





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

«Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с  
задержкой психического развития в процессе развития мышления  
посредством дидактической игры»

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

72 % авторского текста  
Работа реценз. к защите  
рекомендована/не рекомендована  
« 11 » 11 2021 г. к.п.н. Л.А. Дружинина  
зав. кафедрой СППиПМ  
Дружинина  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студентка группы ЗФ-306-188-2-2  
Бойко Яна Владимировна

Научный руководитель:

к.п.н. доцент кафедры СППиПМ  
Дружинина Лилия Александровна

Челябинск  
2021 год

## Содержание

Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу исследования .....	8
1.1. Понятие мышления и его развитие у детей дошкольного возраста .....	8
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития.....	22
1.3. Особенности развития мышления у детей с задержкой психического развития .....	32
1.4. Роль дидактической игры в развитии мышления дошкольников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения .....	38
Выводы по главе 1.....	47
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения .....	50
2.1. Изучение и анализ состояния мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	50
2.2.Содержание коррекционной работы по развитию мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством дидактической игры и ее результаты.....	75
Выводы по главе 2.....	103
Заключение.....	106
Список литературы .....	110

## ВВЕДЕНИЕ

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.

Благодаря этому процессу человек может выделить наиболее существенные признаки предмета, познать этот предмет. Осуществляя мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизацию), мы приобретаем новые знания. Благодаря мышлению человек может по-новому осмыслить свой чувственный опыт, установить причинно-следственные закономерности между явлениями действительности, а также делать выводы, предвидеть ход событий, изменять и совершенствовать практику.

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 указанных авторов позволили выявить общие закономерности развития психических процессов нормальных и аномальных детей. Мышление человека формируется и развивается по общим законам. Сначала формируется наглядно-действенное мышление, а на его основе развивается наглядно-образное и абстрактно-логическое. Таким же образом осуществляется переход от анализа к синтезу.

В современной образовательной системе вопрос о развитии мышления у детей без преувеличения может быть назван центральным. Интеллектуальное развитие – важнейшее направление в формировании психики детей

дошкольного возраста. Интеллектуальное развитие предполагает формирование психических процессов, при этом особое внимание уделяется развитию мышления. Особую тревогу педагогов и родителей вызывают дети с трудностями в развитии и обучении, среди которых большое количество составляют дети с задержкой психического развития [81].

В специальной психологии и педагогике последних десятилетий уделяется пристальное внимание вопросам изучения, обучения и развития воспитанников с задержкой психического развития (Т.А.Власова, К.С.Лебединская, В.И.Лубовский, Н.А.Никашина, М.С.Певзнер, В.Л.Подобед, У.В.Ульенкова, С.Г.Шевченко, Н.А.Цыпина и др.). Сегодня мы имеем достаточно глубокую систему данных о психологических особенностях детей данной категории, в современных литературных источниках обработаны и описаны содержание, методы и организация воспитания, развития и образования дошкольников с задержкой психического развития.

В современной психолого-педагогической литературе отмечается, что отличительной особенностью деятельности детей с задержкой психического развития являются специфика познавательной деятельности, связанная с недостаточностью чувственного познания, особенностями речевого развития, ограниченной практической деятельности. Недостатки речевого развития затрудняют ребенку возможность выявить существенные признаки предмета и установить связи между ними. Особенно ярко выражена такая специфика в процессе формирования процессов обобщения и опосредованного познания.

Умственное воспитание и развитие – одно из важнейших составляющих в системе коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития, имеющими особенности процессов мышления.

Выдающийся отечественный ученый Л.С. Выготский говорил, что научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли. Поэтому, единственно правильный путь, ведущий к ускорению познания, состоит в применении методов обучения,

способствующих ускорению интеллектуального развития. Обучение детей с задержкой психического развития, основанное на использовании специальных приёмов, относится к таким методам [9].

Как известно, игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста.

Многие исследователи (Л. М. Венгер, А. А. Лебединская, Ю. Т. Матасов, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, Ж. И. Шиф, и др.) отмечают необходимость изучения особенностей мыслительных операций и их коррекции у детей с задержкой психического развития в процессе их развития. Целенаправленные занятия по формированию мышления приучают ребенка ориентироваться в окружающем мире, а активное использование игровых приемов позволит сделать процесс развития увлекательным и интересным. Ребенок учится выделять существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей. Это обуславливает актуальность данного исследования.

В связи с вышеизложенным, мы избрали тему нашей работы: «Развитие мышления старших дошкольников с задержкой психологического развития посредством дидактических игр в процессе психолого-педагогического сопровождения».

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность использования дидактических игр для развития мышления у старших дошкольников с ЗПР

Объект исследования: развитие мышления у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе развития мышления с использованием дидактической игры

Задачи:

1. изучить и проанализировать литературу по вопросу исследования;

2. изучить и проанализировать особенности развития мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития;
3. разработать содержание комплекс дидактических игр по развитию мышления старших дошкольников с задержкой психического развития.

База исследования: МДОУ детский сад № 50 Копейского городского округа Челябинской области, группа воспитанников старшего дошкольного возраста для детей с задержкой психического развития, списочный состав – 10 человек.

Методы исследования:

- изучение научных источников: исследование общих и специальных психологических, педагогических, медицинских работ;
- организационные методы: изучение степени развития наглядно-образного мышления детей;
- эмпирические методы: эксперимент, сравнение.

Данная работа состоит из введения, 3-х глав, выводов по главам, заключения, списка литературы и приложения. В первой главе рассмотрены теоретические аспекты изучения развития мышления в детском возрасте. Во второй главе раскрыты особенности мышления у детей с задержкой психического развития. Третья глава включает в себя экспериментальную работу по исследованию особенностей мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития, описание коррекционной работы по данному направлению и результатов работы, подтверждающих её эффективность.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что:

- раскрыто понятие мышления и закономерности его развития в детском возрасте;
- дана клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития;
- выделены особенности развития мышления у детей с задержкой психического развития;

- определена роль дидактической игры в развитии мышления дошкольников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- выделены методики изучения состояния мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- разработан комплекс психолого-педагогических мероприятий по развитию мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством дидактической игры, что подтверждает значительные потенциальные возможности развития детей данной категории;
- разработанный комплекс может быть использован учителями-дефектологами, воспитателями специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений для совершенствования коррекционного процесса обучения и воспитания детей с задержкой психического развития.

# ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1. Понятие мышления и его развитие у детей дошкольного возраста

Знакомясь с окружающими предметами и явлениями, человек обнаруживает, что между ними существуют закономерные связи и отношения.

Мышление есть обобщенное отражение в мозгу человека предметов и явлений в их закономерных связях и отношениях [70].

Познание в процессе мышления объективных закономерностей позволяет человеку судить на основании непосредственно наблюдаемых свойств действительности о её существенных особенностях, которые не обнаруживаются в восприятии.

Таким образом, человек не только непосредственно воспринимает внешнюю сторону предметов и явлений, но и начинает обнаруживать закономерные, существенные связи, отношения между ними, то есть мыслит.

По мнению А.В.Запорожца, познание предмета в её закономерных связях и отношениях возможно лишь в результате обобщения данных восприятия [26].

Ощущение и восприятие дают человеку знание единичного и отдельных предметов и явлений реального мира. Многоступенчатый переход – от единичного к общему и от общего опять к единичному – осуществляется благодаря особому психическому процессу – мышлению. Суть данного процесса заключается в порождении нового знания на основе творческого преобразования человеком действительности.

На практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением и степень его участия в этих познавательных процессах определяет уровень их развития.

Мышление – это движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея. Р.С. Немов характеризует мышление, как особого рода теоретическую и практическую деятельность, предполагающую систему включенных в неё действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера [54].

Мышление как особый психический процесс характеризуется специфическими особенностями, которые можно представить схематично (см. рис. 1).



Рисунок 1 – Особенности мышления

Процесс мышления Л.С.Рубинштейн характеризует следующими особенностями [75]:

1. Мышление всегда имеет опосредованный характер. Устанавливая отношения между предметами и явлениями объективного мира, человек

опирается не только на непосредственные ощущения и восприятие, но обязательно и на данные прошлого опыта, сохранившиеся в его памяти.

2. Мышление опирается на имеющиеся у человека знания об общих закономерностях природы и общества. В процессе мышления человек пользуется уже сложившимися на основе предшествующей практики знаниями общих положений, в которых отражены наиболее общие связи и закономерности окружающего мира.

3. Мышление исходит из «живого созерцания», но не сводится к нему. Отражая связи и отношения между явлениями, мы всегда отражаем их в отвлеченном и обобщенном виде, как имеющие общее значение для всех сходных явлений данного класса, а не только для определенного, конкретно наблюдаемого явления.

4. Мышление всегда есть отражение связей и отношений между предметами в словесной форме. Мышление и речь всегда находятся в неразрывном единстве. Благодаря тому, что мышление находит отражение в словах, облегчаются процессы абстракции и обобщения, так как слова по своей природе являются совершенно особыми раздражителями, сигнализирующими о действительности в самой обобщенной форме.

5. Мышление человека органически связано с практической деятельностью. В своем содержании оно опирается на общественную практику человека. Это отнюдь не простое «созерцание» внешнего мира, а такое его отражение, которое отвечает задачам, возникшим перед человеком в процессе труда и других видов жизнедеятельности, направленных на переустройство окружающего мира.

Мышление – это особого рода деятельность, иллюстрирующая свою структуру и виды (см. рис. 2).

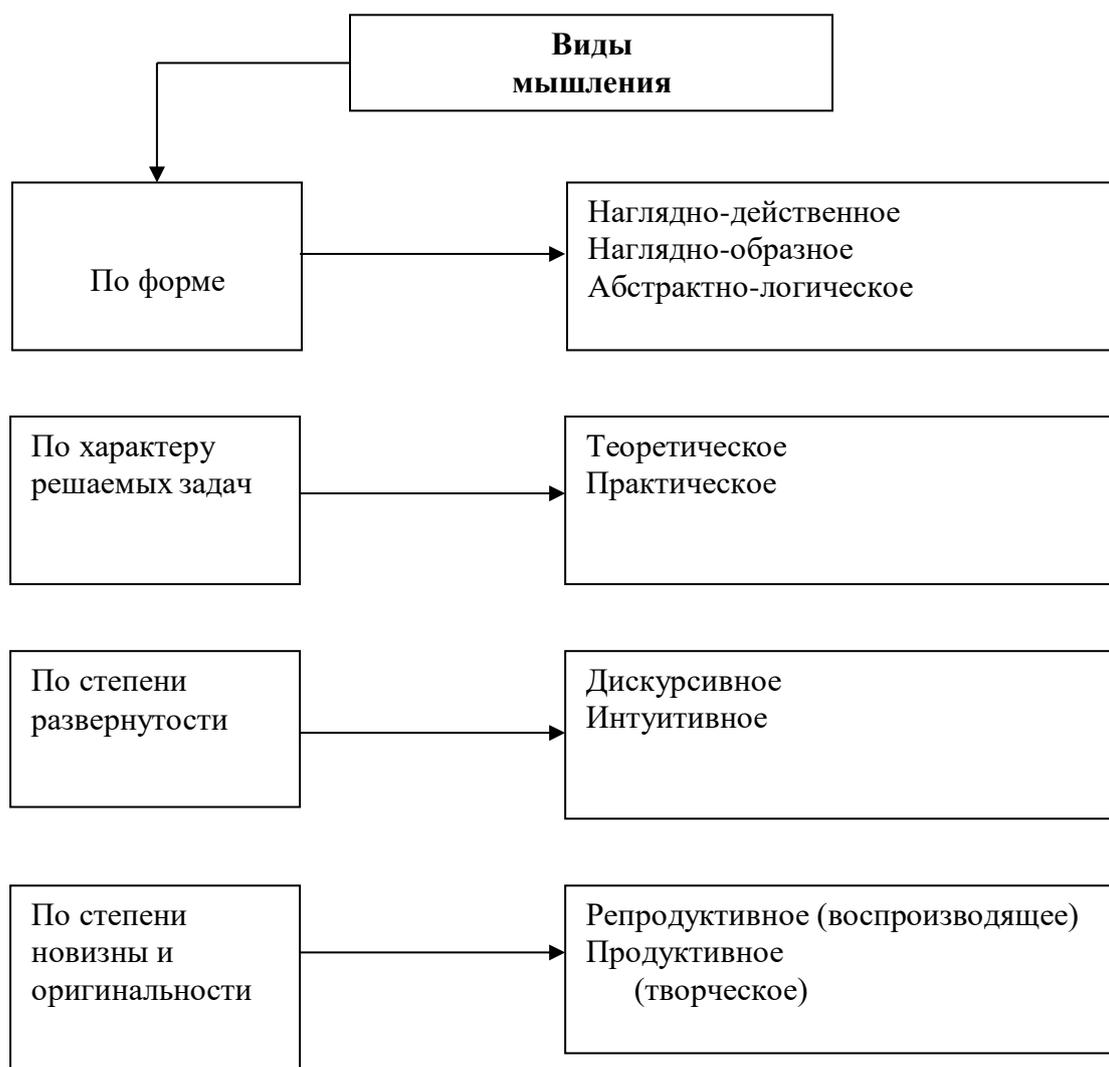


Рисунок 2 – Виды мышления, выделенные по разным основаниям

Чаще всего мышление подразделяют на теоретическое и практическое. При этом в теоретическом мышлении выделяют понятийное и образное мышление, а в практическом – наглядно-образное и наглядно-действенное.

Теоретическое понятийное мышление – это такое мышление, в котором используются определенные понятия. При этом, решая те или иные умственные задачи, человек не обращается к поиску с помощью специальных методов какой-либо новой информации, а пользуется готовыми знаниями, полученными другими людьми и выраженными в форме понятий, суждений, умозаключений.

Теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который использует здесь человек для решения задачи, является

не понятие, суждение или умозаключение, а образы. Они или непосредственно извлекаются из памяти или творчески воссоздаются воображением. В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы мысленно преобразуются так, что в результате манипулирования ими человек может найти решение интересующей его задачи.

По мнению Р.С.Немова, теоретическое мышление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное. С одной стороны, за такими рассуждениями лежит реальный смысл, так как понятийное и теоретическое мышление в фило- и онтогенезе действительно проявляются позднее, чем практическое и образное [54].

Задачи, решаемые при помощи действий мышления (мыслительных действий), состоят в выявлении связей и отношений, установлении важных, существенных с той или иной точки зрения свойств предметов и явлений.

Мыслительные задачи можно условно разделить на два основных вида: репродуктивные (воспроизводящие) и продуктивные (творческие).

Репродуктивные задачи – это задачи на понимание, усвоение готовых знаний и их применение в сравнительно неизменных условиях (тех же, при которых происходило усвоение).

Продуктивные задачи – задачи на самостоятельное открытие новых связей и отношений, получение новых знаний.

Деление мыслительных задач на эти два вида условно, так как не бывает задач только репродуктивных или только продуктивных. Репродуктивные задачи возникают преимущественно в условиях обучения, продуктивные – в условиях научного творчества.

Средства и способы выполнения мыслительных действий делятся на три вида: двигательные, образные и понятийные. Соответственно выделяют и три вида мышления:

- наглядно-действенное;
- наглядно-образное;

- словесно-логическое.

Н.Н.Поддъяков отмечает, что наглядно-действенное – это мышление, при котором решение задачи включает внешние двигательные пробы [66].

Его особенность заключается в том, что сам процесс мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальным предметом. Основным условием решения задачи в данном случае являются правильные действия с соответствующими предметами.

Наглядно-образное мышление тоже включает пробы, направленные на поиски решения задачи, но эти пробы выполняются в уме при помощи образов. Именно образы служат средствами решения задачи, а способом становятся внутренние пробы.

Образы, используемые людьми в наглядно-образном мышлении, построены иначе, чем образы восприятия. Это – отвлеченные и обобщенные образы, в которых выделены только те признаки и отношения предметов, которые важны для решения мыслительной задачи.

В действиях образного мышления, так же как и в действиях восприятия, человек пользуется средствами, созданными обществом. В ходе его развития были выработаны наглядные формы, в которых можно фиксировать знания, представлять себе и изобретать разные отношения вещей. Это – наглядные модели: макеты, планы, чертежи, схемы, диаграммы, графики.

Усваивая принципы их построения, человек овладевает средствами наглядно-образного мышления.

Данная форма мышления наиболее полно и развернуто представлена у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Словесно-логическое мышление – мышление при помощи рассуждений. Рассуждать – это значит связывать между собой разные знания для того, чтобы в итоге получить ответ на вопрос, решить мыслительную задачу. Рассуждения составляют главное содержание мышления человека. В процессе рассуждения

человек использует понятия о предметах, явлениях или свойствах и отношениях.

Переход от образного мышления к понятийному идет через формирование образных схем, как переходного звена, от вторичных образов (представлений) к понятиям.

Понятие первоначального отражает сходное, неизменное в явлениях и предметах. Постепенно понятие становится относительным и представляет действительность уже не только в связях и отношениях, но и в противоречиях. Благодаря присущей понятийному мышлению обратимости логических операций, для человека доступным становится движение мысли от общего к частному и от частного к общему. Конечно, каждый человек усваивает только часть имеющихся понятий и усваивает их по-своему, в меру своего жизненного опыта и образования. Результат любых мыслительных действий – получение нового знания. Но в зависимости от вида мышления эти знания могут иметь разную форму.

Л.А. Венгер указывает, что в наглядно-образном мышлении это – новые образы, наглядные модели предметов и явлений действительности, в логическом мышлении – новые понятия. Что касается наглядно-действенного мышления, то здесь знания могут иметь как образную, так и понятийную формы в зависимости от того, какой вид мышления сочетается с наглядно-действенным. Новые знания обогащают мышление человека, дают ему новые возможности, так как могут в дальнейшем выступать в качестве средств решения новых мыслительных задач [4].

Мышление совершается в соответствии с определенной логикой. Соответственно, в структуре словесно-логического мышления выделяются следующие логические операции: сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение.

Сравнение вскрывает тождество и различие вещей. Результатом сравнения может стать классификация. Более глубокое проникновение в суть

вещей требует раскрытия их внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Оно выполняется при помощи анализа и синтеза.

Анализ – это расчленение предмета, мысленное или практическое, на составляющие его элементы с последующим их сравнением.

Синтез – есть построение целого из аналитически заданных частей. Анализ и синтез обычно осуществляются вместе, способствуют более глубокому познанию действительности. С.Я. Рубинштейн писал: «Анализ и синтез - «общие знаменатели» всего познавательного процесса. Они относятся не только к отвлеченному мышлению, но и к чувственному познанию и восприятию. В плане чувственного познания анализ выражается в выделении какого-нибудь чувственного свойства объекта, до того данным образом не выделявшегося. Познавательное значение анализа связано с тем, что он вычленяет и «подчеркивает», выделяет существенное» [77].

Теоретический, практический, образный и абстрактный интеллект в своем формировании связан с совершенствованием операций мышления, прежде всего анализа, синтеза и обобщения.

Абстракция, или отвлечение, представляют собой выделение какого-либо свойства или признака предмета, которые мыслятся обособленно от самого предмета, от других его признаков. Таким путем выделяются форма, цвет, величина и другие свойства предметов.

Обобщение является мысленным объединением предметов и явлений действительности, имеющих те или иные общие свойства.

Процессы абстракции и обобщения необходимы для образования понятий.

В процессе мышления человек пользуется не отдельными понятиями, а целыми системами понятий, находящихся в определенной связи друг с другом. Возникающие в голове человека связи между понятиями, которые отражают действительное соотношение между реальными предметами и явлениями, называются суждениями.

В процессе мышления отдельные суждения в свою очередь соединяются друг с другом. На основе одного или нескольких суждений выводится новое суждение – делается определенный вывод, заключение.

Такая связь суждений, возникающая в голове человека и отражающая взаимоотношения предметов и явлений окружающей действительности, называется умозаключением.

Все мыслительные процессы: анализ, синтез, абстракция, обобщение, а также суждения и умозаключения – происходят у человека при помощи языка, при помощи внешней или внутренней речи.

Словесная сигнализация позволяет производить отвлечение отдельных свойств от других свойств, присущих данному предмету, и вместе с тем обобщать сходные непосредственные раздражители, что и составляет психофизиологическую основу процессов мышления [77].

Все перечисленные виды мышления у человека сосуществуют, могут быть представлены в одной и той же деятельности. Однако в зависимости от её характера и конечных целей доминирует тот или иной вид мышления. По этому основанию они все и различаются. По степени своей сложности, по требованиям, которые они предъявляют к интеллектуальным и другим способностям человека, все названные виды мышления не уступают друг другу.

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет прийти к выводу, что дошкольное детство является сензитивным периодом для формирования познавательной деятельности. В данный период происходит интенсивное формирование сенсорных эталонов, развития произвольности и опосредованности познавательных процессов.

Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Одновременно у ребёнка усиливается и побуждение к мыслительной деятельности – познавательные интересы [56].

Чтобы самостоятельно ответить на многочисленные возникающие при познании окружающего мира вопросы, ребенок должен обратиться к процессу мышления. С помощью мышления мы получаем знания, которые не могут дать органы чувств. Мышление соотносит данные ощущений и восприятий, сопоставляет, различает и раскрывает отношения между окружающими явлениями. Результатом мышления является мысль, выраженная в слове.

Детское мышление проходит определенные этапы в своем развитии. Как указывает известный детский психолог А. А. Люблинская, первым средством решения задач для маленького ребенка является его практическое действие. Так, например, получив в руки игрушку-вертолет, у которой неожиданно перестают вращаться пропеллер и крылышки, или закрытую на щеколду коробочку, ребенок трех - пяти лет не обдумывает пути и средства решения этой задачи. Он сразу начинает действовать: что-то тянет, крутит, дергает, трясет, стучит. Подобное мышление получило название наглядно-действенного, или практического: задача дана наглядно и решается руками, то есть практическим действием. "Мышление руками" не исчезает по мере взросления, а остается в резерве даже у взрослых, когда какую-то новую задачу они не могут решить в уме и начинают действовать путем проб и ошибок [46].

Как пишет детский психолог В. С. Мухина, к старшему дошкольному возрасту появляются задачи нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным и для его достижения ребенку необходимо будет учитывать связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последовательно. Например, такие задачи возникают в играх с механическими игрушками (если поместить шарик в определенном месте игрового поля и определенным образом дернуть за рычажок, то шарик окажется в нужном месте), в конструировании (от величины основания постройки зависит ее устойчивость) и т. д. [51].

При решении подобных задач с косвенным результатом дети четырех-пяти лет начинают переходить от внешних действий с предметами к действиям с образами этих предметов, совершаемым в уме. Так развивается наглядно-

образное мышление, которое опирается на образы: ребенку необязательно брать предмет в руки, достаточно отчетливо представить его. В процессе наглядно-образного мышления идет сравнение зрительных представлений, вследствие чего задача решается.

Возможность решения задач в уме возникает благодаря тому, что образы, которыми пользуется ребенок, приобретают обобщенный характер. То есть в них отображаются не все особенности предмета, а только те, которые существенны для решения определенной задачи. То есть в сознании ребенка возникают схемы, модели. Особенно ярко модельно-образные формы мышления развиваются и проявляются в рисовании, конструировании и других видах продуктивной деятельности.

Овладение моделями выводит на новый уровень способы получения детьми знаний. Если при словесном объяснении ребенок не всегда может понять, скажем, некоторые первичные математические действия, звуковой состав слова, то с опорой на модель он это сделает легко.

Образные формы обнаруживают свою ограниченность, когда перед ребенком возникают задачи, которые требуют выделения таких свойств и отношений, которые нельзя наглядно представить. Такой тип задач описал знаменитый швейцарский психолог Ж. Пиаже и назвал их "задачи на сохранение количества вещества". Например, ребенку предъявляется два одинаковых шарика из пластилина. Один из них на глазах ребенка превращается в лепешку. Ребенка спрашивают, где пластилина больше: в шарике или лепешке. Дошкольник отвечает, что в лепешке [56].

При решении подобных задач ребенок не может независимо рассмотреть наглядно происходящие с объектом перемены (например, изменение площади) и остающееся постоянным количество вещества. Ведь для этого требуется переход от суждений на основе образов к суждениям на основе словесных понятий.

Словесно-логическое мышление самое сложное, оно оперирует не конкретными образами, а сложными отвлеченными понятиями, выраженными

словами. В дошкольном возрасте можно говорить лишь о предпосылках развития этого вида мышления [64].

Слово начинает использоваться как самостоятельное средство мышления по мере усвоения ребенком выработанных человечеством понятий – знаний об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленных в словах. Взрослые часто ошибаются, считая, что слова имеют для них и дошкольников один и тот же смысл. Для ребенка используемые слова – это слова-представления. Скажем, слово "цветок" может в сознании ребенка быть крепко связанным с образом конкретного цветка (например, розы), и предъявленный кактус в качестве цветка не рассматривается. На протяжении дошкольного возраста ребенок постепенно переходит от единичных понятий к общим.

К начальному школьному возрасту понятия детей становятся глубже, полнее, обобщеннее, в них включаются все более существенные черты предмета, явления. Чтобы слова превратились в понятия, требуется специально организованное обучение ребенка со стороны взрослого. Систематическое овладение понятиями начинается непосредственно в процессе школьного обучения. Однако и специально организованные занятия со старшими дошкольниками позволяют им освоить некоторые понятия. Например, при формировании понятий о количественных характеристиках и отношениях вещей детей учат пользоваться таким средством, как мера. Скажем, с помощью цветной веревочки определенной длины, используемой в качестве меры, ребенок вместе с взрослым измеряет предметы разного размера, сопоставляя их между собой. При помощи меры величина определяется объективно, независимо от внешнего вида. Ребенок может убедиться, что высокий шкаф и низкий стол могут быть одинаковой длины. Позднее уже без внешней опоры меры (цветной веревочки) ребенок в уме может делать правильные выводы о величине объектов [90].

В старшем дошкольном и начальном школьном возрасте начинается овладение действиями с числами и математическими знаками. Важно управлять

этим и стремиться формировать у детей отвлеченное понятие числа как характеристики любых предметов, математических действий, без опоры на образы. Иначе это вызовет трудности при школьном обучении.

К начальному школьному возрасту ребенок овладевает некоторыми абстрактными понятиями: о временных отношениях, причине и следствии, пространстве и т. д. При этом понятия о конкретных предметах образуются, конечно же, легче и быстрее [74].

В старшем дошкольном возрасте получают развитие и такие формы мыслительной деятельности, как суждение и умозаключение. В детской психологии долгое время шли дискуссии относительно способности детей к этим формам мышления. Нет оснований приравнивать детские суждения и умозаключения к взрослым. Но и говорить об отсутствии у детей логики нельзя. Ребенок пытается объяснить наблюдаемое, но не может сделать верный вывод из-за ограниченности опыта [101].

Старший дошкольный возраст характеризуется интенсивным интеллектуальным развитием. В данный период происходит интеллектуализация всех психических процессов и осознание ребенком собственных изменений, которые происходят в ходе учебной деятельности. Наиболее существенные изменения происходят, как считал Л.С. Выготский, в сфере мышления. Развитие мышления становится доминирующей функцией в развитии личности младших школьников, определяющей работу всех других функций сознания [56].

В результате «обслуживающие мышление» функции интеллектуализируются и становятся произвольными. Мышление младшего школьника характеризуется активным поиском связей и отношений между разными событиями, явлениями, вещами, предметами. Оно заметно отличается от мышления дошкольников. Для дошкольников характерна непроизвольность, малая управляемость, они чаще задумываются над тем, что им интересно. А младшим школьникам, которым в результате обучения в школе необходимо регулярно выполнять задания, дано научиться управлять своим мышлением,

думать тогда, когда нужно, а не тогда, когда нравится. При обучении в начальных классах у детей формируется осознанность, критичность мышления. Это происходит благодаря тому, что в классе обсуждаются пути решения задач, рассматриваются варианты решения, дети учатся обосновывать, доказывать, рассказывать свои суждения [28].

Старшие дошкольники регулярно ставятся в ситуации, когда им нужно рассуждать, сопоставлять разные умозаключения, отсюда и третий вид мышления – словесно-логический, более высокий по сравнению с наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением детей дошкольного возраста.

В начальной школе формируются такие приемы словесно-логического мышления, как сравнение, связанное с выделением общего и различного, анализ, связанный с выделением и словесным обозначением разных свойств и признаков, обобщение, связанное с отвлечением от несущественных особенностей и объединением на основе существенных. По мере обучения в школе мышление детей становится более произвольным, более программируемым, т.е. словесно-логическим [46].

Конечно, и другие виды мышления развиваются дальше в этом возрасте, но основная нагрузка падает на формирование приемов рассуждения и умозаключения. Вместе с тем известно, что мышление у детей одного и того же возраста достаточно разное. Одни дети легче решают задачи практического характера, когда требуется использовать приемы наглядно-действенного мышления, например, задачи, связанные с конструированием и изготовлением на уроках труда. Другим легче даются задания, связанные с необходимостью вообразить и представлять какие-либо события или какие-нибудь состояния предметов и явлений, например, при написании изложений, подготовке рассказа по картинке и т.п. Третья группа детей легче рассуждает, строит условные суждения и умозаключения, что позволяет им более успешно, чем остальным детям, решать математические задачи, выводить общие правила и использовать их в конкретных случаях.

Встречаются такие дети, которым трудно и мыслить практически, и оперировать образами, и рассуждать, и такие, которым все это делать легко. Различия в мышлении детей требуют индивидуализации подбора заданий, упражнений, выполняемых в процессе познавательной деятельности, учета их специфики и направленности на развитие той или иной функции мышления.

Развитие мышления в детском возрасте представляет особую форму труда, которую осваивает ребенок. Это умственный труд. Труд сложный и интересный. Кого-то он может напрягать и пугать, а у кого-то умственный труд связан с приятной эмоцией удивления. Удивления, открывающего дверь в мир, который можно познать.

Таким образом, в дошкольном возрасте у детей преобладает наглядно-образное мышление, с опорой на зрительные представления, образы. С началом школьного обучения у ребенка начинает формироваться новый тип мышления – словесно-логический. Обучение в школе преимущественно направлено на развитие именно данного вида мышления. Все операции с символами (буквами, цифрами) осуществляются при помощи словесно-логического, абстрактного мышления.

## **1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития**

Благодаря исследованиям тех причин, по которым может возникать отставание в умственном развитии и тому, что заставило сконцентрироваться именно на качественной стороне отставания, была выявлена качественная специфика пограничных форм интеллектуальной недостаточности, что позволило выделить особую форму нарушения – задержку психического развития. Одной из ведущих причин труднообучаемости и трудновоспитуемости детей является особое по сравнению с нормой состояние психического развития личности, которое в дефектологии получило название «задержка психического развития».

Задержка психического развития (ЗПР) – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма. Задержка психического развития часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой пересыщаемости в интеллектуальной деятельности [15].

Причины возникновения ЗПР можно разделить на две большие группы [39]:

1. причины биологического характера;
2. причины социально – психологического характера.

К причинам биологического характера относят:

- 1) различные варианты патологии беременности (тяжелые интоксикации, резус-конфликт и т.д.);
- 2) недоношенность ребенка;
- 3) родовые травмы;

4) различные соматические заболевания (тяжелые формы гриппа, рахит, хронические болезни – пороки внутренних органов, туберкулез, синдром нарушенного желудочно-кишечного всасывания и т.д.);

5) нетяжелые мозговые травмы.

Среди причин социально-психологического характера выделяют следующие:

1) ранний отрыв ребенка от матери и воспитание в полной изоляции в условиях социальной депривации;

2) дефицит полноценной, соответствующей возрасту деятельности: предметной, игровой, общение со взрослыми и т.д.

3) искаженные условия воспитания ребенка в семье (гипоопека, гиперопека) или же авторитарный тип воспитания.

При систематике ЗПР Власова Т.А. и Певзнер М.С. выделяют две основные формы [7]:

1. Инфантилизм – нарушение темпа созревания наиболее поздно формирующихся мозговых систем. Инфантилизм может быть гармонический (связан с нарушением функционального характера, незрелостью лобных структур) и дисгармонический (обусловлен явлениями органики головного мозга);

2. Астения – резкая ослабленность соматического и неврологического характера, обусловленная функциональными и динамическими нарушениями центральной нервной системы. Астения может быть соматическая и церебрально – астеническая (повышенная истощаемость нервной системы).

Классификация основных видов ЗПР по К.С. Лебединской опирается на классификацию Власовой – Певзнер, в ее основе лежит этиологический принцип [8]:

- ЗПР конституционального характера (причина возникновения – незревание лобных отделов головного мозга). Сюда относятся дети с несложным гармоническим инфантилизмом, они сохраняют черты более

младшего возраста, у них преобладает игровой интерес, не развивается учебный. Эти дети при благоприятных условиях показывают хорошие результаты выравнивания.

- ЗПР соматогенного происхождения (причина - перенесение ребенком соматического заболевания). К этой группе относят детей с соматической астенией, признаками которой являются истощаемость, ослабленность организма, сниженная выносливость, вялость, неустойчивость настроения и т.п.

- ЗПР психогенного происхождения (причина – неблагоприятные условия проживания в семье, искаженные условия воспитания ребенка (гиперопека, гипоопека) и т.п.).

- ЗПР церебрально-астенического генеза (причина – мозговая дисфункция). К этой группе относят детей с церебральной астенией – повышенной истощаемостью нервной системы. У детей наблюдаются: неврозоподобные явления; повышенная психомоторная возбудимость; аффективные нарушения настроения, апатико-динамическое расстройство – снижение пищевой активности, общая вялость, двигательная расторможенность.

В клинико-психологической структуре каждого из перечисленных вариантов ЗПР имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы [21].

Развитие памяти, внимания, восприятия, эмоционально-волевой сферы при задержке психического развития имеет свои особенности. Недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей, возникающих у детей с ЗПР при обучении в школе.

Как показывают многочисленные клинические и психолого-педагогические исследования, существенное место в структуре дефекта умственной деятельности при данной аномалии развития принадлежит нарушениям *памяти*.

Наблюдения педагогов и родителей за детьми с ЗПР, а также специальные психологические исследования указывают на недостатки в развитии их произвольной памяти. Многие из того, что нормально развивающиеся дети запоминают легко, как бы само собой, вызывает значительные усилия у их отстающих сверстников и требует специально организованной работы с ними [69].

Одной из основных причин недостаточной продуктивности произвольной памяти у детей с ЗПР является снижение их познавательной активности. В исследовании Т.В. Егоровой эта проблема была подвергнута специальному изучению. Одна из применявшихся в работе экспериментальных методик предусматривала использование задания, цель которого состояла в раскладывании картинок с изображениями предметов на группы в соответствии с начальной буквой названия этих предметов. Было выявлено, что дети с задержкой развития не только хуже воспроизводили словесный материал, но и тратили на его припоминание заметно больше времени, чем их нормально развивающиеся сверстники. Главное отличие заключалось не столько в неординарной продуктивности ответов, сколько в разном отношении к поставленной цели. Дети с ЗПР самостоятельно почти не предпринимали попыток добиться более полного припоминания и редко применяли для этого вспомогательные приемы. В тех случаях, когда это все же происходило, зачастую наблюдалась подмена цели действия. Вспомогательный способ использовался не для припоминания нужных слов, начинающихся на определенную букву, а для придумывания новых (посторонних) слов на ту же букву [19].

В исследовании Н.Г. Поддубной изучалась зависимость продуктивности произвольного запоминания от характера материала и особенностей деятельности с ним у младших школьников с ЗПР. Испытуемые должны были устанавливать смысловые связи между единицами основного и дополнительного наборов слов и картинок (в разных комбинациях). Дети с ЗПР обнаружили затруднения при усвоении

инструкции к сериям, требующим самостоятельного подбора существительных, подходящих по смыслу к предъявленным экспериментатором картинкам или словам. Многие дети не поняли задание, но стремились побыстрее получить экспериментальный материал и начать действовать. При этом они, в отличие от нормально развивающихся сверстников, не могли адекватно оценить свои возможности и были уверены, что знают, как выполнять задание. Выявились отчетливые различия как по продуктивности, так и по точности и устойчивости произвольного запоминания. Количество правильно воспроизводимого материала в норме было выше в 1,2 раза [65].

Н.Г. Поддубная отмечает, что наглядный материал запоминается лучше вербального и в процессе воспроизведения является более действенной опорой. Автор указывает на то, что произвольная память у детей с ЗПР страдает не в такой мере, как произвольная, поэтому целесообразно ее широкое использование при их обучении [65].

Т.А. Власова, М.С. Певзнер указывают на снижение произвольной памяти у учащихся с задержкой психического развития как на одну из главных причин их трудностей в школьном обучении. Эти дети плохо запоминают тексты, таблицу умножения, не удерживают в уме цель и условия задачи. Им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного [7].

Специфические особенности памяти детей с ЗПР:

- снижение объема памяти и скорости запоминания,
- произвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме,
- механизм памяти характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания, но время, необходимое для полного заучивания, близко к норме,
- преобладание наглядной памяти над словесной,
- снижение произвольной памяти.
- нарушение механической памяти.

*Внимание* у детей с задержкой психического развития также является нарушенным. Причины нарушенного внимания [73]:

1. Оказывают свое влияние имеющиеся у ребенка астенические явления.
2. Несформированность механизма произвольности у детей.
3. Несформированность мотивации – ребенок проявляет хорошую концентрацию внимания, когда интересно, а где требуется проявить другой уровень мотивации – сказывается нарушение интереса.

В исследовании Н.Г. Поддубной ярко проявились особенности внимания у детей с ЗПР: в процессе выполнения всего экспериментального задания наблюдались случаи колебаний внимания, большое количество отвлечений, быстрая истощаемость и утомляемость [65].

Жаренкова Л.М. отмечает следующие особенности внимания, характерные для данного нарушения [22]:

- низкая концентрация внимания: неспособность ребенка сосредоточиться на задании, на какой-либо деятельности, быстрая отвлекаемость;
- низкий уровень устойчивости внимания. Дети не могут длительно заниматься одной и той же деятельностью;
- узкий объем внимания;
- более сильно нарушено произвольное внимание.

В коррекционной работе с этими детьми необходимо придавать большое значение развитию произвольного внимания, для этого важно использовать специальные игры и упражнения.

При ЗПР нарушена интегративная деятельность коры головного мозга, больших полушарий и, как следствие, нарушена координированная работа различных анализаторных систем: слуха, зрения, двигательной системы, что ведет к нарушению системных механизмов *восприятия* [47].

Недостатки внимания у детей с ЗПР связаны с тем, что в первые годы жизни имеет место недоразвитие ориентировочно-исследовательской

деятельности и, как следствие, ребенок недополучает полноценного практического опыта, необходимого для развития его восприятия.

Особенности восприятия у младших школьников с задержкой психического развития [21]:

- недостаточная полнота и точность восприятия связана с нарушением внимания, механизмами произвольности, недостаточной целенаправленностью и организованностью внимания;

- замедленность восприятия и переработки информации для полноценного восприятия. Ребенку с ЗПР требуется больше времени, чем ребенку с нормальным развитием, для полноценного восприятия учебного материала;

- низкий уровень аналитического восприятия. Ребенок не обдумывает информацию, которую воспринимает («вижу, но не думаю»);

- снижение активности восприятия. В процессе восприятия нарушена функция поиска, ребенок не пытается всмотреться, материал воспринимается поверхностно;

- наиболее грубо нарушены более сложные формы восприятия, требующие участия нескольких анализаторов и имеющих сложный характер – зрительное восприятие, зрительно-моторная координация.

У дошкольников с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии *эмоций и воли*, наиболее выраженными проявлениями которого являются эмоциональная неустойчивость, лабильность, легкость смены настроений и контрастных проявлений эмоций.

В. И. Лубовский пишет, что задержка психического развития влияет на развитие эмоций и их выраженную окраску, обусловленную накоплением чувственного опыта, а также негативно воздействует на волевые качества, которые необходимы для преодоления трудностей [30].

Дошкольники с задержкой психического развития более ранимы, тревожны, многие погружаются в пассивность или фантазии, страшась неизвестных предметов и ситуаций. Они не могут в полной мере отражать свои

переживания в мимике, жестах, позах, наибольшую выразительность показывают в речи, интонации, темпе, громкости. У детей данной категории наблюдается меньшая активность в познании окружающего, что также оказывает негативное влияние на развитие эмоциональной сферы.

Анализ специальной литературы позволяет выделить условно три наиболее выраженные группы, имеющиеся при задержке психического развития, так называемых «трудных детей», имеющих проблемы в эмоционально-волевой сфере [59]:

1. агрессивные дети – неуравновешенные, в конфликтных ситуациях эмоции выражают очень бурно, что проявляется в аффективном поведении, направленных на сверстников;

2. эмоционально расторможенные дети – на все реагируют слишком быстро. Эмоции проявляются в мимике, движениях, переключениях от позитивного к негативному эмоциональному состоянию, что нарушает целенаправленность и произвольность деятельности и поведения;

3. эмоционально заторможенные дети – замкнутые, робкие, ранимые, избегают общения, переживают свои эмоциональные проблемы в одиночестве. Их характеризует невыраженность, «бедность» эмоциональных реакций.

Нередко у дошкольников с задержкой психического развития отмечается состояние беспокойства, тревожность.

Недоразвитие эмоционально-волевой сферы проявляет себя при переходе ребенка с ЗПР к систематическому обучению. В исследованиях Т.А. Власовой отмечается, что для детей с ЗПР характерна, прежде всего, неорганизованность, не критичность, неадекватность самооценки. Эмоции детей с ЗПР поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети внушаемы и склонны к подражанию [8].

Анализ специальной литературы позволяет выделить типичные для детей с ЗПР нарушения в эмоционально-волевом развитии:

1) неустойчивость эмоционально-волевой сферы, что проявляется в невозможности на длительное время сконцентрироваться на целенаправленной

деятельности. Психологической причиной этого является низкий уровень произвольной психической активности;

2) проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности в установлении коммуникативных контактов;

3) появление эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям.

Л.С. Выготский отмечает, что детям с ЗПР присущи симптомы органического инфантилизма: отсутствие ярких эмоций, низкий уровень аффективно-потребности сферы, повышенная утомляемость, бедность психических процессов, гиперреактивность. В зависимости от преобладания эмоционального фона можно выделить два вида органического инфантилизма: неустойчивый — отличается психомоторной расторможенностью, импульсивностью, неспособностью к саморегуляции деятельности и поведения, тормозной — отличается преобладанием пониженного фона настроения [10].

У детей с ЗПР наблюдается несамостоятельность, непосредственность, они не умеют целенаправленно выполнять задания, контролировать свою работу. И как следствие для их деятельности характерна низкая продуктивность работы в условиях учебной деятельности, неустойчивость внимания при низкой работоспособности и низкая познавательная активность, но при переключении на игру, соответствующую эмоциональным потребностям, продуктивность повышается.

Незрелость эмоционально-волевой сферы, у детей с задержкой психического развития является одним из факторов, тормозящим развитие познавательной деятельности из-за несформированности мотивационной сферы и низкого уровня контроля.

В. И. Лубовский отмечает, что в процессе компенсации дефектов психического развития, изменений в эмоционально-волевой сфере дети с ЗПР способны сознательно овладевать и управлять своим настроением и поведением [55].

Детям с задержкой психического развития свойственны особенности развития мыслительной деятельности, на которых мы остановимся, согласно теме нашего исследования, более подробно в следующей главе.

