинки с изображением деревьев в разное время года.

	этот наряд?»	Содержание: педагог показывает одну из картинок, читает отрывок из стихотворения, описывающего соответствующее время года, и спрашивает детей, когда, в какое время года это происходит в природе.
--	--------------	--

Коррекция мышления в детском саду старших дошкольников с нарушением интеллекта осуществляется как в процессе разнообразной практической деятельности при проведении игр, режимных моментов, наблюдений за окружающими и др., так и на специальных коррекционных занятиях. Правильная организация занятий для дошкольников с нарушением интеллекта невозможна без системы коррекционно-развивающих упражнений, широкого применения наглядности, занимательности, практических заданий. Чтобы активизировать активную мыслительную деятельность, побудить интерес к занятиям, содействовать повышению эффективности коррекционно-развивающей работы, решению воспитательных задач учебного процесса необходимо проводить коррекционную работу, направленную на коррекцию мышления дошкольников с нарушением интеллекта.

В процессе направленной коррекционно-педагогической работы ребенок учится устанавливать причинно-следственные связи и временные зависимости, учится рассуждать, выделять первостепенное и второстепенное, объединять предметы по различным признакам. Видеть в предметах разные их свойства, видеть символичность границ между отдельными видами предметов и объектов.

Таким образом, целенаправленные занятия по ФЭМП по коррекции мышления с включением заданий и упражнений по формированию представлений о времени года существенно изменяют способы ориентировки ребенка в окружающем мире, приучают его выделять существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей. Дети начинают ориентироваться не только на цель, но и на способы достижения ее. Это

меняет их отношение к задаче, заставляет их оценивать собственное поведение и различать правильное и неправильное. У детей развивается более общее понимание реальности, они начинают понимать смысл собственного поведения, предсказывать ход простейших явлений и понимать простейшие понятия о времени и причинно-следственных связях.

Таким образом, подобранные на ми задания и упражнения для занятий по ФЭМП способствуют успешному развитию мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Выводы по второй главе

Для изучения мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта нами было проведено исследование на базе МА ДОУ «детский сад №449 «Олимпиец» города Челябинска».

В исследовании были задействованы 5 детей старшего дошкольного возраста (5- 6 лет) с нарушением интеллекта. В ходе работы по развитию мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта была выбрана методика Забрамной С.Д. «От диагностики к развитию».

Выбранные задания применяются для качественной диагностики, и применяются как для детей имеющие различные отклонения в развитии, так и для нормально развивающихся дошкольников. Для выявления сформированности мышления, ребятам было предложено три задания.

По результатам исследования было выявлено, что у детей с нарушением интеллекта значительно отстают в развитии наглядные формы мышления, наблюдаются сложности в оперировании образами-представлениями, в восприятии целостного изображения, в установлении причинно-следственных связей между предметами и

явлениями и последовательностями событий. А также, затруднения в представлениях о свойствах и качествах предметов. По итогу исследования было отмечено, что большинство детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста имеют низкий уровень развития мышления.

На основе результатов констатирующего эксперимента следует, что необходимо проведение коррекционной работы. Для этого на занятиях по ФЭМП нами были подобраны задания и упражнения по формированию представлений о времени года для развития мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта. Подобраный задания и упражнения, могут применяться, как для проведения подгрупповых занятий, так и для индивидуальных. И способствуют успешному развитию мышления.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате изучения психолого-педагогической литературы мы установили, что нарушение интеллекта – это стойкое и необратимое нарушение познавательной деятельности, вследствие органического поражения головного мозга. Для детей с нарушением интеллекта характерно недоразвитие познавательных процессов. У дошкольников с нарушением интеллекта страдает в первую очередь восприятие, которое неразрывно связано с мышлением. Темп мышления замедлен, характерна инертность психических процессов, отсутствует возможность переноса усвоенного в процессе обучения способа действия в новые условия.

Мышление — процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением внешнего мира и внутренних переживаний. Изучением мышления занимались такие авторы, как А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, Н.Н. Подьяков и др. По генезису развития различают мышление: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Все эти формы в течении жизни взаимодополняют друг друга. В период дошкольного возраста осуществляется переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному.

