



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления у
старших дошкольников с задержкой психического развития
Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»

Выполнила:
студентка группы ЗФ-406/102-4-1
Красикова Ирина Анатольевна

Научный руководитель:
старший преподаватель кафедры СПиПМ
Плотникова Елена Вячеславовна

Проверка на объём заимствований:
53,13 % авторского текста

Работа *рекомендуется* к защите
рекомендуется/не рекомендуется
ирб «8» 02 20/17 г.
зав. кафедрой СПиПМ
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2017

Содержание

Введение.....	2
ГЛАВА I. Теоретические вопросы развития мышления у детей старшего дошкольного возраста.....	5
1.1 Понятие «мышление», «наглядно-образное мышление» в психолого-педагогической литературе	5
1.2 Развитие наглядно-образного мышления в онтогенезе	10
1.3 Особенности развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития	13
Выводы по I главе.....	20
ГЛАВА II. Развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	22
2.1 Состояние наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	22
2.2 Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	29
Выводы по II главе	41
Заключение	42
Список литературы.....	44
Приложения.....	48

Введение

Дошкольное детство – это период интенсивного психического развития ребенка. В это время закладываются основы всех психических свойств и качеств личности, познавательных процессов и видов деятельности. Это время активного познания окружающего мира. Ребенок знакомится с предметами, познает их свойства и качества, овладевает членораздельной речью, формами поведения, различными видами деятельности, у него формируются наглядно-речевые, наглядно-образные элементы мышления.

Мышление является высшим познавательным процессом, это основная форма познания окружающего мира. Огромное значение для всестороннего развития личности ребенка имеет формирование и становление всех видов мышления, этот процесс должен носить целенаправленный и систематический характер. Несформированность мыслительной деятельности может оказаться невозможной в более позднем возрасте.

Вопросы формирования различных видов мышления, а в частности и наглядно-образного, у детей старшего дошкольного возраста отражены в работах Л.С. Выготского, Р.С Немова, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Г.А. Урунтаевой, А.Н. Леонтьева Н.Н. Поддьяков, Новоселова С.Л.

Проблема развития мышления у детей с ЗПР актуальна в специальной дошкольной педагогике и специальной психологии. Мышление детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеет ряд особенностей, которые отражены в работах А.И.Блиновой, А.В.Брушлинского, Л.С. Выготского, А.А.Катаевой, У.Е. Кузнецовой, А. Н.Леонтьев, А.Р. Лурия, В.И. Лубовский, К.С. Лебединская, Е.М.Мастюковой, Н.Г. Морозовой, М. С. Певзнер, В.Г.Петровой, С.Я.Рубинштейна, Г.Е. Сухаревой, Е.А.Стребелевой, Ж.И.Шиф и др.

Мышление детей с ЗПР характеризуется как несформированностью отдельных мыслительных операций, так и нарушением развития мыслительной деятельности в целом. Отмечается поверхностность мышления, его направленность на случайные, единичные признаки, инертность, малоподвижность мыслительных процессов, склонность к копированию, подражательности.

Как и при нормальном развитии, ребенок с задержкой психического развития проходит ряд возрастных этапов, на каждом из которых его мышление приобретает новые качества.

Эффективная коррекционная работа с детьми, имеющими задержку психического развития предполагает знание и учет основных закономерностей, индивидуальных и типичных для возраста особенностей мышления, что окажет положительное влияние на повышение качества коррекционно-образовательного процесса.

Исследование особенностей наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в настоящее время являются актуальным, так как мышление у дошкольников с особенностями психического развития протекает весьма своеобразно. Выполняемый ими анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью. Отмечается недоразвитие познавательной сферы детей с задержкой психического развития, бедный запас сведений об окружающем мире, недостатки в развитии речи, трудности при решении задач на складывание объектов по образцу, представлению, на классификацию и группировку предметных картинок, их сравнение и обобщение.

Объект исследования: наглядно-образное мышление детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Цель исследования: теоретически выявить и практически доказать возможность коррекции и развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи квалификационной работы:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Выявить особенности наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
3. Определить этапы коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

Методологической основой исследования являются научные труды выдающихся отечественных педагогов, психологов, которые занимались изучением наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы, приложения.

ГЛАВА I. Теоретические вопросы развития мышления у детей старшего дошкольного возраста

1.1. Понятие «мышление», «наглядно-образное мышление» в психолого-педагогической литературе

Психолого-педагогические проблемы формирования и развития мышления дошкольников всегда являлись актуальными, так как с помощью мышления человек познает окружающий мир во всем многообразии, свойствах и отношениях.

По мнению А.М. Прохорова мышление - высшая степень человеческого познания, процесса отражения объективной действительности. Позволяет получать знания о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания [28].

Р.С. Немов рассматривает мышление как особого рода теоретическую и практическую деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера [18].

По мнению Н.Н. Поддьякова, мышление - это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный процесс, характеризующий обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности [22].

В Российской педагогической энциклопедии под мышлением понимается "процесс познавательной активности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением предметов

и явлений действительности в их существенных свойствах, связях и отношениях".[24]

Отличие мышления от других психических процессов состоит в том, что оно почти всегда с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана.

Познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия и переходит к мышлению. Т.А. Ткаченко считает, что мышление - высшая ступень познания и идеального освоения мира в формах теорий, идей, целей человека. Опираясь на ощущения, восприятия, мышление преодолевает их ограниченность и проникает в сферу сверхчувственных, существенных связей мира, в сферу его законов [20].

Е. Агаева при этом указывает, что мышление, отражая предметы и явления действительности, является высшей ступенью человеческого познания. При этом, имея своим единственным источником ощущения, оно расширяет границы непосредственного отражения, что дает возможность получать знание о таких свойствах и явлениях, которые не могут быть непосредственно восприняты органами чувств[1].

А.А. Люблинская считает, что мышление – опосредованное и обобщенное отражение действительности, заключающиеся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними.

Изучением мышления дошкольников занимались такие ученые как Г. Айзенк, Ф. Гальтон, Дж. Кеттелл, К. Мейли, Ж. Пиаже, Ч. Спирмен и др. [21].

В отечественной науке свой вклад в изучении этого вопроса внесли П.П. Блонский, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, З.А. Зак, А.В. Запорожец, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.И. Мещеряков, Н.А. Менчинская, А.М. Матюшкин, Н.А. Подгорецкая, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, и другие [21].

От других психических процессов мышление отличается тем, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи. В мышлении на основе сенсорной информации делаются определенные теоретические и практические выводы. В процессе мышления отражаются не только отдельные вещи, явления и их свойства, но и связи, существующие между ними [18].

Мышление – сложнейшая и многосторонняя психическая деятельность, поэтому в психолого-педагогической литературе сложилось несколько подходов к проблеме классификации видов мышления: по характеру протекания (дискурсивное, интуитивное), по характеру результатов мышления (репродуктивное и творческое), по действенности контроля (критическое и некритическое). Одной из наиболее распространенной является классификация видов мышления в зависимости от содержания решаемой задачи. Здесь выделяют:

1. Наглядно-действенное мышление, наиболее простой вид мышления, возникающий в практической деятельности и являющийся основой для формирования более сложных видов мышления, опирается на непосредственное восприятие предметов в процессе действия с ними. В онтогенезе этот вид мышления преобладает до 2-3 летнего возраста (Н.Н. Поддьяков, 1977).

2. Наглядно-образное мышление – вид мышления, характеризуется опорой на представления и образы. При наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется в плане образа или представления. Появляется у ребенка в 2-3 года и является ведущим до 6-7 лет. Р. С. Немов (1995) определяет наглядно-образное мышление как способ решения задач, включающий наблюдения за ситуацией и оперирование образами составляющих ее предметов без практических действий с ними [18].

По мнению П. Я. Гальперина (1966), наглядно-образное мышление не только является предпосылкой словесно-логического мышления, но и выполняет

специфические функции, которые не могут быть осуществлены другими формами мышления. Наглядно-образное мышление имеет существенное значение не только для ребенка, но и для успешного осуществления многих видов профессиональной деятельности взрослых людей.

3. Словесно-логическое мышление – это вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. Субъект может познавать существенные закономерности и ненаблюдаемые взаимосвязи исследований реальности.

Это не только этапы развития мышления, но и разные его формы, присущие человеку и играющие важную роль в мыслительной деятельности. Можно ускорить прохождение тех или иных этапов развития мышления, но нельзя миновать ни один из них без ущерба для психического склада личности в целом.

Различные формы мышления ребенка (наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое) никогда не работают изолированно друг от друга. Так, в словесно-логическом мышлении всегда имеются образные компоненты, в процессе образного мышления существенную роль играют понятия или родственные им образы. Поэтому, когда мы говорим об наглядно - образном или словесно - логическом мышлении детей, это в известной мере абстракция. В действительности мышление ребенка приобретает тот или иной характер в зависимости от преобладания тех или иных его составляющих.. При решении определенных классов задач на первый план выступают образы, и весь процесс мышления приобретает такие особенности, которые отличают его от словесно – логического [5].

В определенных пределах наглядно-образное мышление характеризуется особыми закономерностями функционирования и позволяет познавать такие стороны и свойства объектов, которые фактически

недоступны словесно – логическому мышлению; вернее будет сказать так – доступны, но лишь в тесной связи с образным мышлением. Одна из особенностей последнего состоит в том, что в его процессе объекты представлены в нашем сознании иначе, чем при словесно-логическом мышлении. Это обуславливает особенности оперирования отраженным в сознании человека содержанием [5].

В процессе наглядно-образного мышления более полно воспроизводится многообразие сторон предмета, которые выступают не в логических, а в фактических связях. И в этом аспекте наглядно - образное мышление приближается к мышлению «в комплексах», исследованному Л. С. Выготским. Возможность представления объекта со всеми частными и, в данной системе анализа, второстепенными признаками может послужить основой переосмысления всей проблемной ситуации. Эти второстепенные свойства могут стать началом той линии анализа, которая позволит увидеть объект в новой плоскости, в иной системе связей, где данные второстепенные свойства и связи выступают как существенные.

Другая важная особенность наглядно - образного мышления состоит в возможности отображения в чувственной форме движения, взаимодействия сразу нескольких предметов. Есть основания полагать, что именно эта особенность лежит в основе образного познания детьми дошкольного возраста основных кинематических зависимостей - зависимости пройденного пути от скорости и времени движения, зависимости времени движения от скорости, величины пути и т. д.

В.П. Зинченко, анализируя специфику наглядно-образного мышления, отмечает: «главное преимущество зрительного образа (равно как и визуализированного образа) состоит в широте охвата отображаемой ситуации»[Избранные психологические труды, в 2 томах. Том 1. Психическое развитие ребенка / Под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. - М.: Педагогика, 1986. - 320 с].

Таким образом, мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. Мышление совершается по законам, общим для всех людей. Общими являются основные формы мышления, действия и операции, их механизмы. Вместе с тем в мышлении проявляются и различия людей, их индивидуальные особенности. Они выражаются в большей или меньшей самостоятельности мышления, его критичности, последовательности, гибкости, глубине, скорости, в различных соотношениях анализа и синтеза. Мышление ребенка формируется в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе освоения общественного опыта.

1.2 Развитие наглядно-образного мышления в онтогенезе

В дошкольном возрасте осуществляется переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. По мнению П.Н. Поддьякова, представления являются важной основой, которая в значительной мере определяет успешность формирования наглядно-образного мышления детей. «Последнее характеризуется тем, что познание детьми различных свойств и связей вещей происходит в процессе оперирования образами этих вещей. Но прежде чем оперировать образом, необходимо уметь его актуализировать» [23].

Н.Н. Поддьяков выделил шесть этапов развития мышления от младшего до старшего дошкольного возраста. Эти этапы следующие.

1. Ребенок на раннем этапе взросления еще не в состоянии действовать в уме, но уже может манипулируя вещами, решать задачи в

наглядно-действенным плане, преобразуя соответствующим образом проблемную ситуацию.

2.Затем в процесс решения задачи включается речь, но она используется только для называния предметов, с которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане. В основном же ребенок по-прежнему решает задачи «руками и глазами», хотя он может уже речью выражать и формулировать результат выполненного практического действия.

3.Задача решается в через манипулирование представлениями объектов. В этот период осознаются и словесно обозначаются способы выполнения действий, направленных на изменение ситуации с целью найти решение поставленной задачи. Одновременно происходит дифференциация во внутреннем плане теоретической и практической цели действия. Возникает простая форма рассуждения вслух, еще не отделенного от выполнения практического действия, но уже направленного на поиск способа изменения ситуации или условий задачи;

4.Задача решается ребенком по заранее спланированному плану. В его основе - память и опыт, накопленные в процессе предыдущих попыток решения подобного рода задач.

5.Задача планируется в уме с последующим ее исполнением в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами.

6.Решение задачи осуществляется только в уме с выдачей готового словесного решения без последующего возвращения к практическим действиям с предметами.

Важный вывод, который был сделан Н.Н. Поддьяковым из исследований развития детского мышления, заключается в том, что у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий и операций полностью не исчезают, а заменяются новыми, более совершенными. Они трансформируются в «структурные уровни организации

процесса мышления» и «выступают как функциональные ступени решения творческих задач» [23].

При возникновении новой проблемной ситуации, или задачи, все эти уровни включаются в поиск процесса их решения как самостоятельные или как составляющие логические звенья процесса поиска их решения. Таким образом, детский интеллект уже в этом возрасте функционирует на основе принципа системности. При необходимости одновременно включаются в работу все виды и уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Известно, что мышление (наглядно-образное) начинает развиваться у детей в возрасте трех лет. В этот же период появляется и первая подструктура - топологическая. Ребенок начинает различать такие топологические характеристики, как замкнутые и незамкнутые фигуры. Например, если попросить ребенка разделить нарисованные объекты на две группы, то в одну группу он складывает квадраты, треугольники, окружности, кубы и шары - замкнутые фигуры, а в другую - незамкнутые (спирали, подковы) [20].