Исходя из вышесказанного, анализ специальной литературы позволяет выделить ряд особенностей их психического развития:

- повышенная истощаемость и в результате низкая работоспособность,
- незрелость эмоций,
- слабость воли,
- психопатоподобное поведение,
- ограниченный запас общих представлений,
- бедный словарный запас,
- трудности звукового анализа,
- несформированность навыков интеллектуальной деятельности.

Таким образом, детям с задержкой психического развития свойствен ряд специфических особенностей. У них не сформированы умения, навыки, не хватает знаний для усвоения программного материала.

### **1.3. Особенности развития мышления у детей с задержкой психического развития**

Проблему особенностей мыслительной деятельности у детей с ЗПР изучали У.В. Ульенкова, Т.В. Егорова, Т.А. Стрекалова и другие. Мышление у детей с ЗПР более сохранно, чем у умственно отсталых, более сохранна способность обобщать, абстрагировать, принимать помощь, переносить умения в другие ситуации. Но на развитие мышления оказывают влияние недостаточная сформированность всех психических процессов:

- уровень развития внимания;
- уровень развития восприятия и представлений об окружающем мире (чем богаче опыт, тем более сложные выводы может делать ребенок);

- уровень развития речи; уровень сформированности механизмов произвольности (регуляторных механизмов) [59].

У детей с ЗПР все эти предпосылки развития мышления в той или иной степени нарушены. Дети с трудом концентрируются на задании. У этих детей нарушено восприятие, они имеют в своем арсенале довольно скудный опыт – все это определяет особенности мышления ребенка с задержкой психического развития.

Та сторона познавательных процессов, которая у ребенка нарушается, связана с нарушением одного из компонентов мышления. У детей с ЗПР страдает связная речь, нарушена способность планировать свою деятельность с помощью речи; нарушена внутренняя речь – активное средство логического мышления ребенка.

Слабо выраженная органическая недостаточность мозга у детей с ЗПР ведет к значительному замедлению темпа развития. В результате к началу обучения в школе у таких детей оказывается несформированной готовность к школьному обучению. Запас знаний об окружающей их естественной и социальной среде у них крайне скуден. Дети не могут рассказать о свойствах и качествах предметов, даже часто встречающихся в их опыте. Умственные операции (классификация, обобщение, абстрагирование) недостаточно сформированы. Речевая активность очень низкая, словарь беден, высказывания односложны, а их грамматическое оформление неполноценно. Интерес к учебной деятельности не выражен, познавательная направленность или не обнаруживается, или весьма слаба и нестойка, преобладает игровая мотивация, плохо развита произвольная регуляция поведения, вследствие чего детям трудно подчиняться требованиям учителя и выполнять школьный режим, что мешает нормальному осуществлению учебной деятельности [87].

Трудности в обучении связаны с неподготовленностью детей и усугубляются ослабленным функциональным состоянием их центральной нервной системы, ведущим к низкой работоспособности, быстрой утомляемости и легкой отвлекаемости. Все эти особенности детей с ЗПР

приводят к тому, что оказываемая им в школе индивидуальная помощь в большинстве случаев не способствует преодолению отставания в развитии. Из-за накапливающихся пробелов в знаниях дети все в меньшей мере усваивают материал и фактически выпадают из учебного процесса.

В зависимости от особенностей развития мышления условно можно выделить четыре основные группы детей с задержкой психического развития [101]:

1) Дети с нормальным уровнем развития мыслительных операций, но сниженной познавательной активностью. Это наиболее часто встречается у детей с задержкой психического развития психогенного происхождения.

2) Дети с неравномерным проявлением познавательной активности и продуктивности выполнения заданий. (Простой психический инфантилизм, соматогенная форма задержки психического развития, легкая форма при ЗПР церебрально-органического генеза.)

3) Сочетание низкого уровня продуктивности и отсутствие познавательной активности. (Осложненный психический инфантилизм, выраженная ЗПР церебрально-органического генеза.)

Анализ специальной литературы позволяет выделить общие недостатки мыслительной деятельности детей с ЗПР [86]:

- несформированность познавательной, поисковой мотивации (своеобразное отношение к любым интеллектуальным задачам). Дети стремятся избежать любых интеллектуальных усилий. Для них непривлекателен момент преодоления трудностей (отказ выполнять трудную задачу, подмена интеллектуальной задачи более близкой, игровой задачей.). Такой ребенок выполняет задачу не полностью, а ее более простую часть. Дети не заинтересованы в результате выполнения задания. Эта особенность мышления проявляется в школе, когда дети очень быстро теряют интерес к новым предметам;

- отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач. Дети с ЗПР начинают действовать сразу, с ходу. Это

положение подтвердилось в эксперименте Н.Г. Поддубной. При предъявлении инструкции к заданию многие дети не поняли задания, но стремились побыстрее получить экспериментальный материал и начать действовать. Следует заметить, что дети с ЗПР в большей мере заинтересованы в том, чтобы побыстрее закончить работу, а не качеством выполнения задания. Ребенок не умеет анализировать условия, не понимает значимости ориентировочного этапа, что приводит к появлению множества ошибок [65].

- низкая мыслительная активность, «бездумный» стиль работы (дети, из-за поспешности, неорганизованности действуют наугад, не учитывая в полном объеме заданного условия; отсутствует направленный поиск решения, преодоления трудностей). Дети решают задачу на интуитивном уровне, то есть ребенок вроде бы правильно дает ответ, но объяснить его не может;

- стереотипность мышления, его шаблонность;

- в младшем школьном возрасте у многих детей преобладает наглядно-образный тип мышления. Дети с задержкой психического развития затрудняются действовать по наглядному образцу из-за нарушений операций анализа, нарушение целостности, целенаправленности, активности восприятия – все это ведет к тому, что ребенок затрудняется проанализировать образец, выделить главные части, установить взаимосвязь между частями и воспроизвести данную структуру в процессе собственной деятельности;

- у детей с задержкой психического развития имеются нарушения важнейших мыслительных операций, которые служат составляющими логического мышления: анализ (увлекаются мелкими деталями, не может выделить главное, выделяют незначительные признаки); сравнение (сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам); классификация (ребенок осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить то, почему он так поступил).

Относительно развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития можно отметить, что дети затрудняются действовать по наглядному образцу из-за нарушений операций анализа, нарушение целостности, целенаправленности, активности восприятия – все это ведет к тому, что ребенок затрудняется проанализировать образец, выделить главные части, установить взаимосвязь между частями и воспроизвести данную структуру в процессе собственной деятельности.

М. С. Певзнер указывает, что у детей с задержкой психического развития имеются нарушения важнейших мыслительных операций, которые служат составляющими словесно-логического мышления [61]:

- анализ (увлекаются мелкими деталями, не может выделить главное, выделяют незначительные признаки);
- сравнение (сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам);
- классификация (ребенок осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить то, почему он так поступил).

У всех детей с ЗПР уровень словесно-логического мышления значительно отстает от уровня нормального школьника. К 6-7 годам дети с нормальным умственным развитием начинают рассуждать, делать самостоятельные выводы, стараются все объяснить. Дети самостоятельно овладевают двумя видами умозаключений: индукция (ребенок способен делать общий вывод путем частных фактов, то есть от частного к общему) и дедукция (от общего к частному).

Дети с задержкой психического развития даже в начальном школьном возрасте испытывают очень большие трудности при выстраивании самых простых умозаключений. Этап в развитии логического мышления – осуществление вывода из двух посылок – еще мало доступен детям данной категории. Чтобы дети сумели сделать вывод, им оказывает большую

помощь взрослый, указывающий направление мысли, выделяющий те зависимости, между которыми следует установить отношения.

По мнению Ульенковой У.В., дети с задержкой психического развития не умеют рассуждать, делать выводы; стараются избегать таких ситуаций. Эти дети из-за несформированности логического мышления дают случайные, необдуманые ответы, проявляют неспособность к анализу условий задачи [102].

Таким образом, проводя анализ литературы по теме исследования, мы видим, что все этапы развития мышления у дошкольников с задержкой психического развития формируются с отставанием и характеризуются спецификой. Нарушение предпосылок развития мышления (внимания, восприятия, речи) отрицательно сказывается и на развитии мыслительных функций у детей. Детям с задержкой психического развития свойственны низкая познавательная активность, несформированность поисковой мотивации, стереотипность и шаблонность мышления, нарушения формирования мыслительных операций анализа, синтеза, классификации, сравнения, слабость мыслительной деятельности в целом. Это говорит о необходимости организации целенаправленной работы по развитию мышления у данной категории дошкольников. Учитывая, что ведущей деятельностью в дошкольный период является игровая, целесообразно использовать дидактические игры для коррекционной работы по данному направлению.

#### **1.4. Роль дидактической игры в развитии мышления дошкольников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения**

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольника – это организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические условия для успешного развития и обучения каждого ребёнка в образовательной среде.

Под психолого-педагогическим сопровождением детей с ограниченными возможностями здоровья понимается комплексная технология психолого-педагогической поддержки и помощи обучающемуся и его родителям в решении задач, связанных с развитием, обучением, воспитанием, социализацией со стороны специалистов различного профиля [86].

Задачей психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса для детей с задержкой психического развития является совместная деятельность всех педагогов и специалистов, что считается оптимальным условием по выявлению сложностей в развитии детей и оказанию поддержки в преодолении трудностей в усвоении ребёнком знаний.

В процессе образовательного процесса в дошкольном учреждении психолого-педагогическое сопровождение включает в себя несколько направлений:

- организация комплексной диагностики уровня актуального развития ребёнка;
- отслеживание динамики развития воспитанников специалистами;
- разработка и реализация комплексных программ сопровождения;
- организация консультативной работы.

В рамках дошкольного образовательного учреждения психолого-педагогическое сопровождение детей с психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития реализуется во взаимосвязи специалистов: воспитателя, педагога-психолога, учителя-дефектолога, логопеда, инструктора по физической культуре, музыкального

руководителя, а также родителей. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с задержкой психического развития основано на единстве применения методов и приемов развития ребенка.

Как указывалось выше, игра является ведущим видом деятельности в детском возрасте.

Методы обучения и развития детей с задержкой психического развития имеют свою специфику. В процессе воспитания и развития детей данной категории используются как общие методы обучения и развития, так и специальные, направленные на коррекцию и компенсацию имеющихся отклонений в развитии детей. Необходимость применения общих и специальных методов определяется характером и спецификой развития мышления у дошкольников с задержкой психического развития. Так, при первоначальном обучении обращается внимание на преодоление нарушенного соотношения чувственных и словесных систем связей. Поэтому для глубокого усвоения знаний детьми рекомендуется сочетать при объяснении учебного материала слово, образ и практическое действие, давать их в тесной связи и взаимодействии друг с другом, чтобы знания служили руководством к действию, а словесные приемы обучения при этом играли регулирующую, направляющую роль и способствовали коррекции нарушенных функций.

В процессе педагогической работы по развитию и коррекции у дошкольников с задержкой психического развития используются традиционные методы обучения: словесные, наглядные, практические. В качестве словесных методов широко используются беседа и рассказ педагога. Наглядным методам обучения детей данной категории уделяется особое внимание. Эти методы способствуют обогащению сенсорного опыта путем развития приемов и способов восприятия, развития внимания и наблюдательности, формирования образов памяти. К числу наглядных методов обучения относятся наблюдения окружающих предметов и явлений, восприятие материализованных средств наглядности (натуральные предметы, макеты, муляжи, модели и т. п.). Наиболее распространенным методом

наглядности является демонстрация, обеспечивающая возможность организации фронтальных занятий. Практические методы обучения предусматривают целенаправленную самостоятельную деятельность детей, связанную с овладением знаниями и умениями. Практические методы в работе с детьми с задержкой психического развития, в целях предупреждения формализма в усвоении знаний, обусловленного бедностью непосредственно чувственного опыта, использование в коррекционной работе действенных способов овладения знаниями, приобретают весьма актуальное значение. Практические методы способствуют формированию целостных и содержательных представлений о предметах, процессах и явлениях окружающей действительности, об эстетической картине мира, отношениях человека к природе. Все это имеет важное коррекционно-воспитательное значение [92].

Для эффективности выполнения заданий, которые педагог ставит перед ребенком, нужно чтобы они были внутренне приняты ребенком. Для этого необходима надлежащая мотивация. Как показывает практический опыт, задержка психического развития нередко вызывает снижение мотивационной стороны познавательной деятельности, снижение интереса к работе. Это объясняется малоподвижностью из-за особенностей пространственной ориентировки, нарушением координации движений, недостаточностью представлений об окружающем мире. Поэтому формирование активности ребенка необходимо начинать с развития познавательного интереса к предстоящей деятельности, используя разнообразные приемы и методы, повышающие активность и самостоятельность детей. Например, «радость встречи с неожиданным», «новая настольная игра» и др.

Познание дошкольниками окружающего мира предполагает активную произвольную деятельность, в процессе которой ребенок учится способам ориентации среди разнообразия признаков и свойств предметов.

Результативность в развитии мышления зависит от правильного выбора методов педагогического воздействия. При этом педагог должен помнить о

возрастных особенностях детей, об особенностях развития, характерных для детей с задержкой психического развития. Необходимо применять такие методические приемы, которые привлекают внимание, заинтересовывают каждого ребенка. Как указывалось выше, дошкольники данной категории часто бывают пассивны, испытывают трудности в соблюдении игровых цепочек и задач, отчего часто отказываются от предложенных игр. Взрослым необходимо создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности.

Развитие мышления и интереса к окружающему, к познанию происходит, как правило, в разных видах детской деятельности. Каждый вид детской деятельности вносит свой особый вклад в развитие ребёнка. Такая самостоятельная его деятельность, как предметная – вводит в мир вещей, созданных руками человека, знакомит его с их ролью в жизни человеческого общества. Следом за предметной деятельностью развивается игровая, которая сначала тоже протекает как действия с предметами. По мере своего развития игра ведёт ребёнка к отражению и осмыслению человеческих отношений, к развитию новых сторон мышления и воображения, к развитию знаково-символической функции. Сначала ребёнок замещает недостающие предметы другими, похожими, затем любыми, которым он придаёт соответствующую функцию, и наконец, просто словами. При систематическом обучении игре ребёнка с задержкой психического развития, к старшему дошкольному возрасту в его игровой деятельности отмечаются уже элементы знаково-символической функции, необходимой для овладения языком и знаниями, способствующими эффективному общению с окружающим миром. На этом фундаменте строится вся познавательная деятельность ребёнка, происходит развитие мыслительных функций [93].

Содержанием детских игр являются реальные явления и события, происходящие в жизни, деятельности и отношениях людей, т. е. в окружающем дошкольника мире. Чтобы отражать их в игре, ребенок должен иметь необходимые знания об этом. Дети с задержкой психического развития

зачастую не в состоянии овладеть этими знаниями без активной помощи взрослых, поэтому в процессе воспитания и обучения необходимо проводить целенаправленную работу по обогащению жизненного опыта детей, развивать у них практические умения, необходимые для использования в разных жизненных ситуациях.

Игровая деятельность является важным источником развития дошкольников в системе средств обучения и воспитания. Л.С. Выготский писал, что игра содержит в себе «все тенденции развития», она — «источник развития и создает зоны ближайшего развития»; «за игрой стоят изменения потребностей и изменение сознания более общего характера». Большие потенциальные возможности игры дают основание для увеличения ее роли в развитии и обучении детей [88].

В коррекционной работе по развитию мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития широко используются дидактические игры. Овладение ребенком с особенностями развития прочными знаниями представляет собой длительный процесс и требует большого количества повторений, поэтому дидактические игры должны быть разнообразными (по содержанию, используемому материалу, форме проведения), проводиться в различных вариантах и постепенно усложняться. Последовательно вводятся дидактические игры с предметами и игрушками, затем настольно-печатные игры и преимущественно в индивидуальных занятиях с детьми старшего дошкольного возраста используются словесные игры. Дидактические игры и занимательные упражнения построены на совокупности приёмов, помогающим дошкольникам систематизировать и закреплять свои знания и представления о различных объектах, их назначении, связях между ними.

Интерес к играм, которые требуют напряжения мысли, появляется не всегда и не у всех детей сразу, поэтому развивающие игры следует вводить постепенно, не оказывая давления на детей. Заставлять детей играть нельзя, игрой их можно только увлечь. Трудные, непосильные задачи могут отпугнуть

их от игры, поэтому необходимо соблюдать принцип: от простого — к сложному. Преодолевая первые трудности, дети испытывают большую радость и готовы перейти к более сложной игре, у них появляется вера в собственные силы [83].

Для вовлечения детей в игру важное значение имеет пример окружающих. Если в присутствии ребенка кто-нибудь из его сверстников добивается успеха, то у него тоже появляется желание испытать свои силы.

Дидактические игры, направленные на развитие и коррекцию мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития проводится как на индивидуальных, так и групповых занятиях. Кроме того, игры включаются в музыкальные занятия, являются одним из занимательных элементов на прогулке и в ходе повседневной деятельности детей.

Важным условием результативного использования дидактических игр, направленных на развитие мышления у дошкольников, является соблюдение последовательности в подборе игр. Прежде всего, необходимо учитывать следующие дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения задания.

Игровые упражнения для развития мышления проводятся в определенной последовательности:

- ориентация: педагог представляет тему, даёт характеристику игры, общий обзор её хода и правил;

- подготовка к проведению: ознакомление с ходом игры, правилами, подготовка к их исполнению, обеспечение процедур управления игрой;

- проведение игры: педагог следит за ходом игры, контролирует последовательность действий, оказывает необходимую помощь, фиксирует результаты;

- обсуждение игры: даётся характеристика выполнения действий, их восприятие участниками, анализируются положительные и отрицательные стороны хода игры, возникшие трудности, обсуждаются возможные совершенствования игры, в том числе изменения её правил [53].

При организации дидактической игры педагогу необходимо следовать одному педагогическому правилу: её развивающий эффект должен прямым образом зависеть от того, насколько разнообразны и содержательны действия, выполняемые ребёнком. Необходимо также стремиться к тому, чтобы ребенок, не усвоив программного материала, не смог достичь игровой цели.

В подготовку к проведению дидактической игры входят:

- отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: углубление и обобщение знаний, развитие сенсорных способностей, активизация всех психических процессов (в частности, мышления) и др.;
- установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей данной возрастной группы;
- определение наиболее удобного времени проведения дидактической игры (в процессе организованного обучения на занятиях или в свободное от занятий и режимных процессов время);
- выбор места для игры, где дети могут спокойно играть, не мешая другим. Такое место, как правило, отводят в групповой комнате или на участке;
- определение количества играющих (вся группа, небольшие подгруппы, индивидуально);
- подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры (игрушки, разные предметы, картинки, природный материал);
- подготовка к игре самого педагога: он должен изучить и осмыслить весь ход игры, свое место в игре, методы руководства игрой;
- подготовка к игре детей: обогащение их знаниями, представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи [58].

Несомненно, успешному проведению дидактических игр, направленных на развитие мышления у детей с задержкой психического развития, способствует умелое педагогическое руководство ими. Для ребенка с задержкой психического развития эмоциональная сторона организации игры – важное условие. Педагог своим поведением, эмоциональным настроением должен

вызывать у него положительное отношение к игре. Необходима доброжелательность взрослого, благодаря которой и появляется сотрудничество, обеспечивающее желание ребенка действовать вместе и добиваться положительного результата. Роль взрослого в дидактической игре двойственна: с одной стороны, он руководит познавательным процессом, организует обучение детей, а с другой – выполняет роль участника игры, партнера, направляет каждого ребенка на выполнение игровых действий, а при необходимости дает образец поведения в игре. Участвуя в игре, взрослый одновременно следит за выполнением правил.

Основная коррекционная задача педагога в ходе работы по развитию мышления у детей с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения посредством использования дидактических игр, заключается в том, чтобы сформировать у воспитанников поисковые способы ориентировки при выполнении задания. На этой основе необходимо развивать познавательные способности детей, создавать интерес к свойствам и отношениям предметов, к их использованию в деятельности и таким образом подвести детей к подлинной зрительной ориентировке. Примеривание в этом случае представляет собой промежуточный способ между пробами и зрительным соотнесением. Игры и упражнения, в которых ребенок с задержкой психического развития действует путем проб и примеривания, развивают у него внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать эти свойства в практических ситуациях [83].

В процессе проведения игр и упражнений по развитию мышления у детей с задержкой психического развития важно придерживаться следующих правил:

- игры должны быть безопасны для жизни и здоровья детей;
- использовать объекты природы ближайшего окружения, встречающиеся в повседневной деятельности детей;
- дифференцировать задания по уровню сложности и учитывать речевые, моторные и умственные возможности каждого ребенка;

— использовать различные виды помощи детям: побуждение, стимулирование деятельности, подсказку, наводящий вопрос, указание на ошибку, совместную деятельность по типу «руки в руки», указательный жест, указание пути решения, демонстрацию способа решения;

— не давать готовые умозаключения и выводы, а подводить к этому детей в процессе обсуждения;

— создавать игровые обучающие ситуации, а также проблемные ситуации;

— связывать результаты опытов с повседневной жизнью, наблюдениями детей дома и на улице.

Практическое использование дидактических игр в процессе психолого-педагогического сопровождения для развития мышления у детей с задержкой психического развития является эффективным коррекционным приемом, что подтверждается практическим исследованием.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Мышление – это обобщенное отражение в мозгу человека предметов и явлений в их закономерных связях и отношениях. Мышление присутствует во всех познавательных процессах: восприятию, вниманию, воображению, памяти, речи. Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением и степень его участия в этих познавательных процессах определяет уровень их развития. Анализ литературных источников позволяет выделить три вида мышления: наглядно-действенное; наглядно-образное; словесно-логическое.

Детское мышление проходит определенные этапы в своем развитии. Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. У детей дошкольного и младшего школьного возраста наиболее полно и развернуто представлено наглядно-образное мышление.