Изучив особенности мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта, можно выделить следующие особенности: непоследовательность мышления, низкий уровень обобщённости, трудности представления отдельных предметов и предметных ситуаций по словесному описанию, недоразвитие анализа и синтеза воспринимаемых предметов.

Целью выпускной квалификационной работы было теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по развитию мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе формирования представления о времени года.

Для достижения данной цели, было решено ряд задач. Была изучена и проанализирована литература по вопросу исследования. Так же было изучено состояние мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта. Мы использовали ряд методик, С.Д. Забрамной «От диагностики к развитию» с помощью которых, были изучены сформированность мыслительных процессов и наглядно-образных представлений, а также целостное восприятие изображений, установление причинно-следственных связей и составление рассказа по картинке.

Для решения третьей задачи были подобраны задания и упражнения по формированию представлений о времени года для коррекции мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Таким образом, поставленная нами цель: теоретически изучить и практически обосновать необходимость работы по развитию мышления старших дошкольников с нарушением интеллекта в процессе формирования представления о времени года была достигнута. Поставленные задачи исследования можно считать решенными.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] П. К. Анохин. – М.: Медицина, 2015. – 432 с.
2. Блонский П. П. Память и мышление [Текст] / П. П. Блонский. – СПб Питер, 2011. – 364 с.
3. Венгер Л. А. Развитие мышления дошкольника [Текст] / Венгер, Л. А., Мухина, В. В. Дошкольное воспитание., 2004. – 30 с.
4. Венгер Л.А. Психические процессы. 2 том. Мышление и интеллект [Текст] / Л.А. Венгер. - Л.: Ленинград. Ун-т им. А.А. Жданова, 2016. – 342 с.
5. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Перспектива, 2018. – 224 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.
7. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка [Текст] / Л. С Выготский. - М.: 2000. – 320 с.
8. Гиппенрейтер Ю. Б. Психология мышления [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ/Астрель, 2008. – 344 с.
9. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике [Текст] / А.Н Граборов. -М.: 2002.
10. Екжанова Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта: Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст]/ Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева – М.: Просвещение, 2015. – 272 с.
11. Запорожец, А.В. Психология детей дошкольного возраста [Текст] / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. - М.: 2008 – 24 с.
12. Забрамная С.Д. Умственная отсталость и отграничение ее от сходных состояний. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития

детей [Текст] / С.Д. Забрамная – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 273 с.

13. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство [Текст] / Д.Н. Исаев – СПб.: Речь, 2013. – 391 с.

14. Катаева А.А. Развитие речи у детей с нарушением интеллекта и их умственное воспитание. Дошкольное воспитание детей с проблемами интеллектуального развития [Текст] / А.А. Катаева. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 156с.

15. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 207с.

16. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие [Текст] / В.В. Лебединский – М.: Изд. центр Академия, 2016. – 144 с.

17. Любченко И. И. Логическое мышление как неотъемлемый аспект развития ребенка в современном обществе [Текст] / И. И. Любченко // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы, 2014. – 59 с.

18. Люблинская, А.А. Очерки психологического развития [Текст] / А.А. Люблинская. - 2-е издание - М.: Просвещение, 2005. – 356 с.

19. Лубовский В.И. Специальная психология [Текст] / Под ред. Лубовского В.И. – М.: Изд. центр Академия, 2011. – 464 с.

20. Михайлова З. А. Математика от трех до семи [Текст] / З. А. Михайлова. - С-П.; Детство Пресс, 2010. – 212 с.

21. Михайлова З. А. Математика – это интересно. Игровые ситуации для детей дошкольного возраста. Диагностика освоенности математических представлений [Текст] / З. А. Михайлова, И. Н. Чеплашкина: Методическое пособие для педагогов ДОУ. – СПб.: «Детство-Пресс», 2006. – 113 с.

22. Мухина В.С. Детская психология [Текст]/ Под ред. Л.А. Венгера – М.: Просвещение, 2011. – 272 с.

23. Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция [Текст] / Т.Н. Овчинникова – М.: Академ. Проект, 2011. – 204 с.
24. Певзнер М.С. Дети-олигофрены [Текст] / М.С Певзнер. - М.: 2009.
25. Петров В.Г. Исследования вербальной памяти у умственно отсталых детей [Текст] / В.Г. Петров // Дефектология № 5. 2006.
26. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт [Текст] / А. Н. Поддьяков. – М.: Национальное образование, 2016. – 304 с.
27. Поддьяков Н.Н. Проблема развития мыслительной деятельности у детей дошкольного возраста [Текст] / Н.Н. Поддьяков – М.: Просвещение, 2011. – 194 с.
28. Радуга: Программа и методическое руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 5-6 лет в детском саду [Текст] /Т.Н. Доронова, В.В. Гербова, Т.И. Гризик и др.; Сост. Т.Н. Доронова. – М.: Просвещение, 2012.
29. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Д. Рихтерман. – М.: Просвещение, 2014. – 354 с.
30. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С.Я. Рубинштейн – М.: Просвещение, 2011. – 192 с.
31. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга. Попытка свести способ происхождения психических явлений на физиологические основы [Текст] / И. М. Сеченов. – М.: АСТ, 2015. – 352 с.
32. Стребелева Е.А. Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых детей дошкольного возраста [Текст] / Е.А. Стребелева. - М.: 2001. – 77 с.
33. Стребелева Е.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта: Методические рекомендации [Текст] / Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова – М.: Просвещение, 2013. – 265 с.

34. Стребелева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Методическое пособие [Текст] / Под ред. Е. А. Стребелевой – М.: Просвещение, 2014. – 164 с.

35. Щербакова Е., Фунтикова О. Формирование временных представлений [Текст] //Дошкольное воспитание. 2013. – №3. – С. 48-54.

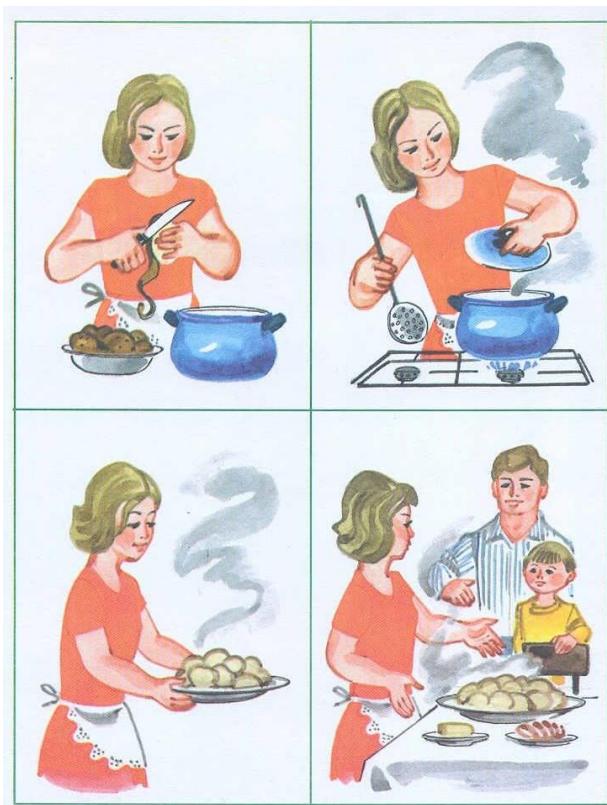
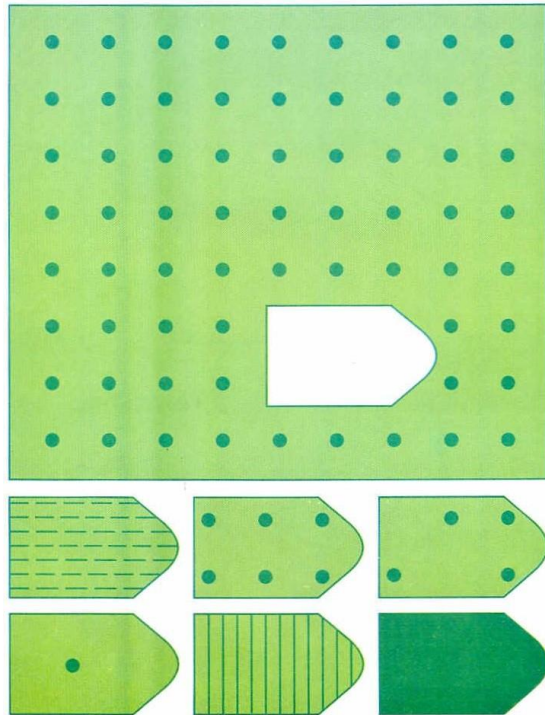
36. Щербакова Е.И. Методика обучения математике в детском саду [Текст] / Е.И. Щербакова. – М.: Академия, 2014.