Следующей появляется проективная подструктура образного мышления. Если предложить ребенку столбиками оградить домик, то дети младше четырех лет выкладывают ограду по непрерывной, волнистой линии, не заботясь о ее форме. А после четырех лет они уже строят ограду прямой. Поэтому трехлетним малышам не стоит предлагать задания с готовыми схемами, для них это преждевременно. Такое задание предполагает наличие у детей проективной подструктуры, которой в этом возрасте еще нет. Этот факт подтверждают наблюдения И.Я. Каплунович за действиями детей на занятиях.

Третьей по значимости появляется порядковая подструктура. На ней базируется «принцип сохранения» при различных преобразованиях длин, объемов и т. д., который появляется у детей после пяти лет. Пока ребенок не

овладел порядковой подструктурой и принципом сохранения (не стал осознавать, например, что после переливания из узкого сосуда в широкий жидкости не стало меньше, хотя высота столба заметно уменьшилась), формировать у него количественные отношения и навыки счета бесполезно.

Как только будут усвоены порядковые отношения у ребенка, можно переходить к формированию метрической, а затем и композиционной (алгебраической) подструктуры [20].

Разнообразные педагогические и психологические представления об этапах развития наглядно - образного мышления у детей дошкольного возраста позволяют сделать следующий вывод: топологическая подструктура является основанием, фундаментом для развития последующих подструктур образного мышления у детей, исходной «клеточкой» для его формирования. Экспериментальные исследования и практика дошкольного воспитания показывают, что при низком уровне развития дальнейшее формирование других подструктур (проективной, порядковой и т.д.) крайне затруднено. Если же начинать обучение с формирования у детей топологической подструктуры и топологических представлений, то дальнейшее продвижение в усвоении содержания и интеллектуальном развитии заметно облегчается. Итак, основное значение в познании дошкольниками окружающего мира приобретает наглядно-образное мышление. Оно дает ребенку возможность усваивать обобщенные знания о предметах и явлениях действительности, становится источником детского творчества.

Таким образом, уровень развития наглядно-образного мышления, достигаемый в дошкольном возрасте, имеет ключевое значение для всей последующей жизни человека, служит тем основным вкладом, который дошкольное детство вносит в общий процесс психического развития.

1.3. Особенности развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития

Мышление – процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. В результате познания свойств и отношений окружающих его предметов в процессе их восприятия и в ходе опыта собственных действий, знакомства с рядом явлений, происходящих в окружающей действительности, у ребенка возникают первые мыслительные процессы.

Наглядно-действенное мышление возникает там, где ребенок встречается с новыми условиями и новым способом решения проблемной практической задачи – в бытовой и игровой ситуациях [26].

Вслед за наглядно-действенным возникает наглядно-образное мышление, которое становится основным в младшем дошкольном возрасте. Он решает «в уме» только те задачи, которые раньше решал практически. К старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление становится все более обобщенным. Дети понимают сложные схематические изображения, представляют на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создают такие изображения.

А. А. Люблинская (1971) отмечает, что изменение в мышлении ребенка дошкольного возраста обусловлено с тем, что устанавливаются все более тесные взаимосвязи с речью. Появляется мыслительный процесс-рассуждение, перестраиваются взаимоотношения практической и умственной деятельности, речь начинает выполнять планирующую функцию; бурно развиваются мыслительные операции и вся мыслительная деятельность [16].

Рассуждение начинается с постановки вопроса, в нем отражается возникшая перед ребенком интеллектуальная или практическая задача. У ребенка

дошкольного возраста вопросы носят познавательный характер. Развивается любознательность, стремление познать мир. Дошкольник ищет целесообразность в устройстве деятельности, пытается определить назначение предметов, подходит к установлению связей между внешними признаками и назначением объекта. Понимание причинности, доступное ребенку, неуклонно нарастает на протяжении всего дошкольного возраста. [33]

Многие ученые (Власова Т. А., Лебединская К. С. и др.) в своих работах отмечали, что задержка психического развития относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. Основной причиной задержки психического развития являются слабо выраженные (минимальные) органические повреждения мозга ребенка или врожденные, или полученные во внутриутробном, а также в раннем периодах жизни. Задержка психического развития может возникнуть и в результате ослабления центральной нервной системы инфекциями, хроническими соматическими состояниями, интоксикацией, травмами головного мозга, нарушениями эндокринной системы. В появлении синдрома задержки психического развития существенную роль играют конституциональные факторы, органическая недостаточность нервной системы генетического происхождения, длительные неблагоприятные условия воспитания.

Учеными М. С. Певзнер и Т. А. Власовой (1971) было установлено, что всем детям с задержкой психического развития свойственно снижение внимания и работоспособности. Внимание этих детей характеризуется неустойчивостью, отмечаются его периодические колебания, неравномерная работоспособность. Трудно собрать, сконцентрировать внимание детей и удержать на протяжении той или иной деятельности и др. [6].

Т. А. Власова (1976) говорит о том, что многие дети испытывают трудности и процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного). Снижена скорость выполнения перцептивных операций. Детям с задержкой психического развития необходимо больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам, для приема и переработки сенсорной информации [6].

Т. В. Егорова, Т. Д. Пускаева, С. Г. Шевченко, У. В. Ульенкова и другие отмечают пониженную активность мышления, недостаточную сформированность умственных операций у детей с задержкой психического развития. На развитии мышления сказывается недостаточность накопленных детьми знаний и представлений, низкий уровень познавательной активности. Дошкольники не умеют выделять опознаваемые признаки объектов, анализировать форму предметов, установить симметричность фигур, испытывают затруднения при необходимости мысленно объединить, синтезировать свойства предметов, осуществить ориентировку в пространстве, привлекать имеющийся запас представлений к реальной практической деятельности.

Н. Ю. Борякова (1999) отмечает, что особые трудности дети испытывают при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины. Затруднен процесс анализирующего восприятия: дети не умеют выделять структурные основные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали [3].

Разнообразные психологические и педагогические исследования позволили выявить следующие основные затруднения у детей с задержкой психического развития в понимании наглядно-образных заданий: недоразвитие понятий, нарушение аналитико-синтетической деятельности, затруднения в использовании прошлого опыта для понимания нового

материала; ослабление интеллектуальных интересов и недостатки мотивации.

Изучая мышление у детей с ЗПР, У.В. Ульенкова, Т.В. Егорова, Т.А. Стрекалова выделили, что на развитие мышления оказывают влияние такие психические процессы, как: 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). Чем старше ребенок, тем более сложные задачи он может решить. К шести годам дошкольники способны выполнять сложные интеллектуальные задачи, даже если они ему неинтересны, действует принцип: «так надо» и самостоятельности. У детей с ЗПР все эти предпосылки развития мышления в той или иной степени нарушены.

Одна из психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Данное отставание проявляется во всех компонентах структуры мышления (Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Т.Д. Пускаева, У.В. Ульенкова и др.) [15].

Т.В. Егорова выделила общие недостатки мышления детей с ЗПР:

1. Несформированность познавательной, поисковой мотивации (своеобразное отношение к любым интеллектуальным задачам). Отмечается поверхностность мышления, его направленность на случайные, единичные признаки, инертность, малоподвижность мыслительных процессов, склонность к копированию, подражательности.

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.

2. Отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач. Дети с ЗПР начинают действовать сразу, с ходу. При предъявлении инструкции к заданию многие не поняли задания, но стремились побыстрее получить экспериментальный материал и начать действовать. Такие дети 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.

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

4. Характерна стереотипность мышления, его шаблонность. Дети с ЗПР 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. Дети могут успешно классифицировать предметы по таким наглядным признакам, как цвет и форма, однако с большим трудом выделяют в качестве общих признаков материал и величину предметов, затрудняются в абстрагировании одного признака и сознательном его противопоставлении другим, в переключении с одного принципа классификации на другой. При анализе предмета или явления дети называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и точностью. В

результате дети с ЗПР выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Анализ исследований (Л.С.Выготского, Г.М.Дульнева, В.И.Лубовского, В.Г.Петровой, Г.Е.Сухаревой, Ж.И.Шиф и др.) показал, что у детей с ЗПР особые трудности вызывает решение задач, в которых необходимо осмыслить и выделить проблемную ситуацию, проанализировать её условия, найти новый способ решения, опираясь на обобщение прежнего опыта [21].

Мышление является высшим познавательным процессом, это основная форма познания окружающего мира. Огромное значение для всестороннего развития личности ребенка имеет формирование и становление всех видов мышления, этот процесс должен носить целенаправленный и систематический характер. Недостаточный уровень развития мышления может оказаться невосполнимым в более позднем возрасте.

Учитывая вышеперечисленные особенности наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития можно выделить одно из направлений коррекционно-педагогической работы – развитие познавательной мыслительной деятельности детей, развитие основных видов мышления: наглядно-действенного и наглядно-образного.

Выводы по I главе

Мышление является очень сложным психическим процессом, ему присущ ряд особенностей и свойств, которые в совокупности образуют индивидуальность интеллекта; благодаря этим свойствам и особенностям каждый человек мыслит по-разному.

Изучением мышления дошкольников занимались такие ученые как Г. Айзенк, Ф. Гальтон, Дж. Кеттелл, К. Мейли, Ж. Пиаже, Ч. Спирмен и др.

В отечественной науке свой вклад в изучении этого вопроса внесли П.П. Блонский, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, З.А. Зак, А.В. Запорожец, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.И. Мещеряков, А.М. Матюшкин, Н.А. Подгорецкая, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, и другие.

В психолого-педагогической литературе одной из наиболее распространенных классификаций видов мышления является классификация в зависимости от содержания решаемой задачи. Выделяют мышление наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Каждое из них формируется на определенном возрастном этапе, и имеет свои особенности: наглядно-действенное формируется самым первым, начиная с рождения и до 1,5 лет. Следующим формируется наглядно-образное мышление, от 1,5 лет до 7 лет. И уже в школе у детей формируется словесно-логическое мышление.

У детей 5-6 лет ведущее значение приобретает наглядно-образное мышление. К наглядно-действенному мышлению старшие дошкольники обращаются, как правило, только в случаях решения задач, которые невозможно решить без действенных проб, причем эти пробы часто приобретают планомерный характер. Важным условием возникновения наглядно-образного мышления является формирование у детей умений

различать план реальных объектов и план моделей, отражающих эти объекты.

Под задержкой психического развития понимают замедление темпа развития психики, которое чаще обнаруживается при поступлении в школу и выражается в нехватке общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, преобладании игровых интересов и неспособности заниматься интеллектуальной деятельностью.

Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР имеют ряд особенностей развития высших психических функций, а так же различных видов деятельности.

Наглядно-образное мышление детей старшего дошкольного возраста с ЗПР имеет свои особенности развития, из-за низкой познавательной активности детей данной категории.

Мышление детей с ЗПР характеризуется как несформированностью отдельных мыслительных операций, так и нарушением развития мыслительной деятельности в целом. Отмечается поверхностность мышления, его направленность на случайные, единичные признаки, инертность, малоподвижность мыслительных процессов, склонность к копированию,

Мышление, являясь важным познавательным процессом, необходимо для развития и социализации ребенка с задержкой психического развития.

Таким образом, стоит говорить о необходимости проведения коррекционно-педагогической работы по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

ГЛАВА II. Развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

2.1. Состояние наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Для изучения состояния наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста детей с ЗПР нами были выбраны следующие методики:

1. Методика Нелепицы (Забрамная С. Д. "От диагностики к развитию". - /Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях М.: Новая школа, 1998 г. - 144 с.)

Цель: оценка элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой.

Стимульный материал: картина с изображением большого количества нелепостей.

Проведение обследования: Ребёнку показывается картинка. Во время рассматривания ребёнок получает инструкцию: «Посмотри внимательно на эту картинку и скажи, всё ли здесь находится на своём месте и правильно ли нарисовано. Если что – то не так, то укажи на это и объясни, почему это не так; объясни, как должно быть». Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребёнок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как должно быть на самом деле. Время показа картинки и выполнения задания – 3 минуты. За это время ребёнок должен показать и назвать как можно больше нелепиц.

Инструкция обработки: 10 баллов (очень высокий уровень развития) – если за отведённое время ребёнок заметил все нелепицы, успел удовлетворительно объяснить, что не так и как должно быть.

8 – 9 баллов (высокий уровень развития) – ребёнок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но от 1 до 3 не сумел до конца объяснить или сказать, как должно быть.

6 – 7 баллов (норма) – ребёнок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но 3 – 4 из них не успел до конца объяснить.

4 – 5 баллов (средний уровень развития) – заметил все нелепицы, не успел объяснить 5 – 7 нелепиц.

2 – 3 балла (низкий уровень развития) – не успел заметить 1 – 4 имеющиеся на картинке нелепиц, до объяснения дело не дошло.

0 – 1 балл (очень низкий уровень развития) – за отведённое время ребёнок успел обнаружить меньше 4 из имеющихся нелепиц.

2. Методика «Исключение неподходящей картинке» (Забрамная С. Д. "От диагностики к развитию". - /Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях М.: Новая школа, 1998 г. - 144 с.)

Цель: исследование уровня мышления (умения делать обобщения; обоснованность и целенаправленность, четкость представлений зрительно воспринимаемых объектов, использование помощи).

Оборудование

Три рисунка разной сложности.

На рисунке три квадрата, в каждом по четыре фигуры, одна из которых не подходит по одному признаку (величина, цвет, форма). Предлагается детям с 5 лет.

На рисунке три квадрата, в каждом по четыре предмета: три одной родовой группы, а четвертый — другой родовой группы. Предлагается детям с 6 лет.

Процедура проведения

Поочередно предлагаются рисунки.

1. При работе с рисунком 1 дается инструкция: «Скажи, что здесь не подходит?».

2. При работе с рисунком 2 сначала просят назвать, что нарисовано, а затем спрашивают: "Что здесь не подходит?". Помощь: «Здесь три предмета (картинки), чем-то одинаковые, а один не подходит. Какой?».

3. При работе с рисунком 3 сначала читают слова, а затем просят ребенка назвать неподходящее слово. При правильном ответе просят объяснить выбор.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; умение объяснить в причинно-следственном плане свои действия, умение в речевом плане обобщить принцип группировки.

1 балл – не понимает условий задачи, в условиях обучения действует неадекватно.

2 балла – принимает задание, выполняет классификацию без учета основного принципа, не может в речевом плане обобщить принцип группировки.

3 балла – принимает задание, выделяет предметы с учетом существенного признака, но в конечном итоге не может обозначить вербально существенный признак.

4 балла – принимает задание, выделяет предметы с учетом существенного признака, в конечном итоге обозначает вербально существенный признак.

Оценка результатов:

4 балла – высокий уровень.

3 балла – средний уровень.

2 балла – низкий уровень.

1 балл – очень низкий уровень.

Оказание помощи ребенку в процессе обследования является важным фактором. Помощь первого вида является наименьшей и заключается в повторении инструкций, поощрительных словах (например, «Подумай еще!»),

«Будь внимателен» и т. п.). Если это не помогает ребенку выполнить задание, используются предметно-практические действия – второй вид помощи. Он включает в себя показ, сопровождаемый пояснением экспериментатора правильного выполнения действия. Если ребенок не может выполнить задание и после показа, используется совместное выполнение экспериментатором и ребенком необходимого действия. Это – третий вид помощи.

Исследование проводилось на базе МБДОУ ДС №9 г. Челябинска, в котором приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (Таблица 1).

Таблица 1

Список детей, участвующих в исследовании

№ п /п	Ф.И. ребенка	Возраст	Диагноз
1.	Ростислав М.	6 лет	F 83
2.	Диана Г.	6 лет	F 83
3.	Данил Г.	5 лет	F 80.1
4.	Миша Р.	5 лет	F 84
5.	Айдар Ю.	5 лет	F06.7
6.	Юлиана С.	6 лет	F 07.9, F 80.9
7.	Кирилл В.	6 лет	F 06.7
8.	Савелий К.	5 лет	F 83

В ходе исследования каждому ребенку были предложены задания по методике «Нелепицы».

Юлиана С. к выполнению поставленной задачи отнеслась достаточно серьезно.

При рассмотрении картинки она заметила и отметила все имеющиеся нелепицы, но 3 из них не успел до конца объяснить. Данное выполнение

методики соответствует нормальному уровню развития наглядно-образного мышления в группе детей с ЗПР.

Ростислав М., Кирилл В., Динана Г. и Айдар Ю. при выполнении заданий заикливались на мелочах, но при этом им удалось с помощью наводящих вопросов найти ошибки на изображении. При вопросе, где же все-таки должны находиться животные, дети ответили с трудом, больше описывая происходящее на картинке. Данное выполнение задания соответствует среднему уровню развития наглядно-образного мышления в группе детей с ЗПР.

Данил Г. и Миша Р. очень эмоционально отреагировали на происходящее на картинке, с помощью наводящих вопросов нашли все несовпадения с действительностью, при этом не отвлекаясь ни на что дал и правильные ответы на вопрос «Как должно быть на самом деле?». Данное выполнение задания соответствует среднему уровню развития наглядно-образного мышления в группе детей с ЗПР.

Савелий К. показал самый низкий уровень состояния наглядно-образного мышления. При рассматривании картинки он никак не реагировал, затем, когда ему был задан вопрос «Ты хорошо рассмотрел картинку?» он начал рассказывать что видит, при этом никак, не реагируя на нелепицы. Только после наводящих вопросов нашел несоответствия. Данное выполнение задания соответствует низкому уровню

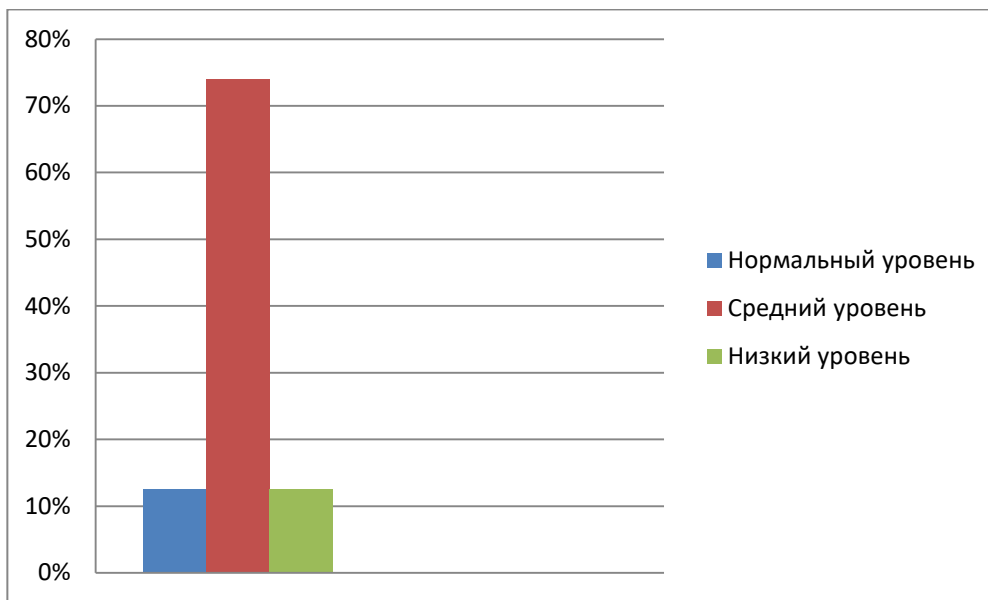


Рис. 1 Результаты исследования уровня развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Таким образом, проанализировав результаты, полученные с помощью методики «Нелепицы», можно сделать вывод, что наглядно-образное мышление детей старшего дошкольного возраста с ЗПР преимущественно находится на среднем уровне, так как 74% испытуемых показали результаты соответствующие среднему уровню. Наблюдается недостаточный уровень сформированности элементарных образных представлений об окружающем мире. При выполнении задания дети быстро справлялись с нахождением нелепых изображений, но наблюдались трудности при объяснении того, как должно быть на самом деле. У 13% детей результаты соответствуют нормальному уровню развития наглядно-образного мышления. И так же 13% показали низкие результаты.

Завершающим этапом обследования наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР была методика «Исключение не подходящей картинки».

Айдар Ю. и Юлиана С. при выполнении заданий допустили ошибки, но без вмешательства педагога исправили их. Данное выполнение задания соответствует уровню выше среднего развития наглядно-образного мышления.

Ростислав М., Кирилл В. и Диана Г. справились с заданием только с помощью наводящих вопросов, что соответствует среднему уровню развития наглядно-образного мышления у детей с ЗПР.

Савелий К., Данил Г. и Миша Р. показали более слабый результат, так как не смогли найти «лишние» предметы, а так же обобщить представленные им предметы даже после наводящих вопросов, что соответствует низкому уровню развития наглядно-образного мышления.

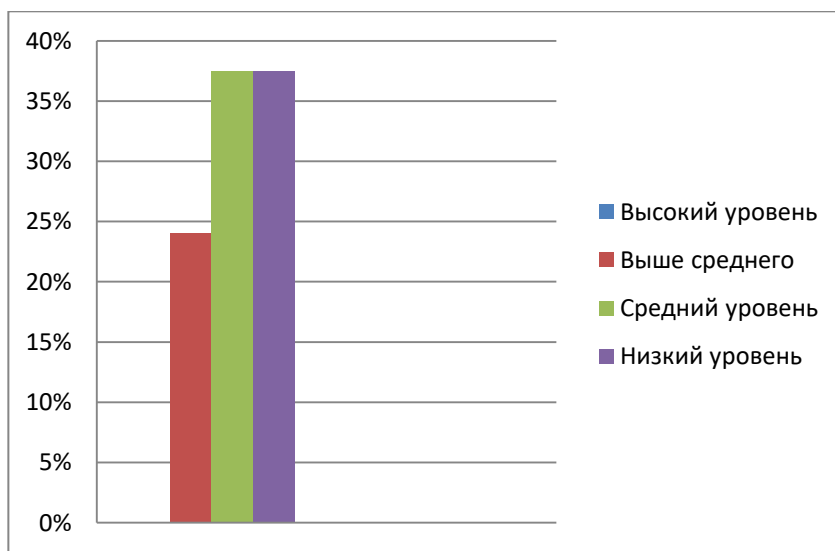


Рис. 2 Результаты исследования уровня развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Таким образом, после проведения диагностики по методике «Исключение не подходящей картинки». (см. рис 2) можно сделать вывод, что из 8 исследуемых всего только 24% имеют достаточно сформированный уровень наглядно-образного мышления, 38% детей имеют средний уровень и 38% низкий уровень. Характерный для детей с ЗПР средний и низкий уровень развития связан с недостаточным умением обобщать и логически обосновывать.

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод, что уровень развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР преимущественно средний (4 ребенка), с низким уровнем (3 ребенка) и с высоким уровнем всего один ребенок. Это объясняется следующими трудностями в понимании наглядно-образных

заданий: затруднения в понимании, непосредственно связанные с недоразвитием понятий; затруднения в использовании прошлого опыта для понимания нового материала; затруднения в понимании, связанные с ослаблением интеллектуальных интересов и недостатками мотивации; затруднения в понимании, связанные с тенденцией к разобщению словесных и наглядных элементов.

Среди детей дошкольного возраста есть такие, кто без особого труда выполняет задание, в большинстве же случаев требуется многократное повторение задания и оказание различных видов помощи. Надо отметить, что при появлении отвлекающих моментов или посторонних предметов уровень выполнения заданий резко снижается. Таким образом, состояние наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР остается на среднем уровне

Таким образом, на основании изложенного выше можно сделать следующий вывод. Одна из психологических особенностей детей с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач.

То обстоятельство, что после получения помощи дети рассматриваемой группы оказываются в состоянии выполнять предложенные им разнообразные задания на близком к норме уровне, позволяет говорить о том, что дети с задержкой психического развития располагают гораздо большими потенциальными возможностями в плане способности овладевать предложенным им учебным материалом.

Такое значительное отставание в развитии форм мышления убедительно говорит о необходимости проводить специально организованную коррекционно-образовательную работу с целью формирования у детей интеллектуальных операций, развития навыков умственной деятельности и стимуляции интеллектуальной активности. Так

как основным видом деятельности детей старшего дошкольного возраста является игра, целесообразно использовать на коррекционных занятиях дидактические игры на развитие наглядно-образного мышления.

2.2. Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

В основе коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, реализовано фундаментальное положение отечественной психологии о генетической связи разных форм мышления. В дошкольном возрасте тесно взаимодействуют три основных формы: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Данные формы мышления образуют тот единый процесс познания реального мира, в котором может преобладать то одна, то другая форма мышления, и в связи с этим познавательный процесс реального мира приобретает особый характер и развивается в осмысленных, целенаправленных предметных действиях [31].

У ребенка дошкольного возраста появляется возможность решать наглядно-образные задачи благодаря сформированным к этому времени представлениям о предметах-орудиях, их свойствах и качествах, а также об их роли в деятельности людей; зрительной ориентировки в условиях практических проблемных задач; основным функциям речи – фиксирующей, сопровождающей, планирующей. Все это формируется у детей благодаря целенаправленной коррекционной работе по развитию восприятия и наглядно-действенного мышления.

Систематическая коррекционная работа вызывает у детей интерес к окружающему, ведет к самостоятельности их мышления, дети перестают

ждать решения всех вопросов от взрослого. У детей формируется более обобщенное восприятие окружающей действительности, они начинают осмысливать собственные действия, прогнозировать ход простейших явлений, понимать простейшие временные и причинные зависимости [30].

В процессе формирования наглядно-образного мышления используются следующие педагогические приемы: специально созданная ситуация и фиксация практических действий в речи ребенка, наблюдение 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 иллюстраций с содержанием прочитанного текста, составление на фланелеграфе сюжета, соответственно прочитанному тексту, составление рассказа по серии сюжетных картинок, отгадывание загадок [31].

Одно из фундаментальных положений детской психологии – признание ведущей роли игровой деятельности в развитии мышления ребенка дошкольного возраста.

В огромном количестве игр с правилами запечатлены разнообразные знания, умственные операции, действия, которые дети должны освоить. Освоение это идет по мере общего умственного развития, вместе с тем в игре это развитие и осуществляется.

Дидактические игры и упражнения являются важным компонентом коррекционно-развивающей работы. Дидактические игры — это специально создаваемые или приспособленные для целей обучения игры. По мнению М. Н. Перовой, дидактическая игра дает возможность решать различные педагогические задачи в игровой форме, наиболее доступной и привлекательной для детей [Перова М. П. Дидактические игры и упражнения по математике [Текст] / М. П. Перова. — М.: Просвещение, 1996.]

Этим обусловлено то, что коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будет происходить посредством дидактической игры.

В формирующем эксперименте коррекционная работа проводилась на фронтальных и индивидуальных занятиях. Формирующий эксперимент проходил в два этапа:

1 этап – предварительная работа, в ходе которой проводится подбор дидактических игр;

2 этап – проведение дидактических игр, направленных на развитие наглядно-образного мышления;

Итак, прежде чем начать коррекционную работу по развитию у старших дошкольников с ЗПР наглядно-образного мышления нами проводилась предварительная работа.

На первом этапе формирующего эксперимента были подобраны дидактические игры и упражнения, направленные на развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (Приложение 1). Игры и упражнения были составлены на основе работ следующих авторов: Е.А.Стребелева, У.В.Ульенкова, С.Г.Шевченко.

После проведения предварительной работы, мы перешли ко второму этапу формирующего эксперимента. Развитие наглядно-образного мышления происходит в процессе обучения и достижения определенных дидактических целей, поэтому нами было составлено планирование дидактических игр и упражнений. Данные игры включались в содержание занятий по ФЭМП, Окружающему миру (таблица 2).

Цель нашей работы на формирующем этапе экспериментальной работы – определение этапов коррекции наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также

средств развития наглядно-образного мышления в условиях дошкольного учреждения.

Взяв за основу систему коррекционно-педагогической работы по формированию наглядно-образного мышления, разработанную Стребелевой Е.А., наша коррекционная работа включила в себя три этапа:

1. Формирование целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках.
2. Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования.
3. Формирование соотношения между словом и образом.

На первом этапе игры и упражнения разделены на 5 серий:

- Серия 1 Задания на формирование предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению.
- Серия 2 Задания на формирование понимания внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов.
- Серия 3 Задания, направленные на формирование у детей понимания явлений связанных между собой причинно – следственными зависимостями.
- Серия 4 Задания на формирование понимания последовательности событий, изображенных на картинках.
- Серия 5 Задания на формирование умений выявлять связи между персонажами и объектами, изображенными на картинках, рассуждать, делать выводы, анализировать сюжеты со врытым смыслом.

На втором этапе мы старались научить детей ориентироваться в пространстве и создавать новые образы предметов и ситуаций, а также

комбинировать отдельные образы, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане.

Подобранные игры и упражнения разделены на 3 серии:

Серия 1 Игры на формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов.

Серия 2 Игры, направленные на овладение детьми действиями замещения.

Серия 3 Игры-упражнения на развитие ориентировки в пространстве.

На третьем этапе было важно научить правильно представить ситуация по ее словесному описанию, что является необходимой предпосылкой развития образных форм мышления ребенка. Оно лежит в основе формирования механизма мысленного оперирования образами воссоздающего воображения. В дальнейшем это позволяет совершать адекватные действия по инструкции, решать интеллектуальные задачи, планировать. Это умение составляет фундамент качественной, целенаправленной произвольной деятельности.

Подобранные игры и упражнения разделены на 3 серии:

Серия 1 Задания на формирование умений находить игрушку или предмет по словесному описанию

Серия 2 Задания на формирование умения выбирать соответствующую картинку с изображением действий по словесному описанию

Серия 3 Задания на формирование умений сопоставлять и соотносить словесный текст с соответствующей иллюстрацией

Таблица 2

Планирование дидактических игр по формированию наглядно-образного мышления у детей старшего возраста с ЗПР

№ п/п	Дидактическая игра/упражнение	№этап а/ №сери и	Сроки проведен ия	Цели	Оборудование
1. Формирование целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках.					
1	«Достань мяч»	1/1	январь	· развитие способности на основе зрительного и мысли	Сюжетная картинка: комната, в которой

				<p>тального анализа</p> <p>устанавливать закономерность в изображении;</p> <ul style="list-style-type: none"> · развитие умения декодировать информацию; · развитие предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению; <p>· снятие мышечного и эмоционального напряжения, развитие воображения и фантазии.</p> <p>Сформировать у детей умение воспринимать изображенную на картинке ситуацию как целостную, умение воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами-представлениями, опираясь на свой реальный, практический опыт.</p>	<p>находится высокий шкаф, детский стол, большой и маленький стулья. На полу, на ковре сидит маленький мальчик, игрушек у него нет. Мяч лежит на шкафу. Мальчик, сидя на ковре, тянется к нему ручками.</p>
2	«Полей цветов»	1/1			<p>Сюжетная картинка: окно, на котором стоят два комнатных цветка: один-цветущий, другой-увядающий. Девочка растерянно смотрит на увядающий цветок. Недалеко на столе находится лейка с водой.</p>
3	«Как достать колпачок?»	1/1			<p>Сюжетная картинка: две девочки, одна сидит на ковре и собирает большую пирамидку, надевает колпачок на пирамидку; другая заглядывает под шкаф, туда закатился колпачок от пирамидки. Рядом лежат обруч, клюшка, кукла и кубик.</p>
4	«В песочнице»	1/2	Январь	<p>Научить ребенка устанавливать связь между предметами, изображенными на картинке, определять необходимость использования отсутствующего предмета, с помощью которого можно преобразовать ситуацию, соответственно условия задачи. Сначала ребенку надо определить внутреннее взаимоотношение между предметами, осмыслить внутреннюю логику действий, а затем найти недостающее звено.</p>	<p>сюжетная картинка: лето, около песочницы стоит девочка, рукой тянется к песку. Внизу изображены предметы: сачок, совочек, удочка, ведерко.</p>
5	«Рыбалов»	1/2			<p>сюжетная картинка: мальчик, заду-мавшись, сидит около водоема, одна рука его тянется к воде, а другая держится за голову. Около него стоит ведро. Внизу изображены предметы: палочка, палочка с веревочкой, сачок, удочка, палочка с колечком, скакалка.</p>
6	«Построй забор вокруг дома»	1/2			<p>сюжетная картинка: детский домик,</p>

					вокруг которого мальчик пытается строить забор из кольшков. Внизу изображены предметы: камень, молоток, зонтик, ножницы, гаечный ключ.
7	«Ветреная погода»	1/3	январь	Научить детей устанавливать причинно-следственные связи между предметами, объектами и явлениями, изображенными на картинках.	сюжетная картинка: ветки деревьев, листья и трава наклонены в левую сторону. В эту сторону летит шляпа. В правом углу - девочка с протянутыми руками бежит за шляпой. (Причина - сильный ветер; следствие - ветер сорвал с головы шляпу).
8	«Шарик улетел»	1/3			сюжетная картинка: плачущая девочка с веревочкой в руках. Воздушный шарик с короткой веревочкой летит вверх. (Причина - тонкая веревка оборвалась; следствие первого порядка - шарик улетел; следствие второго порядка - девочка плачет).
9	«Разбитая чашка»	1/3			сюжетная картинка: в середине комнаты стоит круглый стол, на нем находится посуда. Растерянный мальчик смотрит на разбитую чашку, которая находится на полу, рядом с ней лежит мяч. (Причина - мальчик играл в комнате с мячом; следствие первого порядка - мяч попал в чашку; следствие второго порядка - чашка разбита).
10	«Купание куклы»	1/4	февраль	Развитие у детей процессов сравнения, обобщения, конкретизации элементов суждений, умозаключений. В заданиях ребенок должен был выделить и понять	сюжетные картинки; на первой - девочка раздевает куклу; на второй - девочка купает куклу; на

				временную, логическую последовательность события и учесть эту последовательность при раскладывании картинок. После этого ребенок составлял рассказ по очередной серии картинок.	третьей - девочка вытирает куклу; на четвертой - девочка надевает на куклу новое платье.
11	«Одевание на прогулку»	1/4			сюжетные картинки: на первой - мальчик надевает ботинки; на второй - мальчик надевает пальто; на третьей - мальчик надевает кепку; на четвертой - мальчик стоит одетый у двери.
12	«Еж и гриб»	1/4			Сюжетные картинки: на первой еж идет по лесу с узелком на палочке, впереди растет маленький гриб; на второй – еж лежит под грибом, укрывшись желтым листочком, узелок на грибочке, палочка около дерева стоит; идет сильный дождь. На третьей – еж смотрит на большой гриб, узелок лежит высоко на большом грибочке, палочка рядом.
13	«В детском саду»	1/5	февраль	Формирование умений выявлять связи между персонажами и объектами, изображенными на картинках, рассуждать, делать выводы и обосновывать суждения; анализировать сюжеты со скрытым смыслом.	сюжетная картинка: групповая комната детского сада - воспитатель читает книгу, а дети сидят вокруг него.
14	«В зоопарке»	1/5			сюжетная картинка: люди, рассматривающие животных в клетках.
15	«В цирке»	1/5			Оборудование: сюжетная картинка: арена цирка, где выступают артисты, вокруг сидят зрители и хлопают в ладоши.
2. Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования.					
16	«Найди похожие!»	2/1	февраль	· развитие обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов; · развитие умения владеть действиями замещения; · развитие умения декодировать информацию; · снятие мышечного напряжения, развитие тонкой	Оборудование: на каждого играющего - мешочек с игрушками: ежик, неваляшка, ракета, машинка, домик, божья коровка, мышка, поднос.
17	«Больше-меньше»	2/1			Оборудование:

				<p>моторики рук;</p> <ul style="list-style-type: none"> · обучение целенаправленному управлению мышцами лица; · обучение свойствам невербального общения. <p>Научить детей ориентироваться в пространстве и создавать новые образы предметов и ситуаций, а также комбинировать отдельные образы, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане.</p>	<p>поднос, коробка с набором природного материала: камешки, ракушки, шишки, листья, желуди, печенки, зернышки, цветы, косточки, орехи, разные по величине (по 5-6 каждого вида).</p>
18	«Узнай на вкус»	2/1			<p>Оборудование: фрукты и овощи, знакомые детям: огурец (свежий и соленый), морковь, помидор, репа, лук; яблоко, виноград, слива, лимон; три подноса.</p>
19	«Зеркало»	2/2	Март	<p>Научить использовать при решении разнообразных задач условных заместителей реальных предметов и явлений, употребление знаков и символов.</p>	
20	«Где мы были, мы не скажем»	2/2			
21	«Воробушки и автомобиль»	2/3	март	<p>Развитие ориентировки в пространстве, способности к наглядному моделированию</p>	<p>Оборудование: лист бумаги, карандаш, веревка.</p>
22	«Три медведя»	2/3			<p>Оборудование: два фланелеграфа, контурное изображение домика, трех деревьев и трех медведей: большого, среднего и маленького. Три бумажных полоски разной длины.</p>
3. Формирование соотношения между словом и образом.					
23	«Отгадай!»	3/1	март	<ul style="list-style-type: none"> · научить детей ориентироваться в пространстве, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и совместном плане; · развивать умение выбирать соответствующую картинку с изображением действий персонажей по словесному описанию; · развитие внимания, памяти, связной монологической речи; · снятие мышечного напряжения, развитие тонкой моторики рук. 	<p>Оборудование: игрушки: мяч, матрешка, елочка, ежик, зайчик, мышка.</p>
24	«Картинки-половинки»	3/1			<p>Оборудование: предметные разрезные картинки из двух частей: ножницы, лейка, листья, репа, удочка, очки, огурец, морковь, снежинка; конверты.</p>

				Сформировать умение находить игрушку или предмет по словесному описанию, закрепить представления об окружающем.	
25	«Котенок»	3/2	апрель	Формировать умение выбирать соответствующую картинку с изображением действий персонажей по словесному описанию.	Оборудование: две сюжетных картинки: на первой - мальчик везет в машине игрушечную собачку и живого котенка; на второй - мальчик везет в машине только игрушечную собачку.
26	«Еж и кот»	3/2			Оборудование: две сюжетные картинки: на первой - во дворе еж грызет яблоко; на второй - во дворе еж грызет яблоко, а сзади к нему подкрадывается кот.
27	«Заботливый петушок»	3/3	апрель	Формировать умение сопоставлять и соотносить словесный текст с соответствующей иллюстрацией.	Оборудование: четыре сюжетные картинки, на трех из которых сюжеты не соответствуют содержанию предложенного рассказа. Так, на первой - лесная полянка; на второй - во дворе разные животные: собака, кошка с котенком, утка с утятами; на третьей - дети играют в песочнице. На четвертой - сюжет, соответствует рассказу - во дворе петушок, курица и цыплята клюют зернышки.
28	«Весна»	3/3			Оборудование: четыре сюжетные картинки, на трех из них сюжеты не соответствуют содержанию рассказа. Так, на первой - лето, дети играют с мячом во дворе; на второй - на поляне женщина играет с ребенком; на третьей - мальчик запускает самолет. На

					четвертой - сюжет, соответствующий прочитанному рассказу - ранняя весна, светит солнце, текут ручьи, дети пускают кораблики по воде.
--	--	--	--	--	--

Коррекционно-развивающие занятия проводились с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с ЗПР. Проведенная работа носила комплексный характер, который подразумевал под собой создание оптимальных условий для развития наглядно-образного мышления на коррекционно-развивающих занятиях с использованием дидактических игр.

Для детей с ЗПР характерна высокая утомляемость, быстрая истощаемость, медленный темп деятельности, эмоциональная неустойчивость. Эти особенности были учтены в ходе занятия:

- увеличены сроки изучения тем;
- частая повторяемость изученного материала;
- учебный материал подается малыми порциями;
- воздействие на все анализаторы (зрительный, слуховой, кинетический);
- частая смена видов деятельности на занятии;
- увлекательность занятия.

Проведение формирующего эксперимента данного исследования основывалось на следующих принципах:

1. Обучение детей в игровой форме.
2. Подача материала с постепенным усложнением (от простого к сложному).
3. Учет индивидуальных и возрастных особенностей развития каждого ребенка (лично-ориентированный подход).
4. Учет степени сложности имеющегося дефекта в развитии.
5. Использование разнообразных методов (наглядных, словесных, практических) и приемов в процессе коррекционной работы.