Активно и эффективно происходит развитие детского мышления в игровой деятельности, ведь игра – это ведущий вид деятельности дошкольников. Игра представляет собой особую форму познания окружающей действительности. Посредством игры происходит воспитание дошкольников, обучение их различным действиям с предметами, способам и средствам общения.

В старшем дошкольном возрасте, когда у детей начинает формироваться словесно – логическое мышление, необходимо больше использовать игры именно с целью развития самостоятельности мышления, формирования мыслительной деятельности.

Эффективным в развитии мышления является использование дидактических игр. Структура дидактической игры, ее задачи, игровые правила, и игровые действия объективно содержат в себе возможность развития многих качеств социальной активности.

Задержка психического развития – это синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма. Задержка психического развития выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой пересыщаемости в интеллектуальной деятельности.

По классификации основных видов ЗПР (по К.С. Лебединской), различают ЗПР конституционального характера, ЗПР соматогенного происхождения, ЗПР психогенного генеза и ЗПР церебрально-астенического генеза.

Анализ специальной литературы позволяет выделить ряд особенностей их психического развития: повышенная истощаемость и в результате низкая работоспособность, незрелость эмоций и слабость воли, психопатоподобное поведение, ограниченный запас общих представлений и бедный словарный запас, трудности звукового анализа, несформированность навыков интеллектуальной деятельности.

Нарушение предпосылок развития мышления (внимания, восприятия, речи) отрицательно сказывается и на развитии мыслительных функций у детей. Детям с задержкой психического развития свойственны низкая познавательная активность, несформированность поисковой мотивации, стереотипность и шаблонность мышления, нарушения формирования мыслительных операций анализа, синтеза, классификации, сравнения, слабость мыслительной деятельности в целом.

Учитывая, что ведущей деятельностью в дошкольный период является игровая, для коррекционной работы целесообразно использовать дидактические игры в целях развития мышления у старших дошкольников. Дидактическая игра формирует самостоятельность, умение достигать поставленной задачи через преодоление усилий, посредством многократного их

использования дети учатся анализу и синтезу, сравнению и классификации, выделению главных признаков и закономерностей.

Дидактические игры, направленные на развитие и коррекцию мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития проводится как на индивидуальных, так и групповых занятиях. Кроме того, игры включаются в музыкальные занятия, являются одним из занимательных элементов на прогулке и в ходе повседневной деятельности детей.

Успешному проведению дидактических игр, направленных на развитие мышления у детей с задержкой психического развития, способствует умелое педагогическое руководство ими – соблюдение индивидуального подхода, учет личностных особенностей и уровня развития психических процессов в целом.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

### **2.1. Изучение и анализ состояния мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Цель экспериментальной работы: исследование мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи экспериментальной работы:

- 1) Подобрать комплекс диагностических методик по теме исследования;
- 2) Выявить уровень сформированности наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у каждого ребенка старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- 3) Проанализировать полученные данные по группе старших дошкольников с задержкой психического развития в целом;
- 4) На основе полученных экспериментальных данных определить направления коррекционной работы по развитию мышления старших дошкольников с задержкой психического развития посредством дидактических игр в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Методы экспериментального исследования:

- изучение медицинских карт детей;
- ознакомление с педагогической документацией на каждого ребенка;
- изучение уровня развития наглядно-действенного мышления дошкольников;
- изучение уровня развития наглядно-образного мышления детей;
- наблюдение;
- эксперимент.

Этапы работы:

1. ознакомление с медицинской и педагогической документацией с целью получения первых сведений о детях (возраст, состав и социальный статус семьи, заключение ПМПК, особенности здоровья, игровые предпочтения ребенка, особенности коммуникативной и эмоциональной сферы).
2. Наблюдение, установление контакта с каждым ребенком группы.
3. Составление психолого-педагогической характеристики на каждого ребенка группы с целью выделения особенностей детей, участвующих в эксперименте.
4. Проведение обследования по указанным методикам индивидуально с каждым ребенком.
5. Количественный и качественный анализ полученных результатов обследования – по каждому ребенку.
6. Количественный и качественный анализ полученных результатов обследования – по группе в целом.
7. По результатам полученных данных определение направлений коррекционной работы по развитию мышления старших дошкольников с задержкой психологического развития посредством дидактических игр в процессе психолого-педагогического сопровождения.

База исследования: МДОУ детский сад № 50 Копейского городского округа, группа старшего дошкольного возраста для детей с задержкой психического развития, списочный состав – 10 человек.

Методики:

Используемые методики основаны на достижениях отечественной психологии, нейропсихологии, психолингвистики. Они направлены на выявление уровня сформированности наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у детей с ЗПР, а также на определение потенциальных возможностей ребенка, «зоны его ближайшего развития».

Основная особенность используемых методик – использование принципа качественного анализа особенностей развития мышления у детей. Этот

принцип предполагает акцентирование внимания на анализе процесса выполнения задания ребенком и анализе характера деятельности ребенка (процесс принятия решения, способы выполнения задания, типы и характер ошибок, отношение ребенка к своим ошибкам, обучаемость).

Для определения уровня развития *наглядно-действенного* мышления использовались методики:

- методика, предложенная С.Д.Забрамной «Чего не хватает?»;
- методика Л.А. Венгер «Коробка форм»;
- методика, разработанная Р.Р. Немовым «Обведи контур».

Для определения уровня развития *наглядно-образного* мышления использовались методики:

- методика «Найди лишнее» Р.С. Немова;
- методика Е.А. Стребелевой «Классификация картинок по функциональному назначению»;
- методика Е.А. Стребелевой «Группировка картинок по способу действия»;
- методика А.Н.Берштейна «Серия сюжетных картинок»;
- методика «Матрицы Равена» (Л. Пенроуз и Дж. Равен).

Ниже представлено описание используемых методик.

*Определение уровня развития наглядно-действенного мышления  
у дошкольников с задержкой психического развития*

Каждая их методик, направленных на изучение развития у ребенка с ЗПР наглядно-действенного мышления включает в себя новые условия и требует новых средств и способов преобразования ситуации.

**1.** Методика А.А. Венгер «Коробка форм» направлена на решение проблемных практических задач методом зрительно-пространственной ориентировки.

Цель: исследование наглядно-действенных форм мышления, возможности осуществления операций сравнения и установления тождества объектов на материальном уровне.

Материал: коробка с прорезями и набор объемных вкладок по форме прорезей. Основания этих вкладок представляют собой геометрические фигуры (круг, треугольник, прямоугольник, квадрат, многогранник).

Проведение обследования: экспериментатор раскладывает перед ребенком фигуры-вкладыши и ставит ящик с прорезями. «У нас с тобой есть необычный почтовый ящик и необычные письма. Для каждого письма – своё окошечко. Постарайся опустить письма в этот необычный почтовый ящик». Ребенок должен поместить фигуры-вкладыши в ящик через соответствующие им прорези.

Виды помощи в процессе обследования:

- демонстрация способа примеривания вставки к прорези;
- подача вставки ребенку в ракурсе, не требующем пространственной переориентации;
- разъяснение порядка действий ребенку (сначала посмотри на отверстия, примеряя фигуру к отверстию, попробуй её повернуть, примерь к другому отверстию).

Если ребенок, применяя задание, понял задачу, то для оценки сформированности наглядно-действенного мышления важен способ выполнения задания.

Оценивание:

3 балла – высокому уровню выполнения задания соответствует решение ребенком задачи на основе зрительного соотнесения основания фигуры-вкладыша с прорезью в ящике.

2 балла – при среднем уровне дети не всегда пользуются зрительным соотнесением, часто примеривают, прикладывают фигуру-вкладыш к подходящей прорези. Простые фигуры-вкладыши (с основанием – круг, квадрат) зрительно соотносят с прорезями, а сложные (с основанием – треугольник, многогранник) примеривают а разным, в том числе не соответствующим нужным прорезям.

1 балл – низкому уровню соответствует выполнение задания способом проб и ошибок (ребенок пытается протолкнуть сначала один, потом другой и т.д. вкладыши в одну и ту же прорезь. Затем принимается за следующую прорезь и т.д.).

2. Методика Р.С. Немова «Вырежь фигуры». Кроме обязательной регистрации общего времени, затраченного на выполнение задания, обращается внимание также на способы действий ребенка, характер ошибок, особенности моторики, принятия задачи, включает ли ребенок речь в процесс решения практической задачи.

Цель: выявление уровня сформированности наглядно-действенного мышления.

Материал: рисунок, разделенный на шесть квадратов, на которых изображены различные фигуры. Этот рисунок во время тестирования предлагается не в целом, а по отдельным квадратам. Ножницы.

Проведение обследования: экспериментатор по очереди предлагает ребенку все шесть квадратов с рисунками. Задача ребенка состоит в том, чтобы быстро и точно вырезать из бумаги нарисованные на ней фигуры.

Оценивается: учитывается время и точность выполнения ребенком выполнения задания.

Оценивание:

3 балла – высокому уровню соответствует выполнение задания ребенком за время от 3 до 4 минут, а контуры фигур отличаются от оригиналов на величину от 1 до 2 мм.

2 балла – среднему уровню соответствует выполнение задания ребенком за время от 4 до 5 минут, а контуры фигур отличаются от оригиналов на 3-4 мм.

1 балл – низкому уровню соответствует выполнение задания ребенком за время более чем 7 минут, а вырезанные фигуры отличаются от оригиналов более чем на 5 мм.

3. «Чего не хватает?» - методика, предложенная С.Д.Забрамной [...].

Цель: исследование проявления догадки, сообразительности при решении мыслительных задач и установлении последовательности действий.

Материал: карточки с картинками и пустыми клетками в рядах картинок.

Проведение обследования: ребенку предлагается найти недостающий предмет на картинке и определить его в пустую клетку, то есть найти, чего в пустой клетке не хватает. В каждом ряду или столбце прослеживается определенная последовательность картинок. Следующим ставится рисунок в соответствии с этой последовательностью.

Оценивается: способ выполнения задания.

Оценивание:

3 балла – высокий уровень выполнения задания: ребенок размышляет, доказывает ход своих мыслей, поясняет последовательность действий.

2 балла – средний уровень: ребенок проявляет догадку, но допускает ошибки при решении мыслительной задачи; осуществляя заданную последовательность действий, допускает ошибки.

1 балл – низкий уровень: ребенок не принимает условий задачи, действует хаотично.

*Определение уровня развития наглядно-образного мышления  
у дошкольников с задержкой психического развития*

При наглядно-образном мышлении пробы осуществляются в уме, в виде образов. Это отвлеченные обобщенные образы, в которых выделены только те признаки и отношения предметов, которые важны для решения той или иной задачи. Средством такого рода познавательных действий выступают наглядные модели.

Задания, предлагаемые детям, систематизированы на основе представлений об этапности формирования функций в онтогенезе, взаимодействии их в процессе развития, формировании функций в процессе активной деятельности.

При оценке результатов обследования мышления ребенка учитывается анализ состояния всех структурных компонентов его мыслительной

деятельности. Поэтому продуктивным, с нашей точки зрения, будет анализ, включающий следующие параметры:

1) Принятие задачи, что характеризует начальный момент выполнения любого задания. В первую очередь здесь имеется в виду согласие ребенка выполнять задание. Здесь имеет значение оценка ребенком характера мотивации деятельности, а также его отношение к экспериментатору. Ребенок может начать выполнять задание: действовать с предложенным ему материалом, но это ещё не означает, что он принял задание, так как действия его могут быть импульсивными, нецеленаправленными и неадекватными поставленной задаче, и таким образом нельзя отождествлять принятие задачи и начало конкретной деятельности. Принятие задачи характеризует начало выполнения действия, но не всегда с ним совпадает. Таким образом, анализ принятия задачи ребенком даст возможность оценить отношение ребенка к ситуации обследования и первую из подструктур деятельности – мотивацию.

2) Понимание инструкции обеспечивает ребенку возможность ориентировки в задании, без которой целенаправленное выполнение задания невозможно. При анализе понимания инструкции можно составить представление о возможностях ребенка в ориентировки в условии задачи и вычленив психофизиологические механизмы трудностей этого этапа решения мыслительных задач.

3) Возможность самостоятельного выполнения заданий и способы действий. Этот параметр оценки фиксирует специфику программирования деятельности и её исполнение, то есть процесс решения мыслительной задачи. Анализ выбираемых ребенком способов действия и динамики их применения даст возможность сделать заключение о стратегии деятельности ребенка, оценить её адекватность поставленной задаче, а также оценить тактику (отбор операций) и возможности её вариабельности при изменении условий деятельности, что в совокупности позволит судить об уровне развития мышления. Важнейшим критерием сформированности наглядных форм мышления аномального ребенка является характеристика его действий при

выполнении заданий (адекватность их поставленной задаче и характеристике уровня сформированности действия и способа его реализации – применение способов проб и ошибок, соотнесение взором, действуя на основе представлений).

4) Результативность выполнения задания и возможность коррекции ошибок. Этот параметр направлен на анализ результатов решения задачи и возможности контроля ребенком собственной мыслительной деятельности. Снижение контроля за деятельностью часто приводит к ошибкам, которые при частично правильном выполнении задания приводят к неправильному результату. Ошибки эти могут возникнуть на любом этапе мыслительной деятельности. В системе решения мыслительных задач у ребенка формируется «пошаговый характер» контроля за результатами своей деятельности, что приводит к окончанию действия или к продолжению решения. Нарушения в звене контроля свидетельствуют о снижении регуляторной деятельности корковых систем. Изучение динамики ошибок при выполнении заданий по исследованию наглядно-действенных и наглядно-образных форм мышления также дает ценные сведения о специфике мыслительных процессов.

Таким образом, оценка результатов исследования мышления фиксирует, какая из структур мышления нарушена, каковы психофизиологические механизмы этого нарушения и может ли ребенок справиться с решением задачи в облегченных условиях с помощью взрослого.

Для выявления уровня сформированности наглядно-образного мышления детям предлагаются следующие задания.

**1. «Найди лишнее» (Р.С. Немов).**

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

Оборудование: семь таблиц с предметными картинками.

Проведение 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.

Оценивается:

- принятие задания;
- способ выполнения;
- умение работать по образцу;
- умение в речевом плане объяснить принцип исключения.

Оценка действий ребенка в баллах:

1 балл – ребенок не принимает задание, указывает хаотичное решение поставленной задачи; за 3 мин не справился с заданием.

2 балла – задание принимает, при самостоятельном выполнении допускает много ошибок, по образцу действует верно, но затрудняется описать свое решение в речевом плане; справился с задачей за время от 1,5 до 2,5 мин.

3 балла – ребенок решил поставленную перед ним задачу за время, меньшее, чем 1 мин, назвав лишние предметы на всех картинках и правильно объяснив, почему они являются лишним.

**2. Методика: «Классификация картинок по функциональному назначению» (Е. А. Стребелева).**

Цель: Задание направлено на выявление умения понять принцип классификации и провести обобщения по существенному признаку, то есть уровня развития наглядно-образного мышления.

Оборудование: 8 предметных картинок с изображением одежды и 8 с изображением посуды.

Проведение обследования:

Взрослый кладет перед ребенком картинку на стол картинку с изображением одежды (пальто) так, чтобы можно выложить вертикальный ряд. Затем показывает картинку с изображением посуды (чашки) и кладет на стол на

некотором расстоянии от первой так, чтобы под ней можно было выложить вертикальный ряд (параллельный первому). После этого взрослый берет картинку с изображением шапки и спрашивает у ребенка, положить ли ее под изображение пальто или под изображением чашки. После этого ребенку последовательно (по одной) дают в руки картинки, на каждой из которых изображена одежда или предмет посуды и просят положить картинку в один из столбцов. Если он положил картинку не верно, взрослый не исправляет ошибку. Порядок подачи картинок нужно постоянно менять, чтобы ребенок не ориентировался на порядок предъявления. После того, как ребенок разложит картинки его спрашивают: «Расскажи, какие в этом ряду, а какие – в другом», то есть выявляется умение ребенка обобщать и выражать в словесной форме свои действия.

Оценивается:

- принятие задания;
- способ выполнения;
- умение работать по образцу;
- умение в речевом плане обобщать принцип группировки.

Оценка действий ребенка в баллах:

1 балл – не понимает условия задачи, в условиях обучения действует неадекватно;

2 балла – принимает задание, выполняет классификацию без учета основного признака, раскладывает картинки либо по очереди, либо в один ряд, потом в другой.

3 балла – принимает и понимает задание, выполняет классификацию по основному признаку

### 3. Методика «Группировка картинок по способу действия» (автор Е.А. Стребелева)

Цель: методика направлена на выявление уровня развития наглядно-образного мышления.

Оборудование: 8 пар предметных картинок, с одними из которых можно действовать, с другими нельзя.

Проведение обследования: Экспериментатор кладет перед ребенком рядом две картинки: на одной – шарик с веревочкой, на другой – шарик без веревочки. Затем ребенку показывают картинку с изображением флажка с древком и спрашивают: «Куда надо положить?» - и кладут под изображение шарика с веревочкой. После этого ребенку дают по одной картинке вперемешку, чтобы не ориентировался на порядок предъявления. Далее ребенка просят рассказать, какие картинки в первом ряду, какие во втором, то есть выясняют, может ли он обобщить принцип группировки в речевом плане.

Оценивается: Принятие задания, умение работать по образцу, умение вычленить принцип группировки в речевом плане.

Оценка действий ребенка в баллах:

1 балл - задание не понимает, в условиях обучения действует неадекватно;

2 балла - задание принимает, раскладывает картинки без учета основного принципа; может разложить картинки с учетом основного принципа, но не объясняет смысла выполнения, не обобщает принцип группировки в речевом плане;

3 балла - задание принимает, раскладывает картинки с учетом основного принципа, может обобщить принцип группировки в своих высказываниях.

#### 4. Методика А.Н.Берштейна «Серия сюжетных картинок» (девочка купает куклу).

Цель: Задание направлено на понимание последовательности событий изображенных на картинке, то есть уровень развития наглядно-образного мышления.

Оборудование: Сюжетные картинки с изображением последовательности действий: 1-я девочка раздевает куклу; 2-я девочка купает куклу; 3-я девочка вытирает куклу; 4-я девочка надевает на куклу новое платье.

Проведение обследования: Перед ребенком выкладывают вперемешку сюжетные картинки и предлагают рассмотреть их и разложить по порядку: «Разложи, что сначала было, что потом и чем все завершилось. А теперь расскажи, что там нарисовано». В процессе раскладывания картинок экспериментатор не вмешивается. Ребенок может сам исправлять ошибки.

Оценивается: Принятие и понимание задания, умение ребенка понять, что одно событие, изображено на всех картинках, а также то, что событие имеет определенную временную последовательность, умение ребенка составить связный логический рассказ.

Оценка действий ребенка в баллах:

1 балл - не понимает задание, действует неадекватно инструкции;

2 балла - задание понимает, раскладывает картинки без учета последовательности событий, изображенных на картинке, воспринимает каждую картинку как отдельное действие, не объединяя их в один сюжет;

3 балла - принимает задание, раскладывает картинки в определенной последовательности, объединяя их в одно событие и может составить рассказ об этом.

## **5. Методика «Матрицы Равена» (Л. Пенроуз и Дж. Равен).**

Цель: выявление уровня развития наглядно-образного мышления, установление тождества в простых рисунках, в сложных рисунках, задачи на простую аналогию.

Материал: Матрицы («коврики») с незавершенным рисунком; вкладыши, которые завершают данную матрицу.

Проведение обследования: ребенку предъявляются матрицы с незавершенным рисунком, он должен найти среди предъявленных вкладышей тот, который завершает данную матрицу. Для того чтобы решить задачу, необходимо проанализировать данную матрицу, выделить в ней существенные признаки.

Инструкцию ребенку дают в игровой форме: «Подбери заплатку к коврику». Если ребенок выполняет первое задание верно, предлагают ребенку

объяснить, почему эту заплатку он выбрал, почему другие не подходят. Если ребенок выполняет задание неверно, рассмотреть с ним вместе рисунок.

Следующие варианты ребенок выполняет самостоятельно.

Оценка результатов:

За каждый правильный выбор начисляется 1 очко. Поскольку задач всего пять, максимальное количество очков по всем задачам – 5.

3 балла - высокому уровню соответствует решение задач всех типов.

Ребенок самостоятельно анализирует простую наглядную ситуацию, выделяет в ней существенные признаки и осуществляет их мысленный синтез. При этом отмечаются внимательное выслушивание инструкции, целенаправленная мыслительная деятельность, самоконтроль.

2 балла – среднему уровню соответствует частичное выполнение задания.

Наибольшие трудности вызывают задания на установление простых аналогий.

Задания на установление тождества в сложных рисунках решаются с переменным успехом (в зависимости от степени концентрации внимания).

Задания на установление тождества в простых рисунках затруднений не вызывают и выполняются самостоятельно и быстро.

1 балл – низкий уровень. Дети справляются только с первым (самым простым) заданием, либо вовсе не справляются. При выполнении других заданий они просто хаотично перечисляют возможные варианты ответов, избегая интеллектуального усилия.

Таким образом, предложенные задания позволяют определить уровень развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития.

С целью выявления уровня развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами было организовано экспериментальное исследование.

Экспериментальной базой явилось Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 50 г.Копейска. В эксперименте приняли участие 10 воспитанников старшего дошкольного возраста. Все дети

имеют заключение ПМПК: задержка психического развития. Возраст испытуемых детей от 5 до 6 лет.

Проведению эксперимента предшествовало ознакомление с медицинской и педагогической документацией, из которой мы получили первые сведения о детях, что способствовало нам установить с дошкольниками контакт, заинтересовать их занятиями.

На основе полученных данных и собственных наблюдений за детьми, была составлена психолого-педагогическая характеристика и выделены особенности детей, участвующих в эксперименте.