37. Стребелева, Е А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. Альбома «Наглядный Материал для обследования детей» [Текст] / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. - 4-е издание. - М.: Просвещение,2009. - 164.С.

38. Коломенских, Я.Л., Панько, Е.А. Детская психология [Текст] / Я.Л Коломенских, Е.А. Панько. - М.: Университетское, 2008. - 223с.

39. Кузнецова, Г.В. Развитие фонематического слуха у умственно отсталых дошкольников в специальном детском саду. Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста [Текст] /Г.В. Кузнецова. - М.: 2002 - 181с.

Стимульный материал к диагностической методике С.Д. Забрамной
«От диагностики к развитию»



«Задания и упражнения по формированию представлений о времени года для развития мышления»

Задание и упражнение	Цель и задачи	Ход
«Составь картинку и расскажи»	Развить у детей мышление, воображение, речь.	Детей спрашивают – «Какое сейчас время года?» и предлагают составить картинку, выбрав нужные детали из фетра. Затем педагог просит описать картинку.
«Что не так?»	Развить речемыслительную деятельность ребенка – внимание, мышление, восприятие, связную речь.	Выбрав какое-либо время года, одна группа детей размещает несколько несоответствующих деталей или фигурок на панно и предлагает другим детям найти лишнее, объяснив свой выбор.
«Какая сейчас погода?»	Развивать мышление, связную речь у детей	Педагог просит детей описать сегодняшнюю погоду. Дети отвечают, перечисляют все явления, которые есть на данный момент.
«Составь рассказ об осени»	Побуждать детей к составлению рассказа об этом времени года; формировать у детей эстетическое отношение к природе, умению погружаться в мир природы, её образов, цветов; учить рассказывать связно, полно, четко выстраивать композицию рассказа.	На панно выставляются детали, которые соответствуют признакам осени, воспитатель предлагает составить небольшой связный рассказ об осени. Сначала воспитатель даёт примерный образец рассказа.
"Приметы зимы"	Обогащать знания детей о приметах зимы, обучать составлению сложноподчиненных предложений с союзом «потому что».	Педагог спрашивает: "Какое сейчас время года? Почему вы думаете, что сейчас зима. Назовите приметы зимы". Дети по очереди называют приметы зимы и выставляют на панно соответствующие детали названной приметы, составляя предложение. Например: "Я думаю, что сейчас зима, потому что идет снег".
«Когда это бывает?»	Закрепить знания о природных явлениях. Формировать представления о временах года, о месяцах. Развитие внимания, зрительного восприятия.	Педагог предлагает разгадать загадки о временах года и подобрать детали из фетра, соответствующие определенному времени года. Вспомнить характерные особенности данного времени года. Кто, скажи мне милый друг, Красит белым всё вокруг, И деревья, и дома? Это — зимушка -... (ЗИМА) Стало солнышко теплей,

