



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

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

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

Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления детей старшего
дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата

«Дошкольная дефектология»

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-406/102-4-1
Фрост Елизавета Александровна

Проверка на объем заимствований:

66/19 % авторского текста

Работа *рекомендов* к защите
рекомендована/не рекомендована

прив « *8* » *02* 20 *17* г.

зав. кафедрой СППиПМ
Дружинина Лилия Александровна

Научный руководитель:
ст. преподаватель кафедры СППиПМ
Плотникова Елена Вячеславовна

Челябинск
2017

Содержание

Введение.....	3-4
Глава 1. Теоретические основы изучения наглядно-образного мышления в психолого-педагогической литературе.....	5-24
1.1. Понятие «мышление», «наглядно-образное мышление» в психолого-педагогической литературе.....	5-12
1.2 Развитие мышления в онтогенезе.....	12-17
1.3. Особенности развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста.....	17-24
Выводы по 1 главе.....	25
Глава 2. Особенности развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	26-38
2.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта.....	26-32
2.2. Особенности развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	32-38
Выводы по 2 главе.....	39
Глава 3. Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	40-52
3.1. Состояние наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	40-45
3.2. Содержание коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	45-49
Результаты экспериментальной работы.....	50-52
Выводы по 3 главе.....	53
Заключение.....	54-56
Список литературы.....	57-61
Приложение.....	62

Введение

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

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

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

В современной психолого-педагогической литературе отмечается, что отличительной особенностью деятельности детей с нарушением интеллекта являются нарушения его познавательной деятельности, связанные с неполноценностью чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Недостатки речевого развития затрудняют им выявить существенные признаки предмета и установить связи между ними. Особенно нарушения ярко выражены в операциях обобщения и опосредованного познания.

Многие исследователи (Венгер Л.А., Люблинская А.А., Матасов Ю.Т., Петрова В.Г., Рубинштейн С.Л., Шиф Ж.И., и др.) отмечают, что необходимо заниматься изучением особенностей мыслительных операций и их коррекции у детей с нарушением интеллекта в процессе их развития.

Целенаправленные занятия по формированию мышления приучают ребенка ориентироваться в окружающем мире. Он учится выделять существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей.

Исходя и выше изложенного тема квалификационной работы: «Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта», является актуальной на данном этапе развития коррекционной педагогики.

Цель: теоретически изучить и практически показать особенности коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Объект исследования: процесс развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Предмет исследования: особенности коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Для достижения данной цели требовалось решение следующих задач:

- 1.изучить психолого-педагогическую литературу по теме исследования;
- 2.выявить особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта;
- 3.составить комплекс дидактических игр по развитию наглядно - образного мышления.

База исследования: МБДОУ детский сад №448 г. Челябинска. В эксперименте принимали участие 8 детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Глава 1. Теоретические основы изучения наглядно-образного мышления в психолого-педагогической литературе

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

Существует много определений понятия мышления в психологической литературе.

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

А. Н. Леонтьев определяет мышление как «процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания» [12].

В более тесном логическом смысле мышление включает в себе лишь образование суждений и умозаключений путем анализа и синтеза понятий. И.П. Павлов считал, что мышление - есть ассоциация [13].

С.Мухина определяет мышление, как процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением внешнего мира и внутренних переживаний» [14].

Вот еще одно определение, данное Т.Н. Овчинниковой: «Мышление — совокупность умственных процессов, лежащих в основе познания» [15].

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

Мышление как процесс неразрывно связано с мышлением как деятельностью личности, с мотивацией, способностями и прочее. На каждой стадии психического развития человек осуществляет мыслительный процесс, исходя из уже сложившихся мотивов и способностей; дальнейшее

формирование мотивов и способностей происходят на последующих стадиях мыслительного процесса. [3].

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

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

По данным Ф. Р. Филатова «Мышление — это высшая форма психической деятельности, наиболее сложный познавательный процесс, представляющий собой целенаправленное, опосредованное и обобщенное отражение субъектом существенных связей и отношений предметов, явлений и ситуаций, установление закономерностей их измерений, причин и следствий, общих принципов, прогнозирование будущих событий, решение актуальных задач» [43].

Л.С. Рубинштейн определял мышление как опосредованное и обобщенное познание действительности. Более узкое определение - это обобщение, анализ и синтез условий и требований решаемой задачи, а также

способов ее решения. Психология изучает мышление как познавательную психическую деятельность человека, различая ее виды в зависимости от уровней обобщения и характера используемых средств, их новизны для субъекта, степени его активности, адекватности мышления актуальным целям и задачам [1].

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

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

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

Орудием мыслительной деятельности является язык и другие системы знаков. Знаковые средства используются для осуществления основных операций мышления — абстрагирования, обобщения, анализа, синтеза, классификации и другие. В ряде подходов мышление определяется преимущественно как процесс решения задачи, где выделяются определенный условия и требования. Причем задача должна быть не только понята, но

принята субъектом, соотнесена с его мотивационной сферой. Мыслительная деятельность побуждается мотивами, которые выступают не только условиями ее развертывания, но и влияют на ее продуктивность [8].

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

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

Как известно, мышление дает понятие о вещах и сообщает, что есть такое данная вещь. Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать, непосредственно, при помощи ощущения и восприятия, и такими свойствами и отношениями, которые можно познать лишь опосредованным способом или посредством мышления [1].

Мышление — это вид умственной деятельности, заключающийся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними (Я.Л.Коломенских, Е.А.Панько).[8, 13].

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

При его помощи человек проникает в сущность предмета или явления и определяет взаимосвязи и отношения их между собой. Первая особенность мышления — его опосредованный характер. То, что человек не может опознать прямо, непосредственно, он познает косвенно: одни свойства через другие. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта - ощущения, восприятия, представления — и на ранее приобретенные теоретические знания. Косвенное познание и есть познание опосредованное. Вторая особенность мышления — его обобщенность. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Общее существует и проявляется отдельно, конкретно [7].

По генезису развития различают мышление: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое [22].

В нашей работе подробнее мы рассмотрим наглядно-образное мышление.

Наглядно-образное мышление связано с представлением ситуаций и изменений в них. С помощью наглядно-действенного мышления наиболее полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета. В образе может быть зафиксировано одновременно видение предмета с нескольких точек зрения [13, с 125].

С точки зрения Р.С. Немова: «Наглядно-образное мышление — это вид мыслительного процесса, который осуществляется непосредственно при восприятии окружающей действительности и без этого осуществляться не может. Мысля наглядно-образно, мы привязаны к действительности, а необходимые образы представлены в кратковременной и оперативной памяти» [11].

По словам Н.Н. Поддъякова: «Наглядно-образное мышление -чрезвычайно сложное образование, выступающее как определенная система взаимосвязанных разнородных элементов, ведущими среди которых

являются различные виды детских представлений и умение оперировать ими» [14].

А.В.Петровский в своем словаре предлагает такое определение:

« Наглядно-образное мышление — совокупность способов и процессов образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих её предметов, без выполнения реальных практических действий с ними. Важной особенностью этого вида мышления является установление непривычных сочетаний предметов и их свойств. В этом своем качестве наглядно-образное мышление неразлично с воображением» [43].

Наглядно-образное мышление — вид мышления, который осуществляется на основе преобразований образов восприятия в образы - представления, дальнейшего изменения, преобразования и обобщения предметного содержания представлений, формирующих отражение реальности в образно-концептуальной форме. Психолого-генетические исследования показали, что переход от наглядно-действенного к наглядно - образному образуется при стремлении определить существенные связи и отношения объектов и представить их в целостном организованном виде. Для этого требуется также умение формировать представления в виде операторных эталонов, своеобразных средств оперирования образом и способность представлять скрытые возможные изменения и преобразования свойств и связей объектов [24].

Представления могут вбирать в себя очень многое из накопленного опыта в дополнение к воспринятому из реальных условий и тем самым создавать совершенно уникальную по масштабам и содержанию «картину» мира объектов и явлений для анализа и обобщения. Аналитические действия с содержанием представлений не ограничиваются, как правило, выделением ситуативно возникающих связей, а направлены в большей степени на обнаружение более глубоких, скрытых существенных свойств обобщаемого

и устойчивых отношений, которые не представлены в непосредственном виде в наглядной ситуации. В общем становлении образно-концептуальной модели отражения значительную роль играют первичные представления. По способу формирования и содержанию они выступают единичными понятиями, или концептуальными единицами, из которых формируются элементы модели. Такие понятия складываются еще при наглядно - действенном мышлении в результате анализа и синтеза отношений признаков и последующего их абстрагирования и перевода в предметно-понятийную форму. Это происходит главным образом в процессе хранения, актуализации и переработки представлений.

При мышлении, наглядно-образное преобразование наглядных условий мыслительных действий состоит, прежде всего, в переводе их перцептивного содержания на «язык» семантических признаков, на язык значений. Значения объектов (частей, явлений) на данном уровне отражения не только выступают в форме отдельных преобразованных единиц предметного содержания (первичных представлений), но и используются для дальнейшего процесса обобщения и установления функциональных связей (содержание вторичных представлений). Структура таких связей приобретает моделирующий характер. Образно-концептуальная модель служит основанием для формирования моделей проблемных ситуаций и для порождения структур нового знания. Выделение устойчивых отношений и структур взаимосвязей в виде закона позволяет перейти к более высокому уровню обобщенного отражения средствами мышления визуального [18].

С точки зрения М.Г. Ярошевского: «Наглядно-образное мышление - это один из видов мышления, связанный с представлением ситуаций и изменений в них. С помощью наглядно-образного мышления наиболее полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета. В образе может быть зафиксировано одновременно видение предмета с нескольких точек зрения. Важной особенностью наглядно-

образного мышления является установление непривычных, «невероятных» сочетаний предметов и их свойств. В этом своем качестве наглядно образное мышление практически неразлично с воображением». [51].

Таким образом, наглядно-образное мышление — умственная деятельность с участием речи и посредством операций с наглядными образами, а не только с предметами. Это самая ранняя форма символического мышления, на которой можно говорить о том, что у детей появляются собственно мысли. Считается доминирующим у детей в возрасте от 2 до 4-5 лет. Дети ещё не отделяют свои мысли от предметов, мысли о них слиты с соответствующими предметами, отчего такое мышление называется также синкретическим (греч. *synkretismos*- соединение, объединение). Детям, прочно опирающимся на сенсорный опыт, становятся, тем не менее, доступными некоторые умственные операции, в частности, сравнение, обобщение, абстрагирование. У взрослых людей данная форма сохраняется, но в более развитом виде, проявляясь практическим мышлением, например умением, ориентироваться и действовать по ситуации, прекрасным овладением сложными предметными навыками, управленческими способностями [18].

1.2 Развитие мышления в онтогенезе

Развитие мышления начинается в младенческом возрасте.

В течение первого года жизни (Л.С. Выготский говорил, что в течение двух лет жизни), формирование мышления идет независимо от функции речи по своим собственным законам [4].

В настоящее время в работах отечественных психологов доказано, что у детей дошкольного возраста развиваются наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Все эти типы мышления в процессе онтогенеза сменяют друг друга, но исконно первым является наглядно - действенное мышление. Оно формируется в процессе развития ребенка в ходе освоения им общественного опыта. Главную роль в развитии детского мышления играют взрослые, они целенаправленно должны развивать его путем обучения и воспитания [11].

На каждом возрастном этапе мышление имеет свои особенности. Многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых, (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.П. Павлов и др.) позволили выявить особенности и последовательность развития познавательной сферы младенца, подготавливающее формирование интеллекта ребенка. Ребенок рождается, не обладая мышлением. Чтобы мыслить, необходимо обладать некоторым чувственным и практически опытом, закрепленным памятью. Новорожденные младенцы не включены в практическую деятельность, они только общаются с взрослыми, а в период бодрствования изучают при помощи органов чувств ближайшее окружение. С помощью рук, отчасти ног, они манипулируют находящимися в пределах их досягаемости предметами, то есть, вырабатывают умения и навыки, которые впоследствии оказываются включенными в процесс решения практических сенсомоторных задач [4,10,44].

По мнению Д. Брунера, ребенок младенческого возраста познает окружающий мир главным образом благодаря привычным действиям, с помощью которых он на этот мир практически воздействует. Со временем, как

правило, уже за пределами младенческого возраста мир оказывается представленным ребенку еще и в образах, сравнительно свободных от действий, а далее и в понятиях. Вплоть до конца первого года жизни узнавание объектов ребенком зависит не столько от характера самих этих объектов, сколько от того, какие действия они вызвали. В этом возрасте ребенок еще не способен четко дифференцировать образ предмета и реакцию на него [2].

Таким образом, мышление ребенка раннего возраста выступает в форме действий, направленных на решение конкретных задач: достать какой-нибудь предмет, находящийся в поле зрения, надеть кольца на стержень игрушечной пирамиды, закрыть или открыть коробочку, найти спрятанную вещь, влезть