Коррекционно-развивающая работа включала проведение групповых занятий, в процессе которых мы решали следующие задачи:

- повышение интереса к умственному труду и познавательной деятельности;
- обогащение знаний и представлений об окружающем мире;
- развитие ориентировочно-исследовательской деятельности;
- формирование способности к осуществлению мыслительных операций без непосредственной опоры на практические действия;
- формирование умения вычленять признаки сходства и различия предметов, т.е. осуществлять их сравнение;
- закрепление полученных знаний, умений и навыков в самостоятельной деятельности.

Выводы по II главе

Для изучения состояния наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста детей с ЗПР нами были использованы методики С.Д. Забрамной «Нелепицы», «Исключение неподходящей картинки».

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного учреждения «Детский сад №9 г. Челябинска». В нем приняли участие дети 5-6 лет.

По результатам проведенной диагностики было установлено, что с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития необходимо проводить коррекционно-педагогическую работу по развития наглядно-образного мышления.

Для решения поставленной задачи мы изучили, а затем использовали в своей работе методические разработки по развитию наглядно-образного мышления у детей с ЗПР, предложенные авторов (Е.А. Стребелева, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко). В работе мы применяли дидактические игры и упражнения, направленные на развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Детская игра признана наиболее адекватной формой для систематического обучения детей, так как в дидактических играх происходит не только усвоение учебных знаний, умений и навыков, но и развиваются все психические процессы.

Развитие мышления является одним из основных условий умственного развития особого ребёнка, его познавательных функций, а в последующем успешности его социальной и школьной адаптации.

Заключение

В теоретической части нашего исследования нами было определено, что мышление - это результат аналитико-синтетической деятельности мозга, благодаря которому человек познает предметы и явления, а также связи и отношения между ними. Мышление в дошкольном возрасте характерно переходом от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода — к словесному мышлению. Основным видом мышления, тем не менее, является наглядно-образное.

Дошкольник образно мыслит, но еще не приобрел взрослой логики рассуждения. Решает мыслительные задачи в представлении, мышление становится внеситуативным.

Наглядно-образное мышление –это такой вид мышления, в котором решение задач происходит с опорой на имеющиеся в сознании человека образы. Эта форма мышления находится в стадии становления в старшем дошкольном возрасте. На этой стадии преобразование ситуации происходит в идеальном, образном плане без участия практических действий.

Далее, решая задачи исследования, нами были определены основные особенности развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

У старших дошкольников с ЗПР отмечается отставание на уровне наглядных форм мышления (возникают трудности в формировании сферы образов – представлений, отмечается подражательный характер деятельности детей с ЗПР, несформирована творческая способность к созданию новых образов, замедлен процесс формирования мыслительных операций). Большинству детей требуется многократное повторение и оказание некоторых видов помощи.

Так же в нашей работе нами были рассмотрены основные методы и приемы формирования наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Выделим основные из них: наглядные, практические, словесные. В старшем дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности, поэтому одним из методов формирования наглядно-образного мышления является дидактическая игра.

В практической части нашего исследования нами был подобран диагностический материал С.д. Забрамной (Методика «Нелепицы», «Исключение неподходящей картинки»).

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 9 г. Челябинска ». В исследовании участвовало восемь детей: шесть мальчиков и две девочки. Все дети в возрасте от пяти до шести лет, с заключением ПМПК – ЗПР, которые посещают детский сад три года. Исследование проходило с октября 2016 года по апрель 2017 года.

По результатам проведенного нами исследования было выявлено, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР имеют значительное отставание в развитии форм мышления. Поэтому следует говорить о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы по формированию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Далее решая задачи нашего исследования, нами были определены пути коррекционной работы, которые основывались на двух этапах: предварительная работа; проведение дидактических игр, направленных на развитие наглядно-образного мышления, а также этапы коррекции наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Данная работа проводилась в рамках занятий по ФЭМП, Окружающему миру.

По результатам проведенной работы нами была составлена картотека дидактических игр, направленных на развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены.

Список литературы

1. Агаева, Е. Формирование элементов логического мышления (старший дошкольный возраст) [Текст] / Дошкольное воспитание. -1982.-№1.
2. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] / Л.Н.Блинов .-М : НЦ ЭНАС, 2003..
3. Борякова, Н.Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. (Организационный аспект) [Текст] / Борякова, Н.Ю., Касицына, М.А.. — М.: В.Секачѳв, 2007. — 78 с.
4. Венгер, Л.А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников [Текст] / Пособие для воспитателей детского сада/ Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, З.Н. Максимова, Л.И. Сысуева; под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 2011. – 110с.
5. Венгер, Л.А. Развитие мышления дошкольника [Текст] / Венгер, Л.А., Мухина, В.В. Дошкольное воспитание. - 1974. - № 7. - С. 30-37
6. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Власова, Т.А., Певзнер М.С. - 2-е изд., испр. и доп.– М.: Просвещение, 1973 г.
7. Екжанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста [Текст]/ Е.А.Екжанова. – СПб. ; Сотис,2002.
8. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию.-Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях[Текст] / С.Д.Забраманая.-М. : Новая школа, 1998г. – 144 с.

9. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студ. деф. фак. вузов и университетов [Текст] / С.Д. Забрамная. – 2-е изд., перераб. — М.: ВЛАДОС, 1995.
10. Забрамная, С.Д. Развитие ребенка в ваших руках: Книга полезных советов для родителей, воспитателей, учителей, психологов, дефектологов [Текст] / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М. : Новая школа, 2000 г. – 160 с.
11. Забрамная, С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого – педагогического обследования детей [Текст] / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. - М. : В. Секачев Институт общегуманитарных исследований, 2004.
12. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст] / С.А Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2007. – 416 с.
13. Катаева, А.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии [Текст] / А.А. Катаева. - М. : Владос, 2001.
14. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. пед. Вузов [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. - М. : ВЛАДОС, 1998 г. – 208 с.
15. Лубовский, В. И. Специальная психология - 2-е изд., испр. [Текст] / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др. - М. : Издательский центр «Академия», 2005. - 464 с
16. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] / А. А. Люблинская.– М. : Просвещение, 1971.– 564 с.
17. Мамайчук, И.Н. Помощь психолога ребёнку с ЗПР [Текст] / И.Н. Мамайчук, М.Н. Ильина. - СПб. : Речь, 2004.
18. Немов, Р. С. Психология: В 3 кн. [Текст] / Р. С. Немов.– М. : Просвещение, Владос, 1995.
19. Новоселова, С.Л. Развитие мышления в раннем детстве [Текст]/ С.Л. Новоселова. - М., 1978.

- 20.Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования [Текст] / Е.И. Рогов.— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003, — с.262.
- 21.Общая психология [Текст] / Под ред. А. В. Петровского.— М.: Просвещение, 1986.
- 22.Поддьяков, Н.Н. Умственное воспитание детей дошкольного возраста [Текст] /Н.Н. Поддьяков, Ф.А. Сокина. – М. – 1988.
- 23.Поддьяков, Н.Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников//Возрастная и педагогическая психология [Текст]/ Н.Н. Поддьяков. - М., 1982. -С. 128-132.
- 24.Российская педагогическая энциклопедия: В 2т.[Текст]/Гл. ред. В.Р.Панов – М.: Большая Рос. энцикл., 1993-1999. - 27 см.
- 25.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн – СПб. : "Питер", 2000.
- 26.Рубинштейн, С.Л. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособ. для студ. пед. институтов по специальности «Дефектология» [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: Просвещение, 1979 г.– 192 с.
- 27.Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. Проблемные дети Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. -М. : АРКТИ,2003.
- 28.Советский энциклопедический словарь [текст] / Гл. ред. А. М. Прохоров.– М.: Сов. Энциклопедия, 1985
- 29.Столяр, А.А. Давайте поиграем [Текст] / А.А. Столяр. – М.: Академия, 2007. – 416 с. – М.: Принт, 2013. – 123 с.
- 30.Стребелева, Е.А., Специальная дошкольная педагогика [Текст] / Е.А. Стребелева, Л.А. Венгер, Е.А. Екжанова Е.А.– М.: Академия, 2001.

31. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. Для педагога-дефектолога [Текст] / Е.А.Стребелева. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2005.
32. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений [Текст] / Г.А. Урунтаева. -- 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.
33. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 [Текст] / /Под ред. С.Г.Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2005. 7с., 81

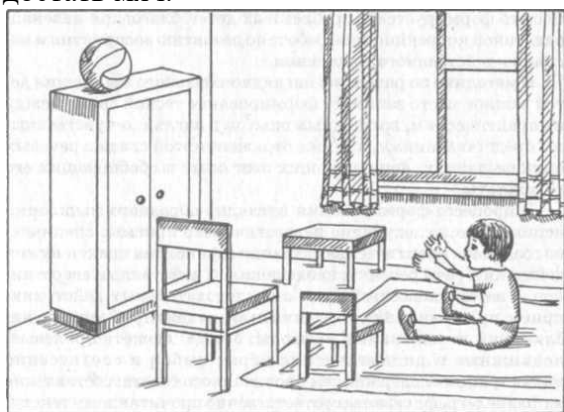
Картотека дидактических игр, на формирование наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

1 серия. Формирование целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках.

1. ЗАДАНИЕ «ДОСТАТЬ МЯЧ!»

Оборудование: сюжетная картинка: комната, в которой находится высокий шкаф, детский стол, большой и маленький стулья. На полу, на ковре, сидит маленький мальчик, игрушек у него нет. Мяч лежит на шкафу. Мальчик, сидя на ковре, тянется к мячу ручками.

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что на ней нарисовано. Затем просят: «Расскажи мальчику, как достать мяч». В случае затруднения понимания изображенной ситуации педагог использует прием припоминания. «Вспомни, как ты доставал игрушку, которая была на высоком шкафу». Если этот прием не помогает выполнить задание, то создается реальная ситуация. Ребенка просят достать шкаф со шкафа, а потом рассказать о выполненном действии. После организации практической ситуации ребенку снова предлагают рассмотреть картинку и рассказать мальчику, как достать мяч.



2. ЗАДАНИЕ «ПОЛЕЙ ЦВЕТОК!»

Оборудование: сюжетная картинка: окно, на котором стоят два комнатных цветка: один - цветущий, другой - увядающий. Девочка растерянно смотрит на увядающий цветок. Недалеко на столе находится лейка с водой.

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что на ней изображено. Затем просят рассказать девочке, как полить цветок. В случае затруднения педагог говорит: «Вспомни, во что мы наливаем воду, чтобы полить цветок». Если и после этого ребенок затрудняется выполнить задание, используется прием наблюдения за выполнением реального действия сверстником, а затем ребенок рассказывает о наблюдаемых действиях, т.е. фиксирует последовательные действия в речи. После этого ребенок снова выполняет задание в наглядно-образном плане.

Примечание. Прием наблюдения за реальными действиями сверстника помогает ребенку узнать в изображенной ситуации реальную, только что им наблюдаемую, а следовательно, осуществить перенос с предметных действий на действия с образами-представлениями.

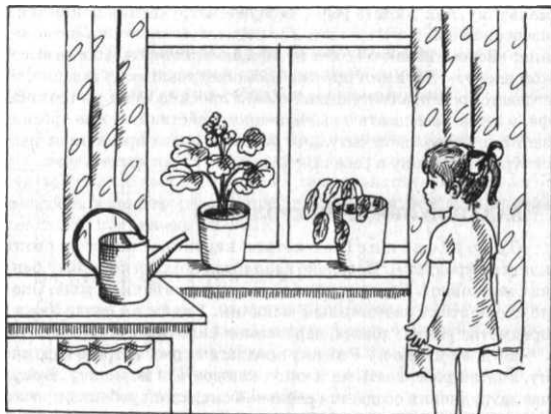


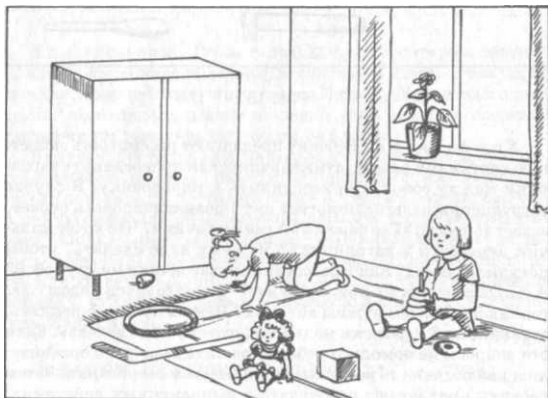
Рис. 13

3. ЗАДАНИЕ «КАК ДОСТАТЬ КОЛПАЧОК?»

Оборудование: сюжетная картинка: две девочки, одна из которых сидит на ковре и собирает большую пирамидку, надевает колпачок на пирамидку; другая заглядывает под шкаф, туда закатился колпачок от ее пирамидки. Рядом лежат обруч, клюшка, кукла, кубик.

Ход занятия. Педагог предлагает ребенку рассмотреть картинку и рассказать, как девочка должна достать колпачок от пирамидки. В случае затруднения он помогает ребенку понять ситуацию, изображенную на картинке: «Кто здесь нарисован? Что делают девочки? Что хочет достать девочка из-под шкафа? Чем она достанет колпачок?» Если ребенок не может ответить на вопросы и понять ситуацию, изображенную на картинке, организуется ситуация наблюдения за действиями сверстников. Затем ребенку снова предлагают выполнить задание в наглядно-образном плане.

Приемы наблюдения и припоминания, а также уточняющие вопросы педагога помогают ребенку как в восприятии и понимании целостной ситуации, изображенной на картинке, так и в составлении осмысленного последовательного рассказа.



4. ЗАДАНИЕ «В ПЕСОЧНИЦЕ»

Оборудование: сюжетная картинка: лето, около песочницы стоит девочка, рукой тянется к песку. Внизу изображены предметы: сачок, совочек, удочка, ведро.

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и ответить на вопросы: «Кто нарисован на картинке? Во что девочка хочет поиграть? Что ей для этого нужно? » В случае затруднения педагог обращает внимание ребенка на предметные картинки и просит его выбрать нужные предметы для девочки. Если и после этого ребенок затрудняется ответить, используется прием припоминания: «Чем ты берешь песок, когда

делаешь куличики? Во что ты насыпаешь песок? Посмотри на картинки и скажи, что надо взять девочке, чтобы делать куличики?»



5. ЗАДАНИЕ «РЫБОЛОВ»

Оборудование: сюжетная картинка: мальчик, задумавшись, сидит около водоема, одна рука его тянется к воде, а другая держится за голову. Около него стоит ведро. Внизу изображены предметы: палочка, палочка с веревочкой, сачок, удочка, палочка с колечком, скакалка.

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и ответить на вопросы: «Что делает мальчик? Что он хотел делать около реки? Расскажи мальчику, что ему надо взять, чтобы ловить рыбу». В случае затруднения, педагог обращает внимание ребенка на предметные картинки, а затем задает уточняющие и дополнительные вопросы: «Что мальчик хотел делать около реки? Зачем ему ведро? Что он забыл взять? Чем люди ловят рыбу? Расскажи мальчику, что ему надо взять для рыбалки ».



6. ЗАДАНИЕ «ПОСТРОЙ ЗАБОР ВОКРУГ ДОМА!»

Оборудование: сюжетная картинка: детский домик, вокруг которого мальчик пытается строить забор из колышков. Внизу изображены предметы: камень, молоток, зонтик, ножницы, гаечный ключ.

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и помочь мальчику: «Расскажи мальчику, как строить забор». При этом обращают внимание на предметные картинки.

В случае затруднения педагог использует прием припоминания: «Чем удобно забивать колышки, гвозди? А чем ты забиваешь гвозди? Ты видел, чем забивали колышки? Расскажи мальчику, что ему надо взять, чтобы построить забор».

7. ЗАДАНИЕ «ВЕТРЕНАЯ ПОГОДА»

Оборудование: сюжетная картинка: ветки деревьев, листья и трава наклонены в левую сторону. В эту сторону летит шляпа. В правом углу - девочка с протянутыми руками бежит за шляпой. (Причина - сильный ветер; следствие - ветер сорвал с головы шляпу).



Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что там произошло. В случае затруднения педагог использует прием припоминания и задает вопросы, направленные на актуализацию прошлого опыта ребенка: «Что бывает с деревьями, травой, листьями, когда дует сильный ветер?» и т.д. Организуются целенаправленные наблюдения, в ходе которых детей учат определять погоду: солнечную, дождливую, ветреную. После чего детям предлагают рассмотреть картинки с изображением различной погоды: солнечной летней; осенней дождливой; осенней ветреной. Затем ребенку снова предлагают рассмотреть картинку с сюжетом «Ветреная погода» и рассказать, что там изображено.



Рис. 33

8. ЗАДАНИЕ «ШАРИК УЛЕТЕЛ!»

Оборудование: сюжетная картинка: плачущая девочка с веревочкой в руках. Воздушный шарик с короткой веревочкой летит вверх. (Причина - тонкая веревка оборвалась; следствие первого порядка - шарик улетел; следствие второго порядка - девочка плачет).

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что там произошло. В случае затруднения педагог активизирует восприятие и понимание сюжета, задавая ребенку следующие вопросы: Кто здесь нарисован? Что делает девочка? Что она держит в руке? Куда делся шарик? Как ты думаешь, почему девочка плачет?» Затем ребенок рассказывает все, что произошло на картинке.

9. ЗАДАНИЕ «РАЗБИТАЯ ЧАШКА»

Оборудование: сюжетная картинка: в середине комнаты стоит круглый стол, на нем находится посуда. Растерянный мальчик смотрит на разбитую чашку, которая находится на полу, рядом с ней лежит мяч. (Причина - мальчик играл в комнате с мячом; следствие первого порядка - мяч попал в чашку; следствие второго порядка - чашка разбита).



Рис. 35

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что на ней изображено. В случае затруднения педагог активизирует восприятие и понимание сюжета уточняющими вопросами: «Что находится на столе? Что лежит на полу? Что мальчик

делал с мячом? Куда упал мячик? Что случилось с чашкой?» Потом ребенок рассказывает все, что произошло.

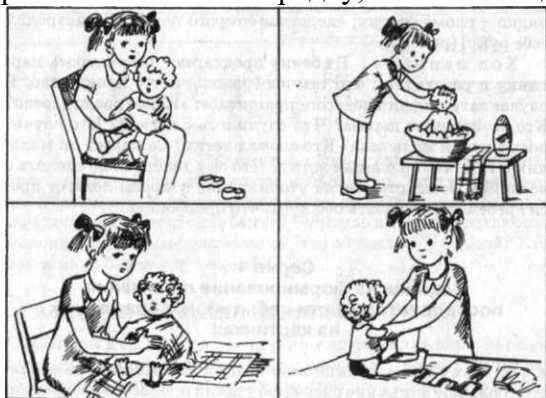
10. ЗАДАНИЕ «КУПАНИЕ КУКЛЫ»



Рис. 36

Оборудование: сюжетные картинки; на первой - девочка раздевает куклу; на второй - девочка купает куклу; на третьей - девочка вытирает куклу; на четвертой - девочка надевает на куклу новое платье.

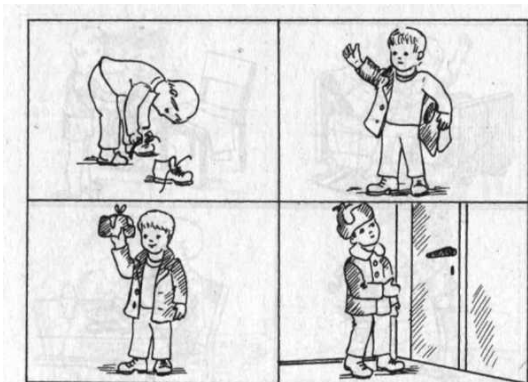
Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинки по одной, а затем разложить их по порядку и рассказать, что девочка делала сначала, что потом и чем завершилось купание. В случае затруднения используется прием припоминания. Ребенку говорят: «Вспомни, когда мы купали куклу, что мы вначале делали? Найди это на картинке и положи ее первой. Верно, сначала мы куклу раздевали, вот эта картинка. Что потом мы делали? Правильно, мы ее купали, вот здесь это нарисовано. А потом что делали с куклой? Верно, мы ее вытирали полотенцем, вот эта картинка. А затем что делали? Правильно, мы ей надевали новое платье, вот и здесь девочка надевает на куклу новое платье. Теперь надо рассказать все по порядку, что сначала девочка делала, а что - потом».



11. ЗАДАНИЕ «ОДЕВАНИЕ НА ПРОГУЛКУ»

Оборудование: сюжетные картинки: на первой - мальчик надевает ботинки; на второй - мальчик надевает пальто; на третьей - мальчик надевает кепку; на четвертой - мальчик стоит одетый у двери.

Ход занятия. Ребенку дают рассмотреть «впережку» картинки и просят разложить так, чтобы получился рассказ о мальчике: «Что вначале мальчик надевал, а что потом?» В случае затруднения используется рассказ педагога: «Мальчик собрался на прогулку, он вначале надел ботинки, вот эта картинка. А потом что он надевает? Найди это на картинке. Верно, он надел пальто. А потом что? и т.д. Теперь расскажи сам, что вначале мальчик надевал на прогулку, а что потом».



Примечание. Рассказ педагога помогает детям понять последовательность действий персонажа в том случае, если изображение на картинках знакомо ребенку из личного опыта и этот опыт зафиксирован в его речи, тогда у него появляется возможность правильно устанавливать последовательность событий.

12. ЗАДАНИЕ «ЕЖ И ГРИБ»

Оборудование: сюжетные картинки: на первой - еж идет по лесу с узелком на палочке, впереди растет маленький грибок; на второй - еж лежит под грибом, укрывшись желтым листочком, узелок на грибочке, палочка около дерева стоит, идет сильный дождь; на третьей - еж смотрит на большой гриб, узелок лежит высоко на большом грибочке, палочка рядом.

Ход занятия. Педагог дает детям рассмотреть картинки и последовательно их разложить. Потом, независимо от того, как ребенок разложил картинки, его спрашивают, почему он так разложил картинки. В случае затруднения педагог предлагает ребенку ответить на следующие вопросы: «Куда шел еж? Почему еж захотел полежать под грибом? Куда он положил узелок и поставил палочку? Чем укрылся ежик? Что было, когда еж спал? Когда еж проснулся, чему он очень удивился? Почему так быстро вырос гриб? Как быть? Как достать узелок? Как ты думаешь, какое время года изображено?» Затем снова предлагается ребенку составить рассказ по этой серии картинок.

Примечание. Прием припоминания и наводящие вопросы педагога помогают детям осмыслить и осознать последовательность действия, знакомого им из практического или чувственного опыта, и зафиксировать эти действия в речи, а в дальнейшем - соотнести свой прошлый опыт с ситуацией, изображенной на картинках.

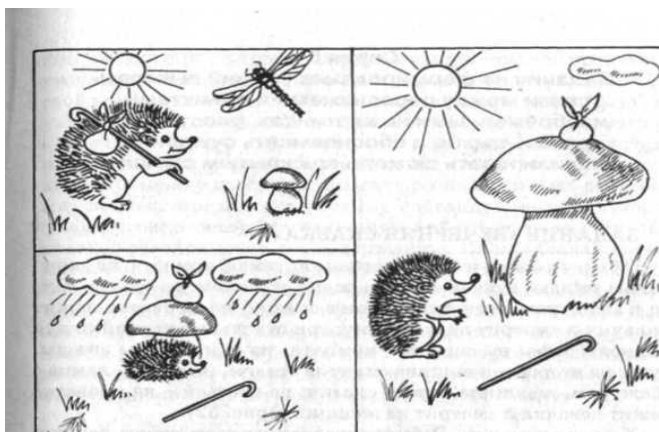


Рис. 5

13. ЗАДАНИЕ «В ДЕТСКОМ САДУ»

Оборудование: сюжетная картинка: групповая комната детского сада - воспитатель читает книгу, а дети сидят вокруг него.

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и составить по ней рассказ. В случае затруднения педагог задает вопросы, направленные на понимание взаимоотношений между изображенными предметами, персонажами и их действиями, а также на активизацию жизненного опыта детей в речевых высказываниях. Педагог спрашивает: «Что это за комната? Кто находится в ней? Что дети делают в групповой комнате? Кто им читает сказку? А вам в детском саду кто читает книги?» После такой беседы детям предлагают составить рассказ по картинке «В детском саду».

14. ЗАДАНИЕ «В ЗООПАРКЕ»

Оборудование: сюжетная картинка: люди, рассматривающие животных в клетках.

Ход занятия. Ребенку дают рассмотреть картинку и просят составить рассказ. В случае затруднения анализа ситуации и отсутствия логической связи в высказываниях ребенка



Рис.

педагог задает вопросы: «Кто нарисован в клетках? Кого рассматривают люди? Ты был когда-нибудь в зоопарке? Куда пришли люди? Зачем люди пришли в зоопарк?» После беседы ребенку предлагают самостоятельно составить рассказ по картинке «В зоопарке».



Рис. 57

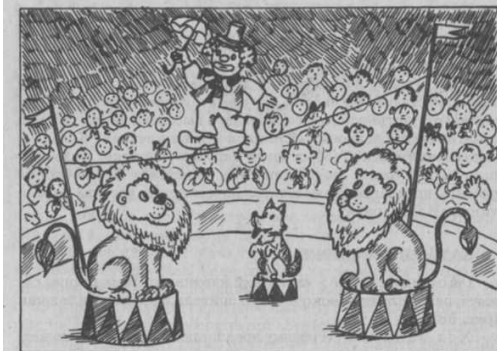


Рис. 58

15. ЗАДАНИЕ «В ЦИРКЕ»

Оборудование: сюжетная картинка: арена цирка, где выступают артисты, вокруг сидят зрители и хлопают в ладоши.

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть сюжетную картинку и рассказать, что на ней изображено. В случае затруднения педагог задает уточняющие вопросы: «Кто здесь изображен? Куда пришли зрители? Кто находится на арене цирка? Что делают артисты в цирке? Что делают зрители? Ты был когда-нибудь в цирке? Зачем люди ходят в цирк?» Затем предлагается ребенку составить самостоятельно рассказ.

2 серия. Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирование.

16. ИГРА «НАЙДИ ПОХОЖИЕ!»

Оборудование: на каждого играющего - мешочек с игрушками: ежик, неваляшка, ракета, машинка, домик, божья коровка, мышка, поднос.

Ход занятия. Дети садятся вокруг столов и каждому ребенку дают мешочек с одним предметом (ежик, неваляшка, ракета, машинка, домик, божья коровка, мышка). Педагог говорит, что у каждого ребенка в мешочке лежит предмет определенной формы. К этому предмету надо подобрать предметы (или игрушки), похожие по форме на предмет, который находится в мешочке. Дети смотрят и запоминают, что у них лежит в мешочке. Затем они ходят по группе и каждый самостоятельно подбирает предметы или игрушки и кладет их в свой мешочек. После того как дети найдут несколько предметов (не менее 5), каждый должен высыпать их на поднос и рассказать о том, чем подобранные им игрушки (предметы) похожи на тот, который был в мешочке, т.е. обосновать в речи свой выбор предметов и свои действия. В случае затруднения педагог помогает ребенку выделить форму в его предмете, называет словом эту форму и вместе с ним подбирает 2-3 предмета. Затем педагог предлагает ребенку самостоятельно выбрать 2 предмета определенной формы.