		<p>Зажурчал в лесу ручей, Вся природа расцветает, Время года кто узнает? (ВЕСНА) Солнце печет, липа цветет, Вишня поспевает, Когда это бывает? (ЛЕТОМ) Листья быстро пожелтели И на землю полетели. Так бывает раз в году, А когда? Я не пойму! (ОСЕНЬ)</p>
«Определи и назови»	<p>Развить у детей внимание, мышление, речемыслительную деятельность, закрепить знания о природных явлениях, форму, цвет.</p>	<p>Ребёнок крутит стрелку на игровом поле, после того как стрелка остановится, называет- время года и определяет цвет, соответствующий данному времени. На данное время года раскладывает геометрические фигуры такого же цвета и называет их. В старших группах-перечислить месяцы и посчитать геометрические фигуры.</p>
«Прослушай и выбери нужное»	<p>Развить у детей внимание, мышление, речемыслительную деятельность, закрепить знания о природных явлениях.</p>	<p>Перед детьми разложены карточки с временами года и природными явлениями. Педагог предлагает прослушать стихотворение о времени года, а дети должны выбрать нужные карточки и назвать их месяцы.</p> <p>Обсыпается весь наш бедный сад, Листья пожелтые по ветру летят; Лишь вдали красуются, там, на дне долин, Кисти ярко-красные вянущих рябин. А. К. Толстой (Осень)</p> <p>Пришла зима с морозами С морозами, с метелями. Сугробы под берёзами, Белым-бело под елями. О. Высотская (Зима)</p> <p>Сельская песня Травка зеленеет, Солнышко блестит, Ласточка с весною В сени к нам летит. А. Н. Плещеев (Весна)</p> <p>Если в небе ходят грозы, Если травы расцвели, Если рано утром росы Гнут былинки до земли, Если в рощах над калиной Вплоть до ночи гул пчелиный, Если солнышком согрета Вся вода в реке до дна, Значит, это уже лето! Значит, кончилась весна!</p>

		Е. Трутнева (Лето)
Игра с мячом «Бывает - не бывает»	Развитие вербально-логического мышления, закрепление представлений о признаках времён года.	Играющие встают в круг. Педагог называет признак определенного времени года. Ребенок ловит мяч, если этот признак подходит.
«Повтори, не ошибись»	Закреплять названия месяцев (по временам года).	Ребенок называет названия осенних (зимних, весенних ...) месяцев по порядку по картинкам или без них.
«Сравни».	Учить составлять рассказ - сравнения признаков двух времён года или одного времени года по сезонам с одновременной демонстрацией картинок.	Материал: опорные демонстрационные картинки, картинки с изображением времён года (периодов времени года) Ход игры: Дети сравнивают признаки времён года по картинкам-опорам.
Игра с мячом «Продолжай»	Закреплять умение называть признаки времён года.	Дети и педагог встают в круг, педагог называет время года и отдает мяч ребёнку, дети называют признаки этого времени года и передают мяч по кругу.
«Четвертый лишний»	Учить исключать лишний предмет из ряда, объяснять принцип исключения.	Материал: картинки из д/пос. «Времена года» Ход игры: Педагог показывает детям 4 картинки, 3 из них подходят к определенному времени года, а 1 не подходит. Дети должны определить, что не подходит и объяснить, почему не подходит.
«Назови времена года, месяцы»	Закрепление названий и последовательности времен года, месяцев по сезонам.	Материал: картинки из д/пособия «Всё о времени» (времена года и месяцы) Ход игры: Ребенок раскладывает 4 картинки (времена года) по порядку и называет их. Затем подбирает к каждому времени года по 3 маленьких картинки (месяцы), называет их.
«Когда это бывает?»	Уточнить знания детей о различных сезонных изменениях в природе; развивать внимание, быстроту мышления.	Материал: 4 серии предметных и сюжетных картинок по временам года, изображающих сезонные изменения в неживой природе, растительном и животном мире, труде и быте людей Ход игры: Всем играющим педагог раздает по 4 квадрата разного цвета, каждый цвет обозначает определенное время года, например: желтый — осень, синий — зима, зеленый — весна, красный — лето. Педагог (или ребенок) поднимает картинку с изображением какого-либо сезонного явления (например, листопада). Дети должны быстро поднять квадрат соответствующего цвета (желтый). За быстрый и правильный ответ ребенок получает фишку. Выигрывает тот, кто наберет больше фишек.