*Краткая характеристика дошкольников с задержкой психического развития, посещающих старшую группу детского сада*

Для этих детей характерны инертность нервных процессов, снижение интереса к окружающему, поэтому эмоциональный контакт со взрослыми, потребность общения с ними у детей мало выражен. Дети испытывают затруднения в удержании контакта со своими сверстниками и взрослыми.

Характерной чертой является недоразвитие познавательных процессов, которое выражается в том, что они меньше испытывают потребность в познании. Дети проявляют слабый познавательный интерес, удерживают его короткий период времени. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем.

При имеющемся у дошкольников умственном недоразвитии оказывается дефектной уже первая ступень познания – восприятие. Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия: детям требуется значительно больше времени, чтобы воспринимать предлагаемый им материал (картину, текст и т.п.). Они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами. Отмечается также узость объема восприятия. Дети часто воспринимают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Данные отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается

возможность дальнейшего понимания материала. Для детей характерны трудности полноценного восприятия пространства и времени, они ошибаются при определении дней недели, времен года. Многие дошкольники затрудняются в определении и правильном назывании цветов, особенного оттеночного спектра.

Память детей характеризуется сниженным объемом, малой точностью и прочностью запоминаемого словесного и наглядного материала. Дети пользуются произвольным запоминанием, т.е. запоминают яркое, необычное, то, что их привлекает.

У всех детей, участвующих в эксперименте, отмечены нарушения речи. У них страдают фонетическая, лексическая, грамматическая стороны речи.

У испытуемых детей выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. Дошкольники, как правило, при возникновении трудностей не пытаются их преодолеть, бросают работу. Однако, если работа интересна и сильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения. Слабость произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком – то одном объекте или одном виде деятельности. В процессе работы дети часто отвлекаются на внешние раздражители.

В развитии общей моторики у воспитанников не отмечается видимых отличий от возрастных норм. Однако, у многих детей проявляется быстрая утомляемость при повышенной двигательной активности.

Для детей характерен недостаточно устойчивый интерес к игрушкам и играм, наличие стереотипных действий, отсутствие творческих замыслов. Дошкольники могут организовать простую сюжетную игру, преимущественно бытовой тематики. Речевая активность как в ходе игровой, так и других видах деятельности, снижена. У некоторых детей присутствует псевдоречевая активность. Деятельность этих детей нуждается в постоянном стимулировании

и контроле за ее ходом, так как возможно «соскальзывание» с правильно начатого выполнения задания.

Существенные отклонения проявляются не только в познавательной деятельности, но и в личностных проявлениях детей. У них отмечается слабость волевых процессов. Дети бывают часто безынициативны, несамостоятельны, импульсивны.

Ниже представлена краткая характеристика детей, участвующих в эксперименте.

Таблица 1 – Краткое психолого-педагогическое представление дошкольников с задержкой психического развития, участвующих в ходе экспериментального исследования

№ п/п	Ф.и. ребёнка, возраст	Краткое психолого-педагогическое описание особенностей развития ребенка
1	Данил Р., бл. 2 м.	Со взрослыми вступает в контакт легко, но удерживает его короткий период времени, быстро переключается на другие действия, продуктивность контакта снижена. У ребенка часто меняется поведение, то может быть чрезмерно импульсивен, расторможен, подвижен, то наоборот заторможен, пассивен в действиях. Представления о себе и окружающем мире в рамках социально-бытового окружения. Времена года «зима», «лето» определяет верно, другие путает, последовательность устанавливает хаотично. Определяет верно простые пространственные направления (вперед, назад, вверх, вниз). Количественные представления сформированы на уровне различения «один – много», механического пересчета до 5, итог назвать затрудняется. Затруднено распределение и переключение внимания: быстро наступает утомление. В играх ведом, недостаточно активен и самостоятелен.
2	Наташа С., бл. 8 м.	В контакт со взрослыми вступает постепенно, по инициативе взрослого, мало проявляет заинтересованности в общении. Движения замедленные. Называет и выделяет по слову основные цвета, оттеночные путает. Предметы по величине различает, с учетом величины действует после обучения. Словесную инструкцию воспринимает в конкретной форме, развернутую фразу затрудняется понять. Количественные представления развиты на уровне механического пересчета до 7, итог не называет. По слову способны выделить количества 1,2,3. Представления о себе и об окружающем в рамках социального окружения. Интерес к игрушкам проявляет, действует на уровне предметной игры, в совместную игру со взрослым включается по направлению.
3	Света М., б л. 4м.	С детьми в группе общается по инициативе сверстника. В совместные игры включается по собственному желанию редко. В контакт со взрослыми вступает избирательно. Познавательная активность зависит от собственных желаний, интересов. Основные цвета и формы выделяет, называет. Временные представления сформированы на уровне определения времени года по картинке, последовательность устанавливает ошибочно. В пространстве и на плоскости листа ориентируется по направлению. Общий запас знаний и

		представлений в пределах социально-бытового окружения. Уровень самостоятельности в действиях снижен, часто требуется организующая и направляющая помощь.
4	Дима Т., 6 л. 5м.	Ребенок молчалив, стеснителен, болезненно реагирует на неуспех. Сам с вопросом к педагогу не обращается. Выражена вялость игровых и познавательных интересов. Любит раскрашивать. Уровень самостоятельности снижен: в выполнении бытовых поручений требуется помощь педагога. О себе сообщает имя, возраст, имена родителей. Пространственные представления сформированы на уровне различения простых пространственных направлений. Временные представления сформированы на уровне определения текущего времени года и выделении его сезонных признаков. Владеет навыком механического счета в пределах 10, итог пересчета способен установить в пределах 5. Основные геометрические фигуры и основные цвета усвоены, величины различает, простые названия величин в пассивном словаре ребенка.
5	Ваня М., 6 л., 7 м.	В контакт со взрослыми вступает сразу, проявляет заинтересованность. Доброжелателен. Спокоен. По характеру ласковый, уступчивый. В игровом уголке играет часто один, но может спокойно играть с другими детьми в простые совместные игры. Представления о себе и об окружающем имеет, но они конкретны и ограничены социально-бытовыми рамками. Основные цвета знает – сличает по образцу, правильно называет. Знание геометрических фигур на уровне сличения. Различает предметы по величине при контрасте. Иван владеет навыком пересчета предметов в пределах 10, понимание итога снижено. Проявляет интерес к простым настольным играм.
6	Коля И., 6 л. 5м.	Очень подвижный, гиперактивный ребенок. Часто бывает двигательльно беспокойен, криклив, плаксив. Постоянно вступает в конфликты со сверстниками. Требования педагога выполняет, но часто удерживает правила короткий период времени. Называет свое имя, фамилию, возраст, имена родных. Затрудняется в назывании основных цветов, форм, но владеет навыком их сличения. В окружающем пространстве ориентируется по инструкции удовлетворительно, в собственной речи использует простые пространственные термины. Величины различает при контрасте. Времена года определяет по картинке с ярко выраженными сезонными признаками, последовательность установить затрудняется.
7	Дима М., 6 л. 8 м.	Мальчик тревожный, боязливый по характеру. Представления об окружающем мире резко ограничены (называет свое имя, возраст, имя мамы). Познавательная активность избирательная. Мальчик достаточно прилежный, старательный. Пространственно-временные представления сформированы на низком уровне (действует по направлению после многократного обучения). Величину предмета определяет по названию верно. Сличает и самостоятельно верно называет основные цвета и геометрические фигуры. Количественные представления на уровне выделения заданного количества в пределах 5, самостоятельного пересчета с итогом также в пределах 5. Рисунок схематичный, предметный.
8	Наташа Л., 6 лет	Девочка медлительна. С детьми избирательна в общении. Интерес к игрушкам избирательный (любит мягкие игрушки). Интерес к окружающему слабый. Познавательная активность снижена. Основные цвета и формы выделяет, называет после внешнего направления. Временные и пространственные представления сформированы на уровне определения по образцу. Уровень самостоятельности в действиях ниже возрастной нормы, требуется организующая помощь взрослого.
9	Марина Н., 6 л. 5 м.	Гиперактивна. Игровое взаимодействие со сверстниками удерживает слабо. Часто проявляет агрессию. Контакт со взрослыми избирателен, общается по собственному желанию, может быть очень навязчива. Знания об окружающей

		<p>действительности бессистемны. Интерес ко окружающим событиям и действиям поверхностный, малопродуктивный, кратковременный. Временные представления на уровне выделения по слову, установления последовательности после обучения. Пространственные представления сформированы на уровне определения простых направлений. Усвоены основные и некоторые оттеночные цвета, называет их и находит по названию. Геометрические фигуры путает, но сличает верно. Количественные представления хаотичны.</p> <p>Интерес к игрушкам неустойчив. Игровые действия однообразны, без замысла. Игры кратковременные. Не умеет согласовывать свои игры с общим игровым замыслом. Из-за возникающих трудностей прерывает работу. Постоянно требуется организующая и направляющая помощь.</p>
10	Снежанна К. 5 л. 10 м.	<p>Действия ребёнка носят кратковременный характер. Гиперактивна. Общение со сверстниками кратковременны, самостоятельно может вступать в контакт при собственной заинтересованности. В общении со взрослым отмечается псевдоречевая активность. Познавательный интерес поверхностный. Внимание трудноконцентрируемое, легко отвлекается на внешние раздражители. Эффективна направляющая и обучающая помощь. Уровень развития сенсорной сферы низкий, ребёнок знает названия основных цветов, геометрические фигуры сличает, на величину ориентируется с многочисленными ошибками. Владеет навыком механического счета в пределах 10, итог пересчета способна установить в пределах 5. Уровень самостоятельности в действиях ниже возрастной нормы.</p>

В ходе констатирующего эксперимента по вышеописанным методикам, направленным на изучение уровня развития мышления у дошкольников с задержкой психического развития, были получены следующие результаты.

Таблица 2 – Результаты исследования уровня развития наглядно-действенного мышления у дошкольников с задержкой психического развития (в баллах)

№ п/п	Ф.и. ребёнка	Методика «Чего не хватает»	Методика «Коробка форм»	Методика «Вырежь фигуры»	Средний балл	Уровень развития наглядно-действенного мышления
1	Данил Р.	2	2	2	2	средний уровень
2	Наташа С.	2	2	2	2	средний уровень
3	Света М.	2	3	1	2	средний уровень
4	Дима Т.	1	1	1	1	низкий уровень
5	Ваня М.	1	1	1	1	низкий уровень
6	Коля И.	1	1	1	1	низкий уровень
7	Дима М.	2	2	2	2	средний уровень
8	Наташа Л.	1	1	1	1	низкий уровень
9	Марина Н.	3	2	1	2	средний уровень
10	Снежанна К.	1	1	1	1	низкий уровень

Как видно из таблицы 2, анализ результатов по методике «Чего не хватает» показал, что только 1 ребёнок из группы (Марина Н.) адекватно принимает задание, и самостоятельно решает задачу; то есть она поняла поставленную мыслительную задачу, определила закономерность наглядных картинок.

Четверо детей также поняли условие задачи, но у этих детей мы не наблюдали самостоятельных активных действий, хотя они делали попытку решить задачу методом «угадывания», но только после направляющей помощи взрослого.

Пять детей не смогли проанализировать условия, они не осознали наличие проблемной ситуации, выкладывали картинки хаотично, без соблюдения заданной закономерности. Один ребенок, Коля И., отказался от выполнения задания.

Анализ результатов по методике «Коробка форм» показал следующее.

Один ребёнок из группы (Света М.) справился с заданием на основе зрительного соотнесения основания фигуры вкладыша с прорезью в ящике. Деятельность девочки была достаточно целенаправлена, она последовательно брала одну за другой фигурки и вкладывала их в соответствующие прорези, сопровождая свои действия словами: «Эту сюда, а эту – сюда». Некоторые затруднения вызывали лишь ракурс поворота фигурок.

Четыре человека из группы выполняли задание с частым примериванием. Простые фигуры-вкладыши (с основанием – круг, квадрат) они зрительно соотносили с прорезями, а сложные (с основанием – треугольник, многогранник) примеривали к разным, в том числе не соответствующим нужным прорезям.

Пятеро детей условие задачи поняли, при решении задачи действовали методом проб и ошибок, более простые фигуры (с основанием – круг, квадрат) зрительно соотносили с прорезями.

Во время выполнения задания дети широко опирались на помощь экспериментатора. Более многочисленная группа (5 детей), действовали

хаотично, методом «силы», пытаясь протолкнуть фигуру в первую попавшуюся прорезь, не сообразуясь с величиной и формой фигурки

При выполнении задания «Вырежь фигуры» дети показали результаты несколько ниже, чем в предыдущих заданиях. Так, 3 ребёнка получили по два балла, а 7 детей по одному баллу за вырезывание фигур. Такие сниженные результаты можно объяснить тем, что, во-первых, дети слабо управляют движениями своей руки, у них плохо скоординированы движения глаза и руки, недостаточен зрительный контроль. Многие не могут управлять движениями руки в заданном направлении и с определенными усилиями. Они допускали много нерациональных движений. Во-вторых, дети действовали по времени. Это также способствовало тому, что вырезанные фигуры отличались от оригиналов.

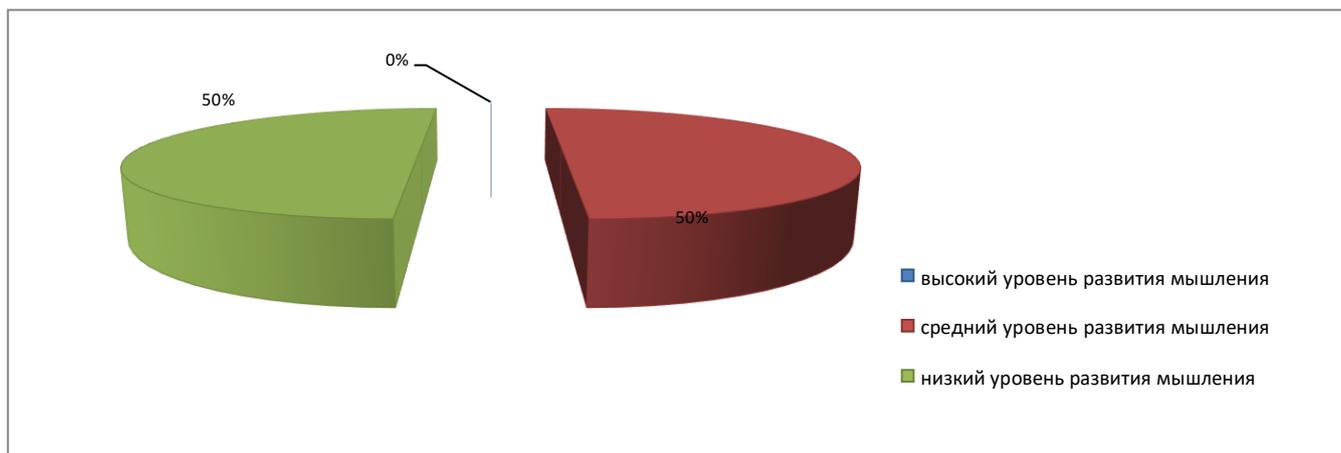
Количественные результаты полученных данных позволяют определить уровень развития наглядно-действенного мышления у обследуемых дошкольников. Так, средний балл «3» показывает, что у ребёнка развитие наглядно-действенного мышления находится на высоком уровне, средний балл «2» - на среднем и «1» - на низком уровне.

Из дошкольников исследуемой группы пять детей имеют средний уровень и пять – низкий уровень развития наглядно-действенного мышления.

Полученные данные в ходе констатирующего эксперимента по исследованию уровня развития наглядно-действенного мышления можно также отразить в процентном соотношении по группе дошкольников в целом и представить в виде гистограммы.

Таблица 3 – Количественные результаты исследования уровня развития наглядно-действенного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта (по группе в целом)

Уровень развития наглядно-действенного мышления	Кол-во человек из группы	Процентные соотношения (по группе детей)
Высокий	0	-
Средний	5	50 %
Низкий	5	50 %



Гистограмма 1 – Уровень развития  
 наглядно-действенного мышления у старших дошкольников  
 с задержкой психического развития

Экспериментальное обследование показало, что у всех испытуемых детей *наглядно-образное* мышление сформировано на низком уровне.

Таблица 4 – Результаты обследования уровня развития наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития (в баллах)

№ п/п	Ф.и. ребёнка	Методики					Средний балл	Уровень развития наглядно-образного мышления
		«Классиф. картинок по функц. назнач.»	«Группир картинок по способу действия»	«Серия сюжет. картинок»	«Найди лишнее»	«Матричные задачи Равена»		
1	Данил Р.	2	2	1	1	1	1,4	низкий
2	Наташа С.	2	2	1	1	1	1,4	низкий
3	Света М.	2	2	1	1	1	1,4	низкий
4	Дима Т.	1	1	1	1	1	1	низкий
5	Ваня М.	1	1	1	1	1	1	низкий
6	Коля И.	1	1	1	1	1	1	низкий
7	Дима М.	2	1	1	1	1	1,2	низкий
8	Наташа Л.	1	1	1	1	1	1	низкий
9	Марина Н.	2	1	2	1	1	1,4	низкий
10	Снежанна К	1	1	1	1	1	1	низкий

Все дети испытывали большие затруднения при решении задач, предлагаемых экспериментатором.

В результате проведения методики «Классификация картинок по функциональному назначению» нами было выявлено, что 5 детей из группы

условия задания понимают, но выполняют классификацию без учета основного признака, раскладывают картинки либо по очереди, либо в один ряд, потом в другой. Пятеро детей, участвующих в эксперименте, с заданием не справляются, в условиях обучения действуют неадекватно, картинки раскладывают хаотично, смысла решения не понимают.

В задании «Группировка картинок по способу действия» дети показали более низкие результаты. Так, только трое детей смогли разложить картинки с учетом основного признака, но обобщить принцип группировки в речевом плане не смогли. Большая часть детей, 7 человек, с заданием не справились, также раскладывали картинки в хаотичном порядке.

С заданием «Серия сюжетных картинок» удовлетворительно справился только один ребёнок из группы (Марина Н.). при направляющей помощи девочка поняла, что на всех картинках изображено одно событие, установление временной последовательности ребёнку было доступно также при помощи взрослого. Затруднение также состояло в том, что она не могла составить связный логический рассказ. Остальные дошкольники (9 человек) воспринимали каждую картинку как отдельное действие и описывали ее (в основном перечисляли изображённые действия), разложить картинки в определенной последовательности не смогли. Многие дети при этом просто рассматривали картинки, действовали с картинками неадекватно инструкции.

Задание «Найди лишнее» вызывает у многих детей затруднения. При первичном обследовании все дети выполнили задание на низком уровне. Пять детей, участвующих в эксперименте, действовали по образцу и только в одном самом простом варианте указывали верный ответ, но затруднились его объяснить. Пятеро детей выполняли задание хаотично.

Полученные результаты по методике «Матричные задачи Равена» подтвердили низкий уровень развития наглядно-образного мышления детей, участвующих в эксперименте. Практически все дети не смогли справиться даже с первым, самым простым, заданием, выбор их был случаен, дать объяснение своему выбору они не смогли. Лишь некоторые дошкольники смогли решить

только самую первую задачу – установление тождества в простом рисунке. При решении последующих задач они либо называли неправильные варианты, комментируя словами: «Я не знаю, как здесь будет», «Я не умею», либо вовсе отказывались от выполнения задания.

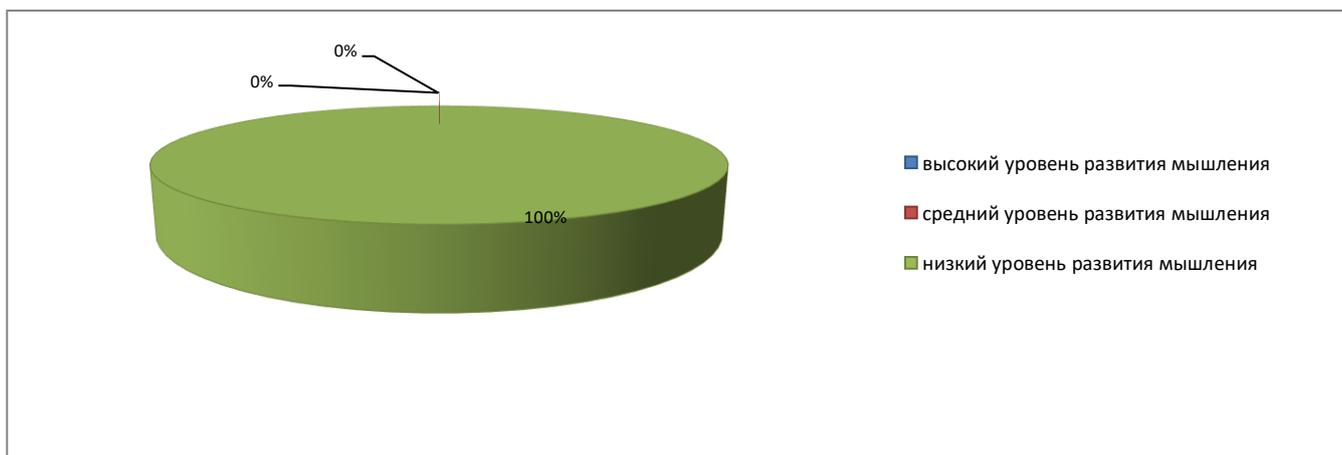
Количественные результаты полученных данных позволяют определить уровень развития наглядно-образного мышления у обследуемых дошкольников. Так, средний балл от «2, 5» до «3» показывает, что у ребёнка развитие наглядно-образного мышления находится на высоком уровне, средний балл от «1, 6» до «2,4» - на среднем и от «1» до «1, 5» - на низком уровне.

Таким образом, результаты диагностики по методикам, направленным на изучение наглядно-образного мышления, говорят о низком уровне развития наглядно-образного мышления у всех детей, участвующих в эксперименте. Дети не могут проводить мысленный анализ и синтез, они не могут учитывать всю совокупность изменяющихся признаков, сосредотачивать внимание на решении поставленных задач.

Полученные данные в ходе констатирующего эксперимента по исследованию уровня развития наглядно-образного мышления можно также отразить в процентном соотношении по группе дошкольников в целом и представить в виде гистограммы.

Таблица 5 – Количественные результаты исследования уровня развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития (по группе в целом)

Уровень развития наглядно-образного мышления	Кол-во человек из группы	Процентные соотношения (по группе детей)
Высокий	0	-
Средний	0	-
Низкий	10	100 %



Гистограмма 2 – Уровень развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития

Результаты выполнения детьми заданий по выявлению уровня сформированности наглядно-действенного и наглядно-образного мышления можно также представить в сравнительном плане.

Таблица 6 – Обобщенные результаты исследования мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития

Уровень сформированности мышления	Наглядно-действенное мышление	Наглядно-образное мышление
Высокий	0 детей	0 детей
Средний	5 детей	0 детей
Низкий	5 детей	10 детей

Итак, в результате сравнительного исследования мыслительных процессов у детей с задержкой психического развития было установлено, что при выполнении заданий по исследованию уровня развития наглядно-действенного мышления дети распределились по двум уровням: низкий уровень – 5 детей, что составило 50%, средний уровень – 5 детей (50%); по исследованию уровня сформированности наглядно-образного мышления все 100% детей имеют низкий уровень развития.

При проведении эксперимента мы обращали внимание на то, как дети принимают задание, как они понимают инструкцию, какие виды помощи используют, как относятся к конечному результату.

Исследование показало, что у детей, участвующих в эксперименте, оказывается сформированной на низком уровне структура деятельности при сохранности отдельных операций.

Об этом свидетельствует то, что у этих детей оказывается несформированной возможность:

- целенаправленно анализировать условия мыслительной задачи;
- выделять в задаче существенные элементы;
- соотносить элементы между собой;
- осуществлять процессы сравнения, обобщения, исключения;
- адекватно оценивать результаты работы;
- осуществлять контроль за своей деятельностью;
- планировать решение задачи;
- последовательно осуществлять операции.

Для детей характерными явились и особенности ориентирования в задании. В начале дети проявляли интерес к наглядному материалу задачи и сразу начинали действовать, не выслушав задание, не делая попыток его проанализировать. Их действия часто носили импульсивный неорганизованный характер, что свидетельствует о низкой мотивации деятельности, наблюдается недостаточное развитие ориентировочно-исследовательской деятельности.

Часть детей могли справиться с более легкими задачами, но не ориентировались в более сложных условиях задачи. При выполнении заданий дошкольники не обращались с вопросами к экспериментатору, не пытались сравнить результаты с условием. Это говорит о том, что у них отсутствует контроль за результатами своей деятельности.

Качественный и количественный анализ результатов констатирующего эксперимента показывает необходимость организации и проведения коррекционной работы по развитию наглядно-действенного и наглядно-

образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Анализ литературных источников по теме исследования показывает, что эффективным является использование дидактических игр для развития мышления в процессе психолого-педагогического сопровождения воспитанников.

## **2.2. Содержание коррекционной работы по развитию мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством дидактической игры и ее результаты**

Результаты, полученные в ходе исследования развития мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития, легли в основу определения направлений коррекционной работы по развитию мышления у воспитанников исследуемой группы. Согласно теме диссертационного исследования, коррекционная помощь детям выстраивалась посредством использования дидактических игр в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Работа педагога по развитию и коррекции мышления у детей исследуемой группы детского сада посредством использования дидактических игр осуществляется как в ходе общеобразовательных занятий (при реализации поставленных коррекционных задач на развитие или коррекцию определённого вида мышления), так и в свободное от занятий время; проводится как с подгруппами детей, так и индивидуально. В подгруппы дети включаются согласно результатам первичного диагностирования развития мышления дошкольников на начало учебного года с одинаковым выявленным уровнем. Состав подгрупп подвижен и в течение учебного года может меняться.

Между индивидуальными и подгрупповыми занятиями существует взаимосвязь. На индивидуальных занятиях восполняются пробелы у каждого ребенка по отдельности, а затем этот материал отрабатывается на аналогичных примерах и заданиях во время подгрупповых занятий. И наоборот, не

усвоенный материал на подгрупповых занятиях еще отрабатывается на индивидуальном занятии.

Подборка дидактических игр по развитию и коррекции мышления у детей с задержкой психического развития исследуемой группы, которые используются на подгрупповых занятиях, направлена на решение следующих задач:

1. Развитие и коррекция наглядно-действенного мышления:

- развитие и коррекция представлений об использовании предметов, имеющих фиксированное значение;
- развитие и коррекция представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации;
- обучение детей пользоваться методом проб как основным способом решения наглядно-действенных задач;
- обучение детей устанавливать причинно-следственные зависимости.

2. Развитие наглядно-образного мышления:

- развитие целостного восприятия ситуаций, изображённых на картинках;
- развитие и коррекция обобщённых представлений детей о свойствах предметов, обучение овладению действиями замещения и модулирования;
- обучение детей устанавливать соотношения между словом и образом.

Специфичность коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими задержку психического развития, состоит:

- во взаимосвязи и взаимодействии коррекционной работы со всеми видами детской деятельности;
- во всестороннем воздействии содержания, методов, приемов и средств коррекции на психику ребенка;
- в компенсаторном развитии средствами деятельности (игры, труда, занятий и т.д.).

Очень значимую роль в развитии мышления дошкольника с задержкой психического развития, играют все виды детской деятельности. Поскольку ребенок с задержкой психического развития приходит в дошкольное

учреждение с недостаточно развитой деятельностью, само развитие ее у ребенка при взаимодействии с новыми объектами, вооружает его новыми способами действия с ними. В процессе этих действий ребенок сталкивается со свойствами предметов, с необходимостью учитывать эти свойства, перед ним открываются новые отношения между предметами и между людьми.

При этом все этапы развития детской игры и, в том числе, использование дидактических игр, способствуют ознакомлению с предметным миром, выделению свойств предметов, с которыми действуют дети, познанию их функционального назначения и способов действия с ними, овладению орудийными действиями. Все это является основой развития наглядно-действенного мышления.

В основу развития наглядно-действенного мышления дошкольников с задержкой психического развития положено развитие самостоятельной ориентировочно-исследовательской деятельности при решении проблемно-практических задач, а также формирование основных функций речи. В свою очередь, это позволяет укрепить слабую взаимосвязь между основными компонентами познания: действием, словом и образом.

В процессе действия с предметами у дошкольника с задержкой психического развития появляется мотив для собственных высказываний: рассуждений, умозаключений. На этой основе формируются образы-представления, которые становятся более гибкими, динамичными. При совершении действий с предметами и изменении реальной ситуации у ребенка создается фундаментальная основа для становления образов-представлений. Таким образом, наглядно-практическая ситуация является своеобразным этапом установления у дошкольника с задержкой психического развития прочной связи между действием и словом. На основании этой связи могут строиться полноценные образы-представления.

В ходе осуществления коррекционной работы в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка с задержкой психического развития, нами была использована система дидактических игр, направленная на развитие

ориентировочно-исследовательской деятельности дошкольников данной категории.

Игры сгруппированы в четыре раздела.

В первом разделе рекомендуются подготовительные игры, в процессе которых у детей формируются обобщенные представления о вспомогательных средствах и орудиях фиксированного назначения, которые человек использует в каждодневной жизни.

Во второй раздел включены игры, в процессе которых детей знакомят с проблемными практическими ситуациями, учат анализировать эти ситуации и использовать предметы-заместители.

Третий раздел составляют игры, в ходе которых у дошкольников формируются способы ориентировки в условиях проблемной практической задачи, а также метод проб как основной способ решения наглядно-действенных задач.

Четвертый раздел содержит игры на определение причины, нарушившей привычный ход действия или явления.

Как указывалось выше, данная система дидактических игр представлена с учетом следующих принципов: игровая мотивация действий; доступность заданий; постепенное усложнение практических задач; повторяемость, возможность самостоятельного поиска решения задачи каждым ребенком; наблюдение детей за действиями сверстников в целях подкрепления собственного опыта опытом наблюдения, что дает материал для обобщения; включение речи в процесс решения проблемно-практических задач.

При отборе дидактических игр, прежде всего, преследуются коррекционные цели и учитываются особенности развития данной категории детей – как общие, так и индивидуальные.

На каждом из этих этапов видоизменяется роль педагога. На начальном этапе, когда у детей формируются целенаправленные действия, педагог широко использует совместные действия с ребенком, умение подражать. При этом все действия взрослый обобщает в своих речевых высказываниях. Затем

активизируются самостоятельные поисковые способы ориентировки и практические действия ребенка в проблемно-практической ситуации, которые ребенок фиксирует в активной речи. В дальнейшем у него формируется умение планировать свои практические действия при решении проблемно-практических задач.

При проведении мероприятий коррекционного воздействия, направленных на развитие и коррекцию мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, педагог заботится об усложнении игр, расширении их вариативности. Если у ребят угасает интерес к игре (а это относится в большей мере, как показывает практика, к настольно-печатным играм), необходимо вместе с ними придумать более сложные правила. Например, в игре «Лото» согласно правилам игры победитель тот, кто правильно подберет карточки и закроет ими клетки на большой карте. Дети играют в эту игру с интересом, пока все карточки не станут им хорошо известны и они не научатся соотносить изображение с сюжетом картинки. Для поддержания интереса к этой игре воспитатель организует действия ребят, говорит им: «Давайте теперь поиграем так: у меня значки (кружки) — красный, зеленый и синий (по количеству играющих детей). Мы поиграем и узнаем, кто быстро и правильно выполнит задание — закроет первым клетки на большой карте,— тот будет победителем, получит вот этот значок — красный кружок, второй — зеленый, а кто последний — получит синий кружок. Вася подаст сигнал, когда начинать игру: стукнет кубиком по столу два раза». Игра начинается всеми детьми одновременно. Играть можно несколько раз, обменявшись картами. Каждому хочется получить значок победителя, поэтому дети просят своих партнеров: «Давайте еще раз сыграем!».

1. Цель дидактических игр, направленных *на развитие и коррекцию представлений об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение*, заключается в следующем.

Прежде всего, надо научить детей использовать предметы, имеющие фиксированное назначение, формировать представление об использовании

предметов-орудий в деятельности, научить подражать действиям взрослого. Важно показать детям, что большинство действий в быту, связанных с трудом, с удовлетворением жизненных потребностей, человек производит, используя такие вспомогательные средства, как стул, ложка, чашка, карандаш, веревка, ножницы, лейка и другие предметы, имеющие фиксированное назначение. Необходимо также обратить внимание детей на такие простейшие приспособления к предметам, как ручка, рукоятка, черенок, веревочка и т. д.

Несмотря на то, что дети пользуются всеми этими вспомогательными средствами и приспособлениями к предметам в процессе действий в быту, во время игр, они не обобщают опыт действий и не осмысливают его. Задача педагога – обобщить этот опыт, донести его до осознания каждого ребенка.

Данные игры проводятся на начальном этапе коррекционно-педагогической работы с детьми.

2. Цель занятий с использованием дидактических игр *на развитие и коррекцию представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации* – познакомить детей с различными вспомогательными средствами или орудиями, со способами их использования в тех случаях, когда предмет-орудие специально не изготавливается и способ действия с ним не предусматривается. Ребенок выявляет внутренние связи между предметом-целью и предметом-средством в определенной ситуации и использует эти связи (например, мяч, далеко закатившийся под шкаф, ребенок достает клюшкой).

Необходимо не только дать детям представление о проблемных практических задачах, о применении вспомогательных средств и орудий, но и обеспечить перенос полученных представлений на разнообразные ситуации, в которых детям приходится самостоятельно достигать цели с помощью предметов-заместителей. Такие ситуации можно специально создавать на занятиях или использовать ситуации, созданные самой жизнью в быту и на прогулках (например, необходимость достать мешок с игрушками, достать мяч, закатившийся под веранду и т.п.).

Необходимо объяснить и показать детям, что разные орудия могут служить одной и той же цели и, наоборот, одно и то же орудие может быть использовано для достижения разных целей. Например, лопатка – это предмет, имеющий фиксированное назначение – копать. Но в том случае, если какой-либо предмет повис на дереве, на суку, лопатка может быть использована вместо палки. Или под шкаф закатилась игрушка – тогда можно использовать лопатку, чтобы достать эту игрушку.

Важно научить детей переносу способа использования вспомогательных предметов (средств) из одной ситуации в другую, сходную. Поэтому занятия необходимо проводить в различных помещениях дошкольного учреждения: методическом кабинете, музыкальном зале, учебной и групповой комнатах, на прогулочной площадке и т.д.

В конце серии использованных по этому направлению дидактических игр и упражнений педагог обобщает в словесном плане способы ориентировочно-исследовательской деятельности и способы решения практических задач.

*3. Дидактические игры на формирование метода проб как основного способа решения наглядно-действенных задач.*

На предыдущем этапе создавались ситуации, в которых в поле зрения ребенка находилось только одно вспомогательное средство (палка, когда надо было достать закатившуюся под шкаф игрушку; стул, когда надо было достать высоко лежащую игрушку и т.п.). Теперь же надо создать ситуацию, при которой в поле зрения ребенка находится несколько предметов и из них надо выбрать наиболее подходящий – по величине, форме, назначению. Например, педагог предлагает детям достать закатившуюся под шкаф игрушку. Для этого они должны выбрать вспомогательный предмет: палки разной длины, щетка, сачок, лопатка и т. д. В другом случае ребенку предлагают приблизить к себе тележку со стержнем, которую можно приблизить с помощью палочки с колечком. Ему следует выбрать одну палочку из нескольких: палочка с крючком, палочка с сачком, палочка с колечком и просто палочка. Безошибочно можно выбрать подходящее орудие только в том случае, если уровень

зрительного восприятия ребенка достаточно высок и позволяет на расстоянии соотнести свойства предмета-цели и предмета-средства. Однако такого уровня зрительное восприятие ребенка с отклонениями в развитии не достигает к этому времени обучения. Поэтому основной способ, которым следует вооружить детей, - метод целенаправленных проб.

#### *4. Игры на определение причинно-следственных зависимостей.*

Самыми простыми случаями, в которых ребёнок сталкивается с поисками причинно-следственных связей, являются такие, в которых нарушается привычный ход явления. Это вызывает у него удивление и следом за ним ориентировочную реакцию, которая и является начальным этапом поиска причины нарушения. На первых порах дети могут находить такую причину лишь в том случае, если она является внешней, хорошо видимой.

Определение причины нарушения привычного хода явления уже есть элемент логического мышления, хотя и проявляется в практическом плане. Постепенно педагог доводит до сознания детей последовательность действий в определённой ситуации.

В процессе решения проблемных практических задач поэтапно должна включаться речь ребёнка. На начальном этапе речь педагога помогает ребёнку действовать целенаправленно по отношению к заданию, даёт ему возможность осознавать собственные действия. Затем ребёнок должен сделать отчёт о своих действиях. В случае затруднения организуется наблюдение ребёнка за действиями своего сверстника, а затем он составляет рассказ о последовательных действиях сверстника. В дальнейшем ребёнок рассказывает о своих предстоящих действиях в решении наглядно-практической задачи, т.е. у него развиваются элементы планирующей речи.

Таким образом, развивая ориентировочно-познавательную деятельность ребенка, необходимо активно развивать и корректировать основные функции его речи. Такой подход позволяет сформировать взаимосвязь между действием и словом, подготовить предпосылки для развития наглядно-образного мышления, так как слово помогает детям закрепить опыт действия, а затем и

обобщить способ этого действия, что способствует развитию полноценных образов-представлений.

Вслед за наглядно-действенным возникает наглядно-образное мышление, которое становится основным видом мышления ребёнка в дошкольном возрасте. Он решает “в уме” только те задачи, которые раньше решал практически. Учитывая возраст детей исследуемой группы – старшие дошкольники, а также результаты констатирующего эксперимента, подтверждающие, что наглядно-действенное мышление оказывается у детей исследуемой группы более развитым, чем наглядно-образное, – в ходе коррекционной работы на развитие и коррекцию наглядно-образного мышления уделено было большее количество времени.

Нами также была использована система дидактических игр по данному направлению работы, которые сгруппированы в 3 большие раздела.

*1. Игры, способствующие развитию и коррекции целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках.*

У ребёнка дошкольного возраста появляется возможность решать наглядно-образные задачи, благодаря сформированным и достаточно развитым к этому времени:

- представлениям о предметах-орудиях, их свойствах и качествах, а также об их роли в деятельности людей;
- умению анализировать задачу;
- зрительной ориентировке в условиях практических проблемных задач;
- основным функциям речи – фиксирующей, сопровождающей, планирующей.

Всё это развивается у детей с задержкой психического развития благодаря целенаправленной коррекционной работе по развитию восприятия и наглядно-действенного мышления.

В методике по развитию наглядно-образного мышления детей важное место занимает формирование тесной связи между их практическим, жизненным опытом и наглядно-чувственными представлениями, а также

отражение этой связи в речевых высказываниях, фиксирующих этот опыт и обобщающих его результаты.

В процессе формирования наглядно-образного мышления используются следующие педагогические приемы:

- специальная практическая ситуация и фиксация практических действий в речи ребенка;
- наблюдения за действиями сверстников, а затем словесный отчет о последовательных действиях;
- прием припоминания;
- организация целенаправленных наблюдений за явлениями природы;
- беседа;
- сюжетно-ролевые, подвижные и дидактические игры;
- выбор и соотнесение иллюстрации с содержанием прочитанного текста;
- составление на фланелеграфе сюжета соответственно прочитанному тексту;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- отгадывание загадок и др.

*1.1. Игры на развитие и коррекцию предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению.*

На начальном этапе работы по развитию и коррекции наглядно-образного мышления важно развить у детей умение воспринимать изображённую на картинке ситуацию как целостную, умение воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами- представлениями, опираясь на свой реальный практический опыт.

*1.2. Игры и игровые задания на развитие понимания логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов.*

В работе по данному направлению важно научить ребёнка устанавливать связь между предметами, изображёнными на картинке, определять необходимость использования отсутствующего предмета, с помощью которого можно преобразовать ситуацию соответственно условиям задачи. Сначала ребёнку необходимо определить внутренние взаимоотношения между

предметами, осмыслить внутреннюю логику действий, а затем найти недостающее звено.

*1.3. Игры, направленные на развитие у детей понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями.*

На данном этапе необходимо учить детей устанавливать причинно-следственные связи между предметами, объектами и явлениями, изображёнными на картинках.

*1.4. Игры, направленные на развитие понимания последовательности событий, изображённых на картинках*

На этом этапе коррекционно-педагогической работы уделяется большое внимание развитию у детей процессов сравнения, обобщения, конкретизации, элементов суждения, умозаключения.

В заданиях ребёнок должен выделить и понять временную, логическую последовательность при раскладывании картинок. После этого он составляет рассказ по определённой серии картинок.

Вначале работы по данному направлению предлагаются серии картинок, на которых изображены ситуации из практической жизни детей или их чувственного опыта.

*1.5. Игры на развитие умений выявлять связи между персонажами и объектами, изображенными на картинках, рассуждать, делать вывод и обосновывать суждения; анализировать сюжеты со скрытым смыслом.*

Данные задания ребёнок выполняет, рассматривая картинки с сюжетами разнообразной тематики, близкой социальному окружению ребёнка, например: о режиме дня, о посещении доктора, о правилах поведения на улице, жизни в детском саду и дома, о посещении мест общественного пользования. Это позволяет опираться на непосредственный жизненный опыт дошкольников.

Следует также отметить, что развитие образов-представлений у детей с задержкой психического развития необходимо осуществлять в разных условиях: в реальной ситуации, при целенаправленном наблюдении, в беседах, сюжетно-ролевых и дидактических играх, инсценировках, а также при

соотнесении иллюстраций со словесным описанием, составлении рассказа по картинкам. Разнообразные педагогические приёмы эффективно помогают детям активизировать взаимосвязь между жизненным опытом и наглядно-чувственными представлениями, адекватно использовать речевые высказывания, отражающие смысловую сторону сюжетной картинки.

Важным является также и тот факт, что полноценный запас зрительных образов является необходимым условием для успешного оперирования ими. Поэтому, чем богаче запас исходных образов, чем полнее их содержание, чем богаче эмоционально окрашенные образы, тем больше возможностей для их видоизменений и преобразований. Так создаются условия для успешного оперирования ими.

*2. Игры и упражнения, способствующие развитию и коррекции обобщённых представлений о свойствах и качествах предметов, овладению действиями замещения и моделирования.*

В процессе проведения данных игр дети учатся ориентироваться в пространстве и создавать новые образы предметов и ситуаций, а также комбинации отдельных образов, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане.

*2.1. Игры на развитие обобщённых представлений о свойствах и качествах предметов.*

Игры данного раздела направлены на развитие у детей умения находить общие признаки предметов, выделять их особенные свойства и качества. Причём, при повторных проведениях дидактических игр дошкольникам предлагаются разные их варианты (например, с разными картинками).

*2.2. Дидактические игры, направленные на овладение детьми действиями замещения.*

Замещение – это использование при решении разнообразных умственных задач условных заместителей реальных предметов и явлений, употребления знаков и символов.

При повторных проведениях игр дошкольникам также предлагаются разнообразные их варианты.

*2.3. Игры на развитие ориентировки в пространстве, способности к наглядному моделированию.*

Данные игры и упражнения проводятся непосредственно в практической деятельности детей: в групповой комнате, на участке детского сада, в спортивном зале и т.п. детей непосредственно обучают при этом пользоваться планом-схемой.

*3. Обучение детей устанавливать соотношения между словом и образом.*

Умение правильно представить ситуацию по её словесному описанию является необходимой предпосылкой развития образных форм мышления и речи ребёнка. Оно лежит в основе развития механизма мысленного оперирования образами воссоздающего воображения. В дальнейшем это позволяет совершать адекватные действия по инструкции, решать интеллектуальные задачи, планировать. Таким образом, это умение составляет фундамент качественной, целенаправленной произвольной деятельности.

Именно взаимосвязь между словом и образом составляет основу для развития элементов логического мышления.

*3.1. Игры на развитие умений находить предмет по словесному описанию, закрепление представлений об окружающем.*

Педагог привлекает внимание детей к рассмотрению и анализу внешних признаков предметов (игрушек). Ребёнок обосновывает свой выбор решения поставленной задачи. Это способствует также соединению этих признаков с речью ребёнка.

*3.2. Игры на развитие умений выбирать соответствующую картинку с изображением действий персонажей по словесному описанию.*

У дошкольников в ходе работы по данному направлению закрепляется умение устанавливать последовательность событий, составлять рассказ при опоре на наглядность (иллюстрации), рассуждать и обосновывать свой выбор.

*3.3. Игры, направленные на развитие умений сопоставлять и соотносить словесный текст с соответствующей иллюстрацией.*

Данные задания ребёнок также выполняет, рассматривая картинки с сюжетами разнообразной тематики, близкой социальному окружению ребёнка.

В ходе коррекционной работы по исследуемому направлению нами были использованы следующие дидактические игры (описание представлено в Приложении).

Таблица 7 – Использование игр-упражнений по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Направление работы		Сроки	Примерный перечень игр-упражнений
Развитие и коррекция наглядно-действенного мышления			
Развитие и коррекция представлений об использовании предметов, имеющих фиксированное значение		Сентябрь (3-4я недели)	«Лови шарик!», «Покорми мишку!», «Покатаем зайчиков!», «Испечем пироги!», «Перевезем игрушки!», «Поймай рыбку!», «Достань шарики!», «Куклы пришли в гости» Занятие «На чем мы сидим?» Дидактическое задание «Полей цветок!»
Развитие и коррекция представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации		Октябрь (1-2-я недели)	«Достань ключик!», «Достань мишке мячик!», «Достань кукле шарик!», «Достань игрушку!», «Столкни мяч!», «Достань машинку», «Достань мяч!», «Воздушные шары», Достань камешки» Дидактическое задание «Украсим комнату!»
Обучение детей пользоваться методом проб как основным способом решения наглядно-действенных задач		Октябрь (3-4-я недели)	Игры: «Звени, колокольчик!», «Достань камешки», «Угадай, что в трубке лежит?», «Достань тележку!», «Напой птичку», «Покатай матрёшек», «Покорми кролика», «Достань картинку», «Построй забор», «Самолёты летят!»
Обучение детей устанавливать причинно-следственные зависимости		Ноябрь (1-2 недели)	Игры: «Почему скатился мячик?», «Плавает или тонет?», «Почему шарик не упал?», «Угадай, что в коробочке», «Угости куклу чаем», «Качели», «Построй зайке домик», «Покатай игрушки на качелях», «Закрой ящик» Дидактическое задание «Полей цветок!»
Развитие наглядно-образного мышления			
Развитие целостного восприятия ситуаций, изображённых	Развитие предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению	Ноябрь (3-4 недели)	Игры: «Достань мяч!», «Покорми кролика», «Напой птичку», Дидактическое задание: «Полей цветок!» , «Достань шарик!», «Достань ключик!», «Помоги достать игрушку», «Помоги детям украсить зал», «Как построить поезд?», «Как достать колпачок?»

на картинках	Коррекция и развитие понимания внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов	Декабрь (1-2 недели)	Дидактическое задание : «В песочнице», «Весна», «Рыболов», «Зимой», «Построй забор вокруг дома», «Помоги рыбкам!», «Как достать шарик?», «Дорисуй», «Чего не хватает?», «Сгруппируй картинки (по образцу)»
	Обучение детей понимать явления, связанные между собой причинно-следственными зависимостями	Декабрь (3-4 недели)	Дидактическое задание : «Увядшие цветы», «Ветреная погода», «Шкодливая кошка», «Шарик улетел!», «Разбитая чашка», «Ранняя весна», «Шарик упал!», «Дождик», «Кошка и молоко», «Сломанная ветка»
	Развитие понимания последовательности событий, изображённых на картинках	Январь (3-4 недели)	Дидактическое задание : «Купание куклы», «Утро мальчика», «Одевание на прогулку», «Игра с кубиками», «Ветка», «Рисунок», «Зимние забавы», «Зайчик и снеговик», «Кошка ловит мышку», «Ёж и грибы»
	Развитие умений выявлять связи между персонажами и объектами, изображёнными на картинках, рассуждать, делать вывод и обосновывать суждения; анализировать сюжеты со скрытым смыслом	Февраль (1-2 недели)	Дидактическое задание: «Вечерняя сказка», «На приёме у доктора», «Улица большого города», «В детском саду», «Семья», «В зоопарке», «В цирке», «В парикмахерской», «В магазине игрушек», «Во дворе»
Развитие и коррекция обобщённых представлений детей о свойствах предметов, обучение овладению действиями замещения и модулирования	Развитие обобщённых представлений о свойствах и качествах предметов	Февраль (3-4 недели)	Игры: «Найди пару», «Сложи картинку», «Найди похожие», «Больше – меньше», «Какие игрушки», «Волшебные картинки», «Цветные картинки», «Уз-най на вкус», «Из чего сделано?», «Что где растёт?»
	Развитие навыка действовать замещением	Март (1-2 недели)	Игры: «Ручеек», «Зверюшки на дорожках», «Посади огород», «Разноцветные вагончики», «Замри!», «Зеркало», «Где мы были, не скажем», «Мы шофёры»
	Развитие ориентировки в пространстве, способности к наглядному моделированию	Март (3-4 недели)	Игры: «Поезд», «Воробушки и автомобиль», «У куклы Кати новоселье», «Три медведя», «Где мишка?», «Зайцы и волк», «Куда спрятался жучок?», «Где Маша?», «е ошибись!», «Лови и бросай!»

Обучение детей устанавливать соотношения между словом и образом	Развитие умений находить предмет по словесному описанию	Апрель (1-2 недели)	Дидактическое задание: «Отгадай!», «Найди мяч», «В зоопарке», «Кто где живёт?», «Отгадай и нарисуй», «Игрушки-половинки», «картинки-половинки», «Магазин», «Что игрушка рассказывает о себе?», «Нарисуй угощение»
	Развитие умений выбирать картинку по словесному описанию	Апрель (3-4 недели)	Дидактическое задание: «Котёнок», «Умный цыплёнок», «Прогулка на машине», «найди мальчика», «Смелый петушок», «Ёж и кот», «новый год», «На реке», «Верный друг», «Уборка»
	Развитие умений сопоставлять и соотносить словесный текст с соответствующей иллюстрацией	Май (1-2 недели)	Дидактическое задание: «День рождения», «Заботливый петушок», «Весна», «снегирь», «За грибами», «Летом», «Дождик»

Систематизированная коррекционная работа с использованием дидактических игр, которые специально предназначены для активизации мышления, дает свои положительные результаты в решении поставленных задач. Коррекционно-развивающие дидактические игры и задания помогают лучше усваивать и закреплять знания, приобретенные на занятиях, пробуждают у детей интерес к изучаемым предметам, воспитывают у детей наблюдательность, обучают их приемам логического мышления. В процессе игры дети приобретают новые знания, умения и навыки.

Также действенной оказывается работа по развитию и коррекции мышления дошкольников с задержкой психического развития, проходящая во взаимосвязи с родителями. Родители каждого ребёнка получают первоначальную консультацию о состоянии и развитии мышления у их ребенка, индивидуальные рекомендации по его совершенствованию в течение учебного года. Родителям рекомендуется приобрести разнообразные дидактические игры по развитию мышления для домашнего использования, некоторым детям выдаются домой во временное пользование.

В ходе коррекционной работы по теме исследования были разработаны рекомендации для педагогической работы по развитию и коррекции мышления у дошкольников с задержкой психического развития:

- Педагогу, проводя работу по развитию и коррекции мышления у детей с задержкой психического развития, необходимо владеть теоретическими знаниями, сведениями об особенностях развития исследуемого психического процесса у данного контингента дошкольников, а также умением практически проводить занятия с детьми.
- Формирование психических процессов вообще (и мышления – в частности) и личности ребенка в целом — процесс сложный, требующий совместных усилий как педагогов, так и родителей. В связи с этим необходимо привлекать к посильному участию в этой работе и родителей детей.
- Необходимо предоставить родителям сведения о специальной литературе, которую они могут использовать в работе с ребенком.

- Необходимо дать советы родителям по организации занятий с детьми. Эти занятия должны быть регулярными, носить занимательный характер, их нельзя превращать в дополнительные учебные занятия. Для таких занятий дома лучше использовать часы после отдыха детей и активно применять дидактические игры. Главное, чтобы в этот момент ребенку самому хотелось заниматься. Взрослому нельзя навязывать свои желания ребенку.
- Важны также условия, в которых проводятся занятия. Некоторые занятия могут проходить во время прогулок, но часто для развития мышления необходима также спокойная деловая обстановка, отсутствие отвлекающих факторов. Обязательным условием является создание ситуации успеха, поощрения ребенка, стимулирование его к дальнейшей работе.
- Для того, чтобы ребенок не огорчился при неудачах, необходимы своевременные и разумные меры помощи. Не рекомендуется сразу показывать ребенку, как нужно выполнять игровое задание, делать работу за него, необходимо регулировать дозу помощи.
- Задания с использованием дидактических игр должны быть непродолжительными по времени, чтобы не вызвать утомления и пресыщения.
- Необходимо дать советы родителям по содержанию работы. Родителям нужно показать, как лучше пользоваться тем или иным предлагаемым дидактическим материалом, помочь самостоятельно подобрать дидактические игры для занятий с учетом возраста и уровня общего и умственного развития ребенка.
- Родители должны понимать, что не всегда обязательно строго следовать предлагаемой в различных пособиях последовательности игровых заданий. У каждого ребенка всегда есть свои особенности развития, которые нужно учитывать. Например, для одних детей ежедневной должна быть в первую очередь проведена работа по развитию наглядно-действенного мышления, с другими больше нужно работать над развитием наглядно-образного мышления.
- Нужно сделать занятия по возможности разнообразными по содержанию, включать дидактические игры разной направленности.

В течение проведённой работы неоднократно отмечалось, что все предложенные дидактические игры и задания, направленные на развитие и коррекцию мышления, дети принимают с интересом и желанием. И, как результат, постепенно изменяется уровень сформированности данного познавательного процесса у каждого воспитанника группы.

На конец учебного года было проведено повторное исследование, целью которого является итоговое определение уровня развития мышления у дошкольников с задержкой психического развития и подтверждение эффективности проведённой работы по исследуемому направлению.

В данном эксперименте принимали участие также все дети старшей группы для детей с нарушением интеллекта МДОУ детский сад № 50 г. Копейска.

При обработке результатов по ходу обследования у воспитанников исследуемой группы после каждого диагностического задания также, как и на этапе первичного обследования, определяется уровень развития исследуемой функции.

Анализ результатов, полученных на всех этапах диагностического исследования, позволяет определить уровень развития мышления и проследить динамику в развитии исследуемой функции каждого воспитанника.

Полученные данные в ходе повторного исследования (итоговый уровень) при изучении развития мышления у детей старшего возраста с задержкой психического развития представлены ниже (в сравнении с первичными данными).

Таблица 8 – Результаты исследования уровня развития наглядно-действенного мышления у дошкольников с задержкой психического развития (в баллах)

на момент первичного и повторного экспериментов

№ п/п	Ф.и. ребёнка	Методика «Чего не хватает»		Методика «Коробка форм»		Методика «Вырежь фигуры»		Средний балл		Уровень развития наглядно-действенного мышления	
		н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г
1	Данил Р.	2	3	2	3	2	3	2	3	средний	высокий
2	Наташа С.	2	3	2	3	2	3	2	3	средний	высокий
3	Света М.	2	3	3	3	1	2	2	2,7	средний	высокий
4	Дима Т.	1	2	1	2	1	1	1	1,7	низкий	средний
5	Ваня М.	1	2	1	1	1	1	1	1,3	низкий	низкий
6	Коля И.	1	1	1	2	1	1	1	1,3	низкий	низкий
7	Дима М.	2	2	2	3	2	2	2	2,3	средний	средний
8	Наташа Л.	1	1	1	2	1	1	1	1,3	низкий	низкий
9	Марина Н.	3	3	2	3	1	2	2	2,7	средний	высокий
10	Снежанна К.	1	2	1	2	1	1	1	1,7	низкий	средний

н/г – начало учебного года (первичное исследование)

к/г – конец учебного года (повторное исследование)

Как указывалось выше, средний балл от «2, 5» до «3» показывает, что у ребёнка развитие наглядно-действенного мышления находится на высоком уровне, средний балл от «1, 6» до «2,4» - на среднем и от «1» до «1, 5» - на низком уровне.

Как видно из приведённых в таблице данных, анализ результатов на конец учебного года по методике «Чего не хватает» показал, что 4 ребёнка из группы (на начало учебного года – 1 ребёнок) адекватно принимают задание и самостоятельно решают задачу. Четверо детей (также как и в начале учебного года) поняли условие задачи, но они решают задачу методом проб. Двое детей (Наташа Л., Коля И.) не осознают наличие проблемной ситуации, с выполнением задания не справляются (на начало учебного года – 5 детей).

Анализ результатов по методике «Коробка форм» показал следующее. Пять детей из группы (вместо одного ребёнка на момент первичного эксперимента) справились с заданием на основе зрительного соотнесения основания фигуры вкладыша с прорезью в ящике, при этом деятельность дошкольников была достаточно целенаправленной. Четыре человека из группы

(также, как и во время первичного обследования) выполняли задание с частым примериванием. Один ребёнок – Ваня М. – при решении задачи действовал методом проб и ошибок (пять человек – во время первичного обследования).

При выполнении задания «Вырежь фигуры» 2 человека из группы получили 3 балла (т.е. задание выполнили достаточно успешно, чего не отмечалось во время первичного исследования), 3 ребёнка получили по два балла (аналогично с первым исследованием), а 5 детей (вместо 7 в начале учебного года) по одному баллу за вырезывание фигур. Т.е. можно констатировать улучшение качества выполнения данного задания в целом по группе детей на конец учебного года.

Таким образом, из дошкольников исследуемой группы в конце учебного года 4 ребёнка имеют высокий уровень развития наглядно-действенного мышления (чего не было отмечено на момент первичного исследования), 3 человека – средний уровень (вместо 5 на момент первичного обследования) и 3 (также вместо 5 на момент первичного обследования) – низкий уровень.

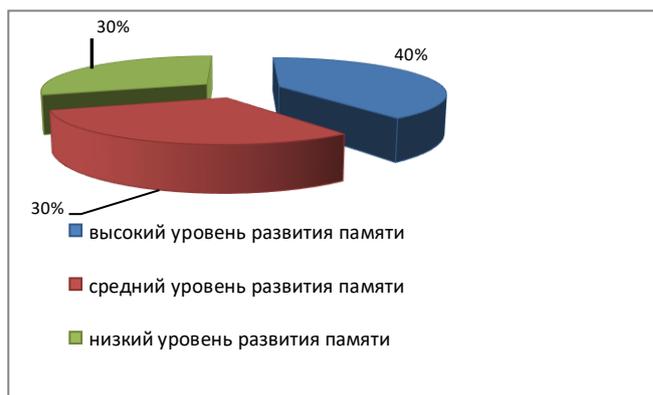
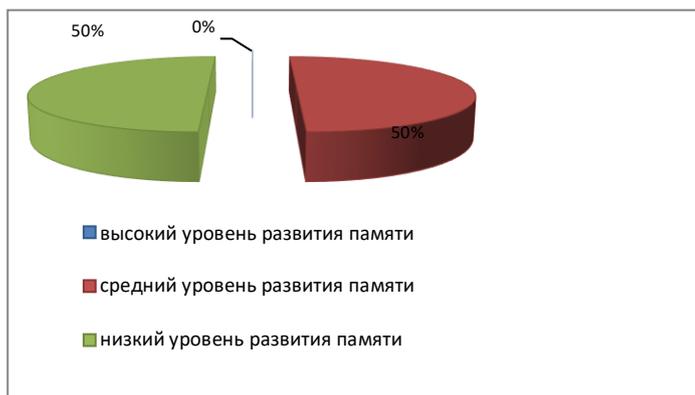
Полученные данные в ходе повторного исследования по исследованию уровня развития наглядно-действенного мышления можно также отразить в процентном соотношении по группе дошкольников в целом и представить в виде гистограммы (в сравнении с результатами первичного исследования).

Таблица 9 – Количественные результаты исследования уровня развития наглядно-действенного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития (по группе в целом) (результаты первичного и повторного исследования)

Уровень развития наглядно-действенного мышления	Кол-во человек из группы		Процентные соотношения (по группе детей)	
	н/г	к/г	н/г	к/г
Высокий	0	4	-	40 %
Средний	5	3	50 %	30 %
Низкий	5	3	50 %	30 %

н/г – начало учебного года (первичное исследование)

к/г – конец учебного года (повторное исследование)



констатирующий эксперимент

контрольный эксперимент

Гистограмма 3 – Уровень развития наглядно-действенного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития

Повторное экспериментальное исследование показало следующие результаты изучения *наглядно-образного* мышления у обследуемых детей.

Таблица 10 – Результаты исследования уровня развития наглядно-образного мышления у дошкольников с задержкой психического развития (в баллах)

на момент первичного и повторного исследования

№ п/п	Ф.и. ребёнка	Методики										Средний балл		Уровень развития наглядно-образного мышления	
		«Класс. карт. по функц. назнач.»		«Групп. карт. по способу действия»		«Серия сюжет. картинок»		«Найди лишнее»		«Матричные задачи Равена»					
		н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г	н/г	к/г
1	Данил Р.	2	3	2	3	1	2	1	1	1	2	1,4	2,2	низк	средн
2	Наташа С.	2	3	2	3	1	2	1	1	1	3	1,4	2,2	низк	средн
3	Света М.	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1,4	1,4	низк	низк
4	Дима Т.	1	3	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1,8	низк	средн
5	Ваня М.	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1,4	низк	низк
6	Коля И.	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1,4	низк	низк
7	Дима М.	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1,2	1,4	низк	низк
8	Наташа Л.	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,2	низк	низк
9	Марина Н.	2	3	1	2	2	2	1	2	1	1	1,4	2	низк	средн
10	СнежанаК	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,2	низк	низк

н/г – начало учебного года (первичное исследование)

к/г – конец учебного года (повторное исследование)

Как указывалось выше, средний балл от «2, 5» до «3» показывает, что у ребёнка развитие наглядно-образного мышления находится на высоком уровне, средний балл от «1, 6» до «2,4» - на среднем, и от «1» до «1, 5» - на низком уровне.

В ходе проведения повторного исследования, направленного на изучение наглядно-образного мышления у воспитанников исследуемой группы отмечается улучшение качества выполнения детьми предложенных заданий.

В результате проведения методики «Классификация картинок по функциональному назначению» нами было выявлено, что 4 ребёнка из группы выполнили задание правильно (чего не отмечалось в ходе первичного исследования). 6 детей из группы условия задания понимают, но выполняют классификацию без учета основного признака (вместо 5 дошкольников на момент первичного исследования). Детей, с не справившихся с данным заданием в конце учебного года не оказалось (тогда как в начале учебного года это было 5 человек).

При выполнении задания «Группировка картинок по способу действия» 2 ребёнка справились с заданием успешно. Четверо детей смогли разложить картинки с учетом основного признака, но обобщить принцип группировки в речевом плане не смогли (так выполняли задание в ходе первичного исследования 3 человека). 4 дошкольника из группы по-прежнему с заданием не справились, они раскладывали картинки в хаотичном порядке (при первичном исследовании это было 7 человек).

С заданием «Серия сюжетных картинок» при направляющей помощи взрослого справились 5 детей из группы (при первом обследовании – 1 ребёнок). Также 5 дошкольников (вместо 9 человек на момент первичного исследования) воспринимали каждую картинку как отдельное действие, разложить картинки в определенной последовательности не смогли.

Задание «Найди лишнее» также, как и при первом обследовании, вызвало у детей определенные сложности. Практически все дети (9 человек из группы) решили данное задание на низком уровне, хотя также отмечается повышение

качества его выполнения. У одной девочки (Марины Н.) отмечается выполнение задания на среднем уровне (чего не было выявлено в ходе первичного обследования). Дети с задержкой психического развития начинают овладевать принципом исключения, но испытывают стойкие трудности в объяснении своего решения.

Полученные результаты по методике «Матричные задачи Равена» также подтверждают улучшение выполнения детьми заданий на наглядно-образное мышление. Один ребёнок из группы решил правильно все варианты заданий (Наташа С.). Два ребёнка частично выполнили задание. Задания на установление тождества в простых рисунках затруднений у детей не вызывали, выполнялись ими самостоятельно и быстро. Наибольшие трудности были вызваны заданиями на установление простых аналогий. 7 детей из группы не смогли справиться с выполнением предложенных заданий – они смогли решить задачи на установление тождества в простом рисунке. При решении последующих задач они допускали ошибки.

Таким образом, результаты диагностики повторного этапа исследования по методикам, направленным на изучение наглядно-образного мышления, говорят о том, что высокий уровень данного вида мышления не был выявлен ни у кого из дошкольников. Однако, в отличие от первичного исследования, у 4 детей уровень данного вида мышления оказывается на конец учебного года средним, чего также не отмечалось на момент первичного исследования. Большинство же воспитанников исследуемой группы (6 человек) продолжают иметь низкий уровень развития наглядно-образного мышления, проявляется в трудностях мысленного анализа и синтеза, в учёте всей совокупности признаков предмета или явления, а также в сосредоточении внимания на решении поставленных задач.

Полученные данные в ходе первичного и повторного исследования по исследованию уровня развития наглядно-образного мышления можно также отразить в процентном соотношении по группе дошкольников в целом и представить в виде гистограммы.

Таблица 11 – Количественные результаты исследования уровня развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с ЗПР (по группе в целом) на момент первичного и повторного исследования

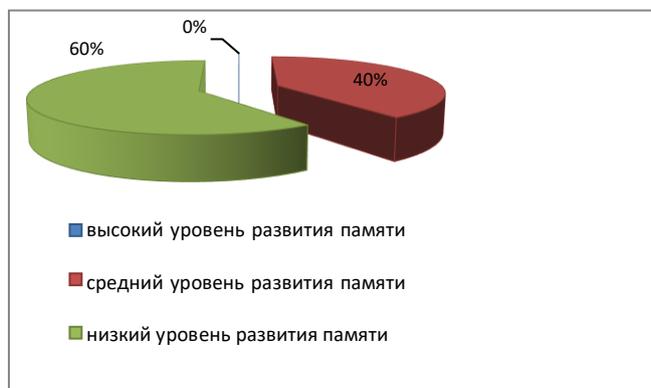
Уровень развития наглядно-образного мышления	Кол-во человек из группы		Процентные соотношения (по группе детей)	
	н/г	к/г	н/г	к/г
Высокий	0	0	-	-
Средний	0	4	-	40 %
Низкий	10	6	100 %	60 %

н/г – начало учебного года

к/г – конец учебного года



первичное обследование



повторное исследование

Гистограмма 4 – Уровень развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития на момент первичного и повторного исследования

Результаты выполнения детьми заданий по выявлению уровня сформированности наглядно-действенного и наглядно-образного мышления на момент первичного и повторного исследования можно также представить в сравнительном плане.

Таблица 12 – Обобщенные результаты исследования мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития при первичном и итоговом исследовании

Уровень сформированности мышления	Наглядно-действенное мышление		Наглядно-образное мышление	
	н/г	к/г	н/г	к/г
Высокий	0 детей	4 детей	0 детей	0 детей
Средний	5 детей	3 детей	0 детей	4 детей
Низкий	5 детей	3 детей	10 детей	6 детей

н/г – начало учебного года (констатирующий эксперимент)

к/г – конец учебного года (контрольный эксперимент)

Итак, в результате повторного исследования мыслительных процессов у детей с задержкой психического развития было установлено, что наглядно-действенное мышление у 4 дошкольников из группы оказывается на высоком уровне развития, что составило 40%, средний уровень был выявлен у 3 детей (30%) и низкий – также у 3 воспитанников (тоже 30 %); по исследованию уровня развития наглядно-образного мышления высокий уровень развития не был выявлен ни у кого из детей исследуемой группы, 4 человека имеют средний уровень (это 40 %) и 6 детей имеют низкий уровень развития (60 %).

При проведении повторного исследования нами были отмечена положительная динамика также и в том, как непосредственно дети относятся к выполнению предложенных заданий и как относятся к конечному результату.

Проведение и анализ данных повторного исследования даёт нам возможность отметить следующие изменения у дошкольников с задержкой психического развития:

- оказание направляющей и обучающей помощи оказывается эффективной при решении детьми поставленных задач;
- ребёнок стремится целенаправленно анализировать условия мыслительной задачи, хотя это вызывает у него определённые затруднения;
- дети стремятся выделить в задаче существенные элементы, наиболее успешно это получается при направлении со стороны педагога;

- дошкольники владеют навыком соотношения предметов и элементов между собой (чаще всего – по ярковыраженным признакам);
- процессы сравнения, обобщения более доступны воспитанникам;
- дети стремятся адекватно оценить результаты работы;
- контроль за своей деятельностью ребёнок самостоятельно осуществить затрудняется, однако то достаточно эффективно при организующей помощи педагога;
- планировать решение задачи дошкольнику самостоятельно трудно, в связи с чем необходима направляющая помощь педагога;
- ребёнок прибегает к помощи педагога по собственному усмотрению, стремится сравнить результаты с условием;
- действия детей носят достаточно организованный характер (они выслушивают педагога и стремятся действовать соответственно его инструкции).

Таким образом, полученные в ходе повторного исследования данные говорят о необходимости проведённой в течение психолого-педагогического сопровождения коррекционной работы по развитию и коррекции мышления у дошкольников с задержкой психического развития посредством использования дидактических игр и подтверждают её эффективность.

Полученные данные также показывают важность продолжения коррекционно-педагогической работы по развитию и коррекции мышления у воспитанников с задержкой психического развития в дошкольном возрасте, т. к. достаточное развитие мышления и мыслительных операций в дальнейшем окажут непосредственное влияние на учебный процесс каждого ребёнка данной категории.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

С целью выявления уровня развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития используются методики, направленные на определения уровня развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления: «Чего не хватает» (С.Д. Забрамная), «Коробка форм» (Л.А. Венгер), «Обведи контур» (Р.Р. Немов); «Классификация картинок по функциональному назначению» (Е.А. Стребелева), «Группировка картинок по способу действия» (Е.А. Стребелева), «Серия сюжетных картинок» (А.Н.Берштейн), «Матричные задачи Равена», «Найди лишнее» (Р.С. Немов).

В МДОУ детский сад № 50 г.Копейска с детьми старшего дошкольного возраста в количестве 10 человек было организовано экспериментальное исследование. В результате исследования мышления у данных воспитанников было установлено, что при выполнении заданий по исследованию уровня развития наглядно-действенного мышления дети распределились по двум уровням: низкий уровень – 5 детей, что составило 50%, средний уровень – 5 детей (50%); по исследованию уровня сформированности наглядно-образного мышления все 100% детей имеют низкий уровень развития. Качественный и количественный анализ результатов первичного исследования показывает необходимость организации и проведения коррекционной работы по развитию наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В течение учебного года в процессе психолого-педагогического сопровождения коррекционная работа по исследуемому направлению с детьми данной категории осуществлялась посредством использования дидактических игр. Дидактические игры применялись как в ходе общеобразовательных занятий (при реализации поставленных коррекционных задач на развитие или коррекцию определённого вида мышления), так и в свободное от занятий время; проводилась как с подгруппами детей, так и индивидуально. При отборе

дидактических игр, прежде всего, преследуются коррекционные цели и учитываются особенности развития данной категории детей – как общие, так и индивидуальные. Используемый в ходе психолого-педагогического сопровождения комплекс дидактических игр по развитию и коррекции мышления у детей с задержкой психического развития исследуемой группы направлен на развитие и коррекцию наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. В ходе коррекционной работы были также разработаны рекомендации для педагогов и родителей по использованию дидактических игр, направленных на развитие и коррекцию мышления у дошкольников с задержкой психического развития.

Систематизированная коррекционная работа по исследуемому направлению дает свои положительные результаты в решении поставленных задач. В результате повторного исследования мыслительных процессов у детей с задержкой психического развития было установлено, что наглядно-действенное мышление у 4 дошкольников из группы оказывается на высоком уровне развития, что составило 40%, средний уровень был выявлен у 3 детей (30%) и низкий – также у 3 воспитанников (тоже 30 %); по исследованию уровня развития наглядно-образного мышления высокий уровень развития не был выявлен ни у кого из детей исследуемой группы, 4 человека имеют средний уровень (это 40 %) и 6 детей имеют низкий уровень развития (60 %).

Данные показатели говорят об эффективности проведённой работы по развитию и коррекции мышления посредством использования дидактических игр в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мышление – это обобщенное отражение в мозгу человека предметов и явлений в их закономерных связях и отношениях. Мышление присутствует во всех познавательных процессах: восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Анализ литературных источников позволяет выделить три вида мышления: наглядно-действенное; наглядно-образное; словесно-логическое. Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности.

Задержка психического развития – это синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма. Задержка психического развития выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой пересыщаемости в интеллектуальной деятельности. Анализ специальной литературы позволяет выделить ряд особенностей их психического развития: повышенная истощаемость и в результате низкая работоспособность, незрелость эмоций и слабость воли, психопатоподобное поведение, ограниченный запас общих представлений и бедный словарный запас, трудности звукового анализа, несформированность навыков интеллектуальной деятельности. Нарушение предпосылок развития мышления (внимания, восприятия, речи) отрицательно сказывается и на развитии мыслительных функций у детей. Детям с задержкой психического развития свойственны низкая познавательная активность, несформированность поисковой мотивации, стереотипность и шаблонность мышления, нарушения формирования мыслительных операций анализа, синтеза, классификации, сравнения, слабость мыслительной деятельности в целом.

Активно и эффективно происходит развитие детского мышления, в том числе и при задержке психического развития, в игровой деятельности, ведь

игра – это ведущий вид деятельности дошкольников. Игра представляет собой особую форму познания окружающей действительности. Посредством игры происходит воспитание дошкольников, обучение их различным действиям с предметами, способам и средствам общения.

Эффективным в развитии мышления является использование дидактических игр. Структура дидактической игры, ее задачи, игровые правила, и игровые действия объективно содержат в себе возможность развития многих качеств социальной активности. Дидактическая игра формирует самостоятельность, умение достигать поставленной задачи через преодоление усилий, посредством многократного их использования дети учатся анализу и синтезу, сравнению и классификации, выделению главных признаков и закономерностей.

Дидактические игры, направленные на развитие и коррекцию мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения, проводится как на индивидуальных, так и групповых занятиях. Кроме того, игры включаются в музыкальные занятия, являются одним из занимательных элементов на прогулке и в ходе повседневной деятельности детей.

В процессе диссертационного исследования было организовано изучение уровня развития мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития. Для этого использовались методики, направленные на определения уровня развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления: «Чего не хватает» (С.Д. Забрамная), «Коробка форм» (Л.А. Венгер), «Обведи контур» (Р.Р. Немов); «Классификация картинок по функциональному назначению» (Е.А. Стребелева), «Группировка картинок по способу действия» (Е.А. Стребелева), «Серия сюжетных картинок» (А.Н.Берштейн), «Матричные задачи Равена», «Найди лишнее» (Р.С. Немов).

В результате исследования мышления у воспитанников с задержкой психического развития старшей группы МДОУ д/с № 50 г.Копейска было установлено, что при выполнении заданий по исследованию уровня развития

наглядно-действенного мышления дети распределились по двум уровням: 50% имеют низкий уровень, и 50% - средний уровень; по исследованию уровня сформированности наглядно-образного мышления все 100% детей имеют низкий уровень развития. Качественный и количественный анализ результатов первичного исследования показал необходимость организации и проведения коррекционной работы по развитию наглядно-действенного и наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения их в образовательном процессе.

В течение учебного года в процессе психолого-педагогического сопровождения коррекционная работа по исследуемому направлению с детьми данной категории осуществлялась посредством использования дидактических игр. Дидактические игры применялись как в ходе общеобразовательных занятий (при реализации поставленных коррекционных задач на развитие или коррекцию определённого вида мышления), так и в свободное от занятий время; проводилась как с подгруппами детей, так и индивидуально. При отборе дидактических игр, прежде всего, преследуются коррекционные цели и учитываются особенности развития данной категории детей – как общие, так и индивидуальные. Используемый в ходе психолого-педагогического сопровождения комплекс дидактических игр по развитию и коррекции мышления у детей с задержкой психического развития исследуемой группы был направлен на развитие и коррекцию наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. В ходе коррекционной работы были также разработаны рекомендации для педагогов и родителей по использованию дидактических игр, направленных на развитие и коррекцию мышления у дошкольников с задержкой психического развития.

В результате повторного исследования мыслительных процессов у детей с задержкой психического развития было установлено, что 40% воспитанников обследуемой группы имеют высокий уровень развития наглядно-действенного мышления, средний уровень был выявлен у 30% детей и низкий – также у 30 %

воспитанников; по исследованию уровня развития наглядно-образного мышления высокий уровень развития не был выявлен ни у кого из детей исследуемой группы, 40 % дошкольников имеют средний уровень и у 60 % детей продолжает оставаться низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Данные показатели говорят об эффективности проведённой работы по развитию и коррекции мышления посредством использования дидактических игр в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития.

Таким образом, поставленная перед проведением диссертационного обследования цель достигнута, задачи решены.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы воспитания и обучения дошкольников. Шадринск: Исеть, 1994.
2. Бабкина Н. В. Общие рекомендации по оценке готовности к школе детей с задержкой психического развития. / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. № 5, 2001.
3. Бабкина Н. В. Особенности познавательной деятельности и её саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития. / Дефектология. № 5, 2002.
4. Венгер Л.А., Мухина В. С. Психология. / Л.А. Венгер, В. С. Мухина – [текст] - М.: Просвещение, 1988.
5. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Домашняя школа мышления. – М.: Знание, 1983.
6. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе. – М.: Знание, 1994.
7. Власова Т.А. и Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973.
8. Власова Т.А. Задержка психического развития детей и пути ее преодоления. М., 1976.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 6-361.
10. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии.- М.:Просвещение,1995.- 527с.
11. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии.- Соб.соч. Т.5.-М.: Педагогика, 1983 г.
12. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики. М.: Издательский центр Академия, 1999.
13. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1988.
14. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М., 1984.

15. Дефектология: Словарь-справочник / Под ред. Б. И. Пузанова. М.: Новая школа, 1996.
16. Дмитриева Е. Е. Об особенностях общения со взрослыми шестилетних детей с ЗПР // Дефектология, 1988, №1.
17. Давайте поиграем: Математические игры для детей 5-6 лет. Под ред. А. А. Столяра. – М.: Просвещение, 1991.
18. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь. – Мн.: Хэлтон, 1998.
19. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М.: Педагогика, 1973.
20. Ермолаева, М.В., Психологические рекомендации и методы развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. — М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. — 176 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).
21. Епифанцева Т. Б., Киселенко Т. Е. и др. Настольная книга педагога-дефектолога. Ростов н/Д: Феникс, 2007.
22. Жаренкова Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции // Дефектология. 1972. №4. С. 29-35.
23. Забрамная С.Д. Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях.- М.: Просвещение, 1985.- 45 с.
24. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Просвещение, 1995.- 112 с.
25. Зак А. З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 8 лет. – М.: Новая школа, 1996.
26. Запорожец А. В. Психология. – М.: Просвещение, 1965.
27. Игра дошкольника. /Под ред. С. С. Новоселовой – М., Просвещение 1989.
28. Козлова С.А., Куликова Т.Д. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 2001.
29. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Психология детей шестилетнего возраста. – Минск: Университетское, 1999.

30. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/Под ред. Б.П.Пузанова. – М.: Издат. центр «Академия», 1998.
31. Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания. / Под ред. Данилкина, Л., 1974 г.
32. Коррекционная педагогика в начальном образовании. / Под ред. Г. К. Кумариной. М.: Академия, 2003 – 314 с.
33. Колесникова Е. В. Развитие математического мышления у детей 5-7 лет.- М.: Академия, 1998.
34. Коррекционные приёмы обучения младших школьников математике. Капустина Г. М. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. № 2, 2005.
35. Краткий психологический словарь. Под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Академия, 1985 – 198 с.
36. Кулагина И. Ю., Пускаева Т. Д. Познавательная деятельность и её детерминанты при ЗПР // Дефектология, 1989, №1.
37. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. – М., 1990.
38. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. – М.: Изд. МГУ, 1985.
39. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. – М., Просвещение, 1992.
40. Лебединский В.В. и др. Эмоциональные нарушения в детском возрасте. М., Изд-во Моск. Ун-та, 1991
41. Леонтьев А.Н. Психическое развитие в дошкольном возрасте // Избр. психологич. труды в 2 томах. – М.,1975.
42. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд.- М.: Изд. МГУ, 1981.
43. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст М., 1972.
44. Лобанова Т. Г. Подготовка ребёнка с отклонениями в развитии к обучению в школе. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития № 2, 2003.

45. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида, психологические проблемы социальной регуляции поведения. – Воронеж: НПО МОДЕК, – 384 с.
46. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. – М.: Просвещение, 1977 – 224 с.
47. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребёнку с задержкой психического развития. – СПб: Речь, 2006.
48. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика: Советы педагогам и родителям по подготовке обучения детей с особыми проблемами в развитии.- М.: ВЛАДОС, 1997.- 304 с.
49. Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1982.
50. Миняжева Д. Р. Развитие социальных эмоций у дошкольников с нарушением речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, № 1, 204.
51. Мухина В.С. Психология дошкольника. – М., 1975.
52. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии. / Под ред. Л. П. Носковой. – М.: Педагогика, 1984,-с.65-74.
53. Назарова Н. М. Специальная педагогика.- М.: Академия, 2000.- 400 с.
54. Немов Р. С. Психология. В 3кн. – 4-е изд. – М.: Владос, 2001.- кн.1.
55. Обучение и воспитание детей группы риска: Хрестоматия / Сост. В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – М., 1996.
56. Общая психология. /Под ред. Проф. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1976.
57. Организация деятельности коррекционных образовательных учреждений. / Сост. Ф.Ф. Водоватов и др. – М., 2000.
58. Основы дошкольной педагогики. Под. ред. А.В. Запорожца, Т.Д. Марковой. М: Педагогика, 1980.
59. Основы специальной психологии. / Под ред. Л. В. Кузнецовой. М.:Академия, 2003. – 480 с.

60. Павлий Т. Н. Исследование особенностей аффективной сферы детей с задержкой психического развития. – М., 1997.
61. Певзнер М.С. и др. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности М., 1985 г.
62. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. — 104 с.
63. Перова М. Н. Методика преподавания математики в коррекционной школе. М.: Владос, 1999. – 408 с.
64. Петровский А.В. Введение в психологию М.: Academia, 1995.
65. Поддубная Н.Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с ЗПР//Дефектология, №4, 1980 г.
66. Поддъяков Н. Н. Мышление дошкольника. – М. : Просвещение, 1977.
67. Практикум по общей психологии. Под редакцией А.И. Щербакова. Москва, 1990г.
68. Программа воспитания и обучения в детском саду. Под ред. М. А. Васильевой. М.: Просвещение, 1987.
69. Психодиагностика: теория и практика. Под ред. Н. Ф. Талызиной. М.: Прогресс, 1986.
70. Психология. Под общ. ред. А. А. Зарудной. Минск, 1970.
71. Психолог в детском дошкольном учреждении. Под ред. Т. В. Лаврентьевой. М.: Новая школа, 1996.
72. Психологические исследования. Под ред. Пашукова Т. И. М.- Воронеж, 1996.
73. Пузанов Б. П. Коррекционная педагогика М., 1998 г.
74. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. М., 2001.
75. Рубинштейн С. Л О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
76. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т.2 – М.: Просвещение, 1989.
77. Рубинштейн С. Л. О природе мышления и его составе.//Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М., 1981 – с.73.
78. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. - М.: Просвещение, 1979.

79. Светлова И. Е. Развиваем логику. М.: Издательство ЭКСМО – Пресс, 2001.-64 с.
80. Семаго Н.Я., М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М., 2001.
81. Семаго Н.Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития // Дефектология. – 2000. - №1 – с. 66-75.
82. Стребелева А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.- 184 с.
83. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. – М., 1990.
84. Словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии. / Сост. Н. В. Новоторцева. – Ярославль: Академия развития, 1999.
85. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками. /Под ред. Л. А. Венгера. – М., 1996.
86. Специальная педагогика. Под ред.Н. М. Назаровой. - М.: Академия, 2005 – 316 с.
87. Специальная психология. Под ред. В. И. Лубовского. - М.: Академия, 2005 – 422 с.
88. Спиваковская А. С. Психотерапия: Игра, детство, семья. М.: Апрель-пресс: ЭКСМО-пресс, 1999.
89. Справочник по дошкольному воспитанию / Под ред. А. И Шустова. М.: Просвещение, 1960.
90. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. – М.: Педагогика, 1999 – 574 с.
91. Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1991.
92. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика. М., 2002.
93. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. – М.: Владос, 2001.

94. Стрекалова Т.А. Особенности логического мышления у дошкольников с ЗПР//Дефектология, №4, 1982 г.
95. Стрекалова Т.А. Особенности наглядного мышления у дошкольников с ЗПР//Дефектология, №1, 1987 г.
96. Сычёва Г. Е. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. М.: Книголюб, 2004. – 104 с.
97. Тихомирова Л. Ф. Логика. Дети 5-7 лет. – Ярославль: Академия развития: Академия Халдинг, 2001.- 160 с.
98. Тихомирова Л. Ф. Познавательные способности. Дети 5 – 7 лет. Ярославль: Академия развития, 2000.
99. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Ярославль: Академия развития, 1996.
100. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. – Минск: Народная Асвета, 1976.
101. Ульенкова У.В. Об особенностях умозаключающего мышления у детей дошкольного возраста. М., 1970.
102. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М., 1990.
103. Урунтаева Г. А. Диагностика психологических особенностей дошкольника. – М.: Академия, 1996.
104. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Помоги принцу найти Золушку.- М.: Просвещение, 1994.
105. Уфимцева Л. П. Игровые задания по коррекции и развитию познавательных процессов у учащихся с нарушением интеллекта. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития № 6, 2003.
106. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучий. – Киев: Институт психологии – 1993 – 95 с.
107. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. Методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. М., 1999.

108. Шиф Ж. И. К вопросу о конкретности мышления детей- олигофренов. //Проблемы психологии умственно отсталых детей. – М., 1969. – с. 20-24.
109. Шевелев К. В. Развивающие игры для дошкольников. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001.
110. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1948.
111. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. //Подред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1995.
112. Эльконин Д.Б. К проблеме контроля возрастной динамики психического развития детей. Таллин, 1974.
113. Эльконин Д. Б. Психология младшего школьника. М., 1974.