17. ИГРА «БОЛЬШЕ - МЕНЬШЕ»

Оборудование: поднос, коробка с набором природного материала: камешки, ракушки, шишки, листья, желуди, пенечки, зернышки, цветы, косточки, орехи, разные по величине (по 5-6 каждого вида).

Ход занятия. Дети садятся за стол, и педагог вместе с ними рассматривает несколько предметов, находящихся на подносе, дети называют их. Педагог спрашивает у ребят, показывая две разные по величине шишки: «Посмотрите, дети, на эти шишки. Как вы думаете, они по величине одинаковые или разные? Какая из них больше? А это какая? Сегодня поиграем с шишками, листьями, зернышками, камешками, ракушками. Будем раскладывать их по величине: сначала положим самый большой предмет, а потом - все меньше и меньше». (Показывает действие на столе с шишками). Надо класть в ряд только одинаковые предметы. Кто взял шишки, тот и кладет в ряд только шишки. А кто возьмет листик, тот будет класть в ряд только листики». Педагог выкладывает все предметы на поднос так, чтобы их легко можно было увидеть и взять. Дети выбирают предметы, раскладывают их по величине. После чего педагог проверяет правильность выполнения задания. Затем предлагает другую задачу: выложить предметы в ряд по нарастающей величине. Игра повторяется: дети меняются предметами. По окончании игры дети складывают все предметы в коробку.

18. ИГРА «УЗНАЙ НА ВКУС!»

Оборудование: фрукты и овощи, знакомые детям: огурец (свежий и соленый), морковь, помидор, репа, лук; яблоко, виноград, слива, лимон; три подноса.

Ход занятия. На одном подносе лежат целые фрукты и овощи, на другом - такие же овощи и фрукты, разрезанные на небольшие кусочки из расчета на каждого ребенка. Здесь

же находятся бумажные салфетки. Педагог приглашает к себе по одному играющему. Предлагает ему внимательно рассмотреть, какие овощи и фрукты лежат на двух подносах. Затем закрывает ребенку глаза платочком, кладет на салфетку один кусочек овоща или фрукта и просит ребенка взять этот кусочек в рот. Тот отгадывает по вкусу и запаху название овоща или фрукта, отрыв глаза, находит такой же овощ или фрукт на подносе. После чего ему предлагают объяснить, какой был овощ или фрукт на вкус: мягкий или твердый, сладкий или соленый, кислый или горький. Игра заканчивается перечислением принесенных овощей или фруктов, определением вкуса каждого из них.

Организуя игры, следует помнить о гигиенических требованиях: нельзя с одной вилки давать всем детям для пробы овощи или фрукты, использованные салфетки надо класть на отдельный поднос.

Примечание. При повторном проведении игры детям предлагают другие овощи и фрукты.

19. ИГРА «ЗЕРКАЛО»

Ход занятия. Педагог приглашает детей в круг. Выбранный при помощи считалочки ребенок становится в центр круга. Все остальные, стоя в кругу, произносят: «Ровным кругом, друг за другом. Эй, ребята, не зевать! Что нам Мишенька (Анечка, Сашенька и т.д.) покажет, будем дружно выполнять». Ребенок в центре круга показывает разнообразные движения (шагает как солдат, машет руками, как птичка крылышками, руки на пояс и идет на мысочках и т.д.), остальные дети повторяют. Затем в центр круга выбирается другой ребенок, который должен показывать другие движения и т.д.

20. ИГРА «ГДЕ МЫ БЫЛИ, НЕ СКАЖЕМ»

Ход занятия. Дети делятся на две группы. Группы расходятся в разные стороны и договариваются, какую деятельность они будут изображать. Одна группа показывает движение, а вторая должна догадаться по движениям, что дети делают. Дети изображают хорошо знакомую им деятельность, которую часто наблюдали или сами выполняли, например мытье рук, причесывание, чистку зубов, стирку белья, чистку ботинок, чтение книг и т.д.

Первая группа детей, которая загадывает, подходит ко второй и говорит: «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем», после чего и показывает действия. Вторая группа отгадывает. Когда дети отгадают, те, кто загадывал, убегают, а те, кто отгадывал, их догоняют. Игра повторяется: те, кто отгадывал, теперь загадывают. Эту игру хорошо проводить на прогулке с детьми разного возраста: чем старше дети, тем действия, которые они придумывают, становятся более сложными.

21. ИГРА «ВОРОБУШКИ И АВТОМОБИЛЬ»

Оборудование: лист бумаги, карандаш, веревка.

Ход занятия. Педагог собирает вокруг себя детей и говорит: «Сегодня мы поиграем в игру «Воробушки и автомобиль». Все вы будете воробушками, а один из вас - автомобилем. Воробушки будут летать и клевать зернышки, но когда услышат гудок автомобиля, должны разлететься по своим гнездышкам ». Затем педагог рисует план групповой комнаты и обозначает кружочками расположение гнезд для воробушков (в комнате такими гнездами будут стульчики, стоящие вдоль стены), а треугольником, помещенным в углу плана, - гараж для автомобиля (угол комнаты отгораживается веревкой). Дети, глядя на план, расставляют стульчики ~ гнездышки и отгораживают веревкой место для гаража.

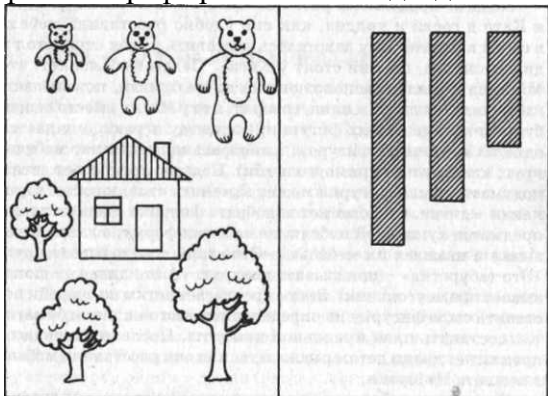
Педагог выбирает ребенка, который будет изображать автомобиль, и говорит ему: «Поедешь тогда, когда я тебе кивну головой». Игра начинается, воробушки вылетают. Педагог подсказывает детям различные движения: летают, прыгают, клюют зернышки, сидят, пьют водичку. Затем он кивает головой ребенку, изображающему автомобиль, и говорит: «Тихонечко погуди». Раздается гудок. Педагог восклицает: «Улетайте, воробушки, в свои гнезда!» Он старается корректировать движения автомобиля словами: «Вот

автомобиль замедлил ход», «Теперь поехал быстро», «Осторожней, никого не задави». Все воробушки разлетелись по своим гнездам. Автомобиль возвратился в гараж. Игра повторяется 2-3 раза, каждый раз выбирается новый «автомобиль».

22. ИГРА «ТРИ МЕДВЕДЯ»

Оборудование: два фланелеграфа, контурное изображение домика, трех деревьев и трех медведей: большого, среднего и маленького. Три бумажных полоски разной длины.

Ход занятия. Дети рассаживаются перед фланелеграфами, стоящими рядом. На одном фланелеграфе размещаются домик (в центре) и деревья, в углу - фигурки трех медведей; на другом - полоски разной длины (в углу). Педагог говорит, что в гости к детям пришли три медведя. Они будут загадывать загадки про то, куда и откуда они идут, и с помощью бумажных полосок изображать это на фланелеграфе. А дети должны на другом фланелеграфе расставить медведей так же, как расположены бумажные полоски.



Педагог располагает бумажные полоски на фланелеграфе в любом порядке, например размещает в левой части большую полоску, потом маленькую и среднюю. Вызывает кого-нибудь из детей и предлагает на другом фланелеграфе расставить в таком же порядке и в той же последовательности фигурки медведей. В данном случае слева от домика должен стоять большой мишка, затем маленький и, наконец, средний. Если ребенок ошибается, то педагог или дети помогают ему. После того как фигурки расставлены, педагог просит ребенка рассказать, куда и откуда, в какой последовательности шли медведи (например, из леса домой - впереди шел самый большой медведь (папа), за ним - самый маленький (сын-Мишутка), а в конце - средний (мама - медведица) и т.п.). Затем педагог расставляет полоски в другом месте фланелеграфа и в другой последовательности, а вызванный ребенок соответственно располагает на другом фланелеграфе фигурки медведей.

3 серия. Формирование соотношения между словом и образом.

23. ЗАДАНИЕ «ОТГАДАЙ!»

Оборудование: игрушки: мяч, матрешка, елочка, ежик, зайчик, мышка.

Ход занятия. Педагог показывает детям красивую коробку и говорит: «Давайте рассмотрим, что там лежит». Педагог рассматривает с детьми все игрушки и просит их запомнить. Затем он закрывает игрушки салфеткой и говорит: «Сейчас я расскажу про какую-то одну игрушку, а вы отгадаете, о какой игрушке я говорю». Педагог рассказывает стихотворение: «Круглый, резиновый, катится, его бьют, а он не плачет, только выше, выше скачет». В случае затруднения он открывает салфетку и повторяет описание игрушки при непосредственном восприятии ее детьми. После того как ребенок выберет игрушку по описанию, его просят рассказать о ней: «Расскажи об этой игрушке. Какая она?»

Занятие продолжается, педагог рассказывает о других игрушках: «Деревянная, одета в платочек и сарафан, у нее есть подружки, они похожи друг на дружку, а всего одна игрушка. Растет в лесу зеленая, колючая, на Новый год, на праздник, к нам в комнату придет.

Колючий, на спине много иголок, живет в лесу, любит грибы и яблоки. Летом серый, зимой белый, никого не обижает, а сам всех боится, живет в лесу, любит морковь. Серенькая, маленькая, с ушками и длинным хвостом, живет в норке и боится кошки».

Ребенок отгадывает игрушку, обосновывает свой выбор. В случае затруднения педагог повторяет описание игрушки и задает ребенку вопросы: «Какие слова ты услышал и догадался, что это зайчик? Какой зайчик?» и т.д.

24. ЗАДАНИЕ «КАРТИНКИ-ПОЛОВИНКИ»

Оборудование: предметные разрезные картинки из двух частей: ножницы, лейка, листья, репа, удочка, очки, огурец, морковь, снежинка; конверты.

Ход занятия. Детям раздают в конвертах одну часть разрезной картинки и предлагают ее рассмотреть, не показывая другим детям. Отгадав предмет, изображенный на разрезной картинке, ребенок должен нарисовать целый предмет. Далее каждый ребенок загадывает детям загадку или рассказывает о предмете, изображенном на картинке (или описывает его: какой он по форме, цвету, где растет, для чего нужен и т.д.). После того как дети отгадают загадку, ребенок показывает свой рисунок-отгадку. В случае затруднения педагог предлагает ребенку вместе с ним загадать детям загадку.

Загадки.

Два конца, два кольца, посередине гвоздик (*ножницы*).

Из пластмассы тучка, а у тучки ручка. Эта тучка по порядку обошла за грядкой грядку (*лейка*).

Растут на дереве весной зеленые, а осенью падают с ветки золотые монетки (*листья*).

Круглая, да не лук, желтая, да не масло, сладкая, да не сахар, с хвостом, да не мышь (*репа*).

Что такое перед нами: две оглобли за ушами, на глазах по колесу и сиденье на носу? (*очки*).

Палочка волшебная есть у меня, друзья. Палочкою этой могу построить я: башню, дом, и самолет, и большущий пароход. Как называется эта палочка? (*карандаш*).

Ускользает, как живое, но не выпущу его я. Белой пеной пенится, руки мыть не ленится (*мыло*).

Красный нос в землю врос, а зеленый хвост снаружи. Нам зеленый хвост не нужен, нужен только красный нос (*морковь*).

Летом в огороде - свежие, зеленые, а зимою в бочке - зеленые, соленые, отгадайте, молодцы, как зовут нас ... ? (*огурцы*).

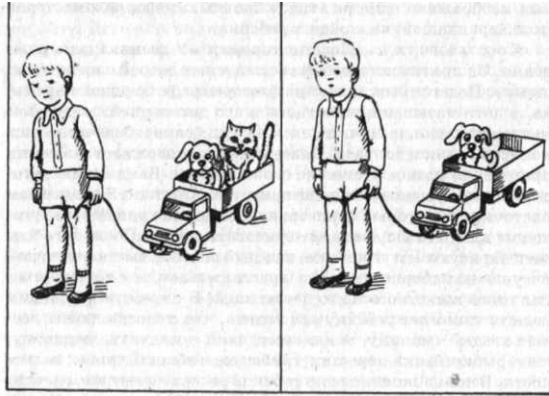
Белая звездочка с неба упала, мне на ладошку легла и пропала (*снежинка*).

При повторном проведении игры детям надо предложить другие картинки.

25. ЗАДАНИЕ «КОТЕНОК»

Оборудование: две сюжетных картинки: на первой - мальчик везет в машине игрушечную собачку и живого котенка; на второй - мальчик везет в машине только игрушечную собачку.

Ход занятия. Педагог предлагает детям прослушать рассказ: «Мальчик Дима посадил в машину игрушечную собачку и живого котенка и стал их катать. Потом оглянулся, а в машине осталась только одна игрушка. Кто выпрыгнул из машины?» Затем педагог показывает вначале вторую картинку - «Игрушечная собачка в машине» и спрашивает: «Кто же выпрыгнул из машины?» В случае затруднения педагог просит детей рассмотреть обе картинки и сравнить их, а затем ответить на вопросы: «Почему осталась одна игрушка? Что произошло? Кто же выпрыгнул из машины?» После этого педагог предлагает детям пересказать текст.



26. ЗАДАНИЕ «ЕЖ И КОТ»

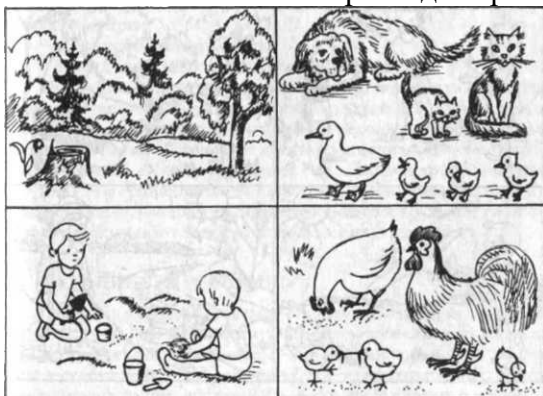
Оборудование: две сюжетные картинки: на первой - во дворе еж грызет яблоко; на второй - во дворе еж грызет яблоко, а сзади к нему подкрадывается кот.

Ход занятия. Педагог предлагает детям прослушать рассказ, читает медленно следующий текст: «Однажды во двор зашел еж. Во дворе он нашел яблоко. Пока еж ел яблоко, сзади к нему подкрался кот. Он на ежа - прыг, да лапу наколол. Кот запищал, захромал и домой убежал. А еж нацепил яблоко на иголки и в лес ушел». Затем педагог просит детей ответить на вопросы: «Почему кот запищал и захромал? Кто нашел яблоко? Кто поранил лапу?» Если дети затрудняются ответить на вопросы, педагог дает рассмотреть обе картинки и повторяет рассказ. После этого детям предлагают ответить на вопросы и рассказать весь текст с опорой на иллюстрацию.

27. ЗАДАНИЕ «ЗАБОТЛИВЫЙ ПЕТУШОК»

Оборудование: четыре сюжетные картинки, на трех из которых сюжеты не соответствуют содержанию предложенного рассказа. Так, на первой - лесная полянка; на второй - во дворе разные животные: собака, кошка с котенком, утка с утятами; на третьей - дети играют в песочнице. На четвертой - сюжет, соответствующий прочитанному рассказу - во дворе петушок, курица и цыплята клюют зернышки.

Ход занятия. Педагог предлагает детям прослушать рассказ: «Во двор вышел погулять петушок. Он поет: «Ку-ка-ре-ку!» Курицу с цыплятами зовет. Нашел петушок зернышки, сам не съел, а цыплятам отдал. Цыплята склевали зернышки и ушли домой с курицей». После этого дети рассматривают картинки и выбирают ту, которая соответствует содержанию рассказа. Затем педагог просит обосновать выбор картинки и рассказать текст без нее. В случае затруднения педагог спрашивает: «Кто вышел во двор? Кто пел? Кого позвал петушок? Что петушок нашел? Кто остался во дворе? Кто нашел зернышки?» После ответов на эти вопросы дети рассказывают текст с опорой на иллюстрацию.

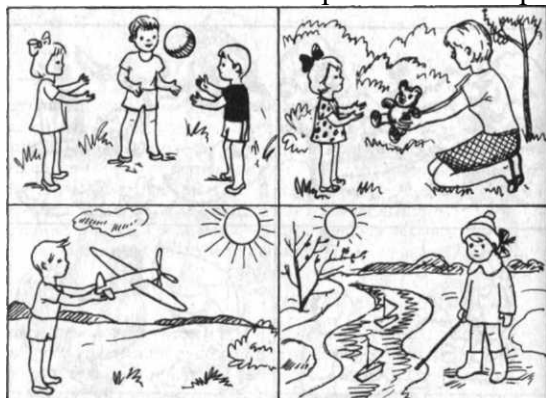


28. ЗАДАНИЕ «ВЕСНА»

Оборудование: четыре сюжетные картинки, на трех из них сюжеты не соответствуют содержанию рассказа. Так, на первой - лето, дети играют с мячом во дворе; на второй - на поляне женщина играет с ребенком; на третьей - мальчик запускает самолет. На четвертой

- сюжет, соответствующий прочитанному рассказу - ранняя весна, светит солнце, текут ручьи, дети пускают кораблики по воде.

Ход занятия. Педагог медленно читает рассказ: «Пришла весна, потекли ручьи. Дети взяли дощечки, сделали кораблики, пустили кораблики по воде. Кораблики поплыли». Затем педагог показывает детям все картинки и просит подобрать иллюстрацию к рассказу. В случае затруднения педагог повторяет рассказ. При этом картинки переворачиваются тыльной стороной. Педагог задает детям вопросы: « Какое время года наступило? Откуда взялась вода? Как дети одеты весной? Что взяли дети? Что они сделали из дощечек? Что дети пустили по воде? » Затем детям снова предлагается выбрать иллюстрацию, соответствующую тексту. После этого дети обосновывают свой выбор и рассказывают текст с опорой на иллюстрацию.



Диагностические методики

Методика "Нелепицы"

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

Процедура проведения методики такова. Вначале ребенку показывают картинку, изображенную ниже. В ней имеются несколько довольно нелепых ситуаций с животными. Во время рассматривания картинки ребенок получает инструкцию примерно следующего содержания:

«Внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что-нибудь тебе покажется не так, не на месте или неправильно нарисовано, то укажи на это и объясни, почему это не так. Далее ты должен будешь сказать, как на самом деле должно быть».

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

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

Оценка результатов

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

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

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

4-5 баллов — ребенок заметил все имеющиеся нелепицы, но 5-7 из них не успел за отведенное время до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть.

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

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

Замечание. 4 и выше балла в этом задании ребенок может получить только в том случае, если за отведенное время он полностью выполнил первую часть задания, определенную инструкцией, т.е. обнаружил все 7 нелепиц, имеющихся на картинке, но не успел или назвать их, или объяснить, как на самом деле должно быть.

Выводы об уровне развития

10 баллов - очень высокий.

8-9 баллов - высокий.

4-7 баллов - средний.

2-3 балла - низкий.

0-1 балл - очень низкий.

Методика "Нелпицы"



Методика "Исключение неподходящей картинки"

При помощи этой методики исследуется аналитико-синтетическая деятельность в зрительно воспринимаемых объектах (первый и второй варианты) и на основе мысленного представления (третий вариант). Умение делать обобщения. Логическая обоснованность и целенаправленность. Четкость представлений. Использование помощи.

Оборудование

Три рисунка разной сложности.

1. три квадрата, в каждом по четыре фигуры, одна из которых не подходит по одному признаку (величина, цвет, форма). Предлагается детям с 5 лет.
2. три квадрата, в каждом по четыре предмета: три одной родовой группы, а четвертый — другой родовой группы. Предлагается детям с 6 лет.
3. три квадрата, в каждом по четыре слова-понятия, одно из которых не подходит. Предлагается детям с 7 лет.

Процедура

проведения

Поочередно предлагаются рисунки разной сложности. При работе с рисунком 1 инструкция: "Скажи, что здесь не подходит?". При работе с рисунком 2 сначала просят назвать, что нарисовано, а затем спрашивают: "Что здесь не подходит?". Помощь: "Здесь три предмета (картинки), чем-то одинаковые, а один не подходит. Какой?". При работе с рисунком 3 исследователь сам читает слова, а затем просит ребенка назвать неподходящее к остальным слово. При правильном ответе просят объяснить выбор.

Анализ результатов

Дети с нормальным умственным развитием понимают цель задания и самостоятельно выделяют признак, который отличает фигуру от остальных. Дают речевое обоснование принципа выделения фигуры. В работе с картинками также способны произвести самостоятельное обобщение и обосновать выделение неподходящей картинки. При выделении слов-понятий иногда требуется повторное прочтение. Наводящие вопросы достаточны для правильного выполнения. Необходимо иметь в виду, что уровень развития обобщения в этом возрасте у детей разный. Одни сразу выделяют существенные признаки, другие обращают внимание на побочные признаки. Это свидетельствует о недостаточной сформированности высших уровней обобщения. Тем не менее у детей с нормальным умственным развитием нет случаев неадекватного выполнения этого задания.

Дети умственно отсталые не понимают инструкцию и самостоятельно не выполняют задания. К 6—7 годам они зрительно выделяют величину, цвет, но затрудняются дать речевое обобщение даже при наводящих вопросах. Задание (3) в этом возрасте им недоступно.

Дети с задержкой психического развития понимают инструкцию, выполняют задания (1). Задание (2) по установлению родовых групп и их обоснованию вызывает трудности. Организующая помощь эффективна. Работа с выделением слов-понятий (3) выполняется при наводящих вопросах, повторных прочтениях, разъяснениях. Затрудняются дети при объяснении принципа выделения. Наибольшие сложности у них при речевом обосновании.

Рисунок 3.

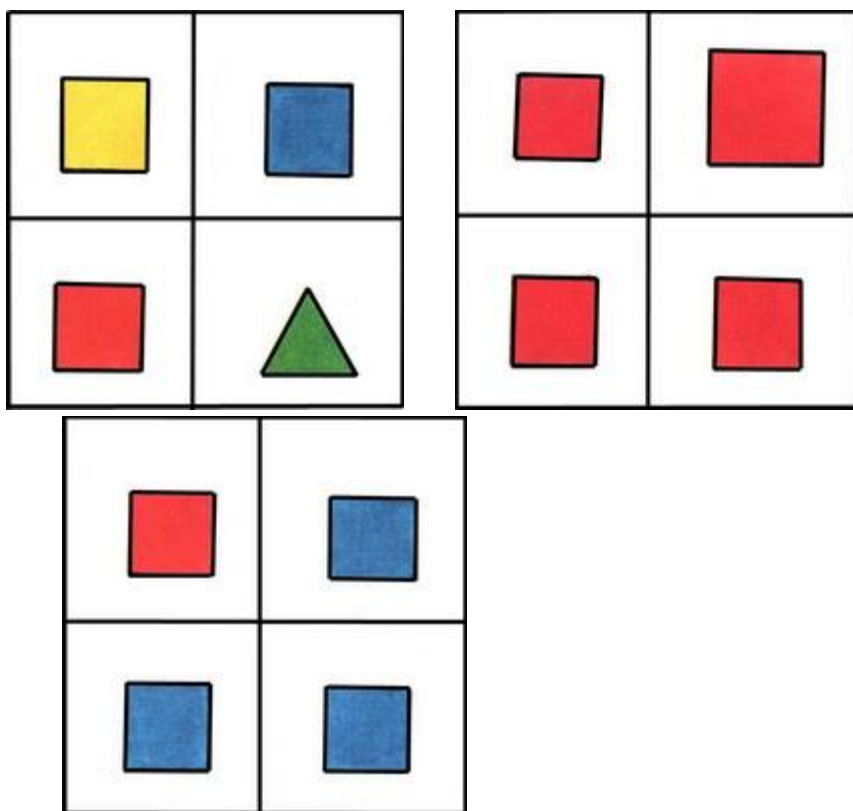


Рисунок 4 .

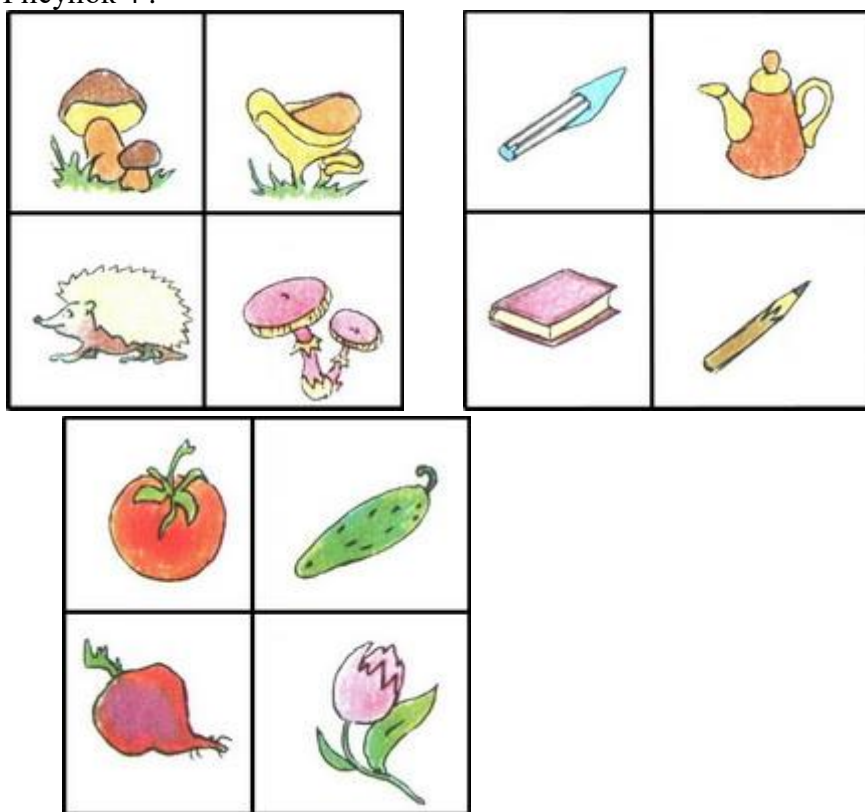


Рисунок 5.

САПОГИ	ЛОЖКА
ВИЛКА	ТАРЕЛКА

ПЛАТЬЕ	ПАЛЬТО
ЮБКА	МЫЛО

ЛОШАДЬ	САНИ
СОБАКА	КОРОВА