		<p>Примечание. Может быть использован и другой вариант игры (игра проводится с группой детей), заключающийся в выполнении детьми следующих заданий:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) устроить выставку картин на тему «Зима — лето», «Весна — осень» (отобрать картинки и рассказать, почему ты отобрал эти картинки); 2) устроить выставку картин на тему «Зима — весна», «Лето — осень»; 3) не называя картинку, рассказать так, чтобы все поняли, какое время года на ней нарисовано. <p>Выигрывает тот, кто быстрее выполнит задание (быстро «устроит» выставку и хорошо расскажет).</p>
«Когда деревья надевают этот наряд?»	Формирование знаний о сезонных изменениях в природе.	<p>Материал: картинки с изображением деревьев в разное время года.</p> <p>Ход игры: Педагог показывает одну из картинок, читает отрывок из стихотворения, описывающего соответствующее время года, и спрашивает детей, когда, в какое время года это происходит в природе.</p>
«В какое время года нужны эти предметы?»	Закреплять представления о временах года и сезонных изменениях в природе.	<p>Материал: сюжетные картинки с изображением времён года, предметные картинки.</p> <p>Ход игры: Педагог показывает детям изображения времён года и предметов и предлагает определить, в какое время года используются эти предметы и почему.</p>
«Что сначала, что потом?»	Уточнить знания детей о последовательности протекания сезонов; развивать внимание, быстроту мышления.	<p>Материал: конверт с картинками с изображением разных периодов сезонов.</p> <p>Ход игры: По команде ведущего ребенок вынимает картинки из конверта и быстро раскладывает по порядку. Начинает с любой картинки или по заданию педагога.</p> <p>Выигрывает тот, кто быстрее выполнит задание.</p>
«Домики времён года»	Закреплять представления о временах года и сезонных изменениях в природе, о порядке следования времён года, закреплять названия месяцев.	<p>Материал: 4 домика разного цвета (красный-лето, желтый - осень, синий – зима, зелёный – весна), картинки: 4 девочки в разноцветных платьях (времена года), картинки с изображением природы (по месяцам), предметные картинки.</p> <p>Ход игры: Педагог показывает детям (ребёнку) домики и рассказывает, что в каждом из них живет определенное время года. Дети определяют (по цвету), в каком домике, какое время года живёт. Затем домики раскладываются по порядку времён</p>

		<p>года. Дети называют месяцы каждого времени года по порядку, подбирают соответствующие картинки и вставляют их в окошечки. Педагог показывает детям изображения предметов и предлагает определить, в какое время года используются эти предметы и почему. Дети объясняют свой выбор и вставляют картинки в окошечки домов.</p> <p>Примечание: Домики раздаются детям, каждый ребенок должен назвать время года, его месяцы и подобрать нужные картинки к своему времени года.</p>
Работа с часами «Времена года»	Уточнение представлений о временах года, закрепление названий времён года, их последовательности.	<p>Материал: часы с 4 секторами, окрашенными в разные цвета (осень - желтый, зима-синий, весна-зелёный, лето-красный).</p> <p>Ход игры: Педагог показывает на сектор, где изображена осень, спрашивает ребенка: - Что здесь нарисовано? Когда это бывает? Что бывает осенью? (Назови признаки осени.)</p> <p>Точно так же определяем остальные времена года, уточняем их признаки. Обращаем внимание на цвета секторов. Затем педагог спрашивает у детей - Что вы сейчас называли? (Времена года) Сколько всего времен года? («4 времени года»).</p> <p>Задания для детей:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Педагог называет время года и просит ребёнка назвать время года, которое идёт следом (или предыдущее время года). 2. Педагог задаёт вопросы, а дети отвечают и показывают на часах нужное время года: (Когда идет снег? Когда снег тает? и т.д.)
Игра с мячом «Что за чем?»	Закрепление последовательности времён года.	<p>Играющие встают в круг. Педагог стоит в центре круга, он бросает по очереди мяч детям. Бросая, задает вопрос, ребенок отвечая, бросает мяч обратно.</p> <p>Варианты вопросов: Зима, а за нею? Весна, а за нею? Лето, а за ним? Осень, а за ней? Сколько времён года? Назови первый месяц осени. и т.д.</p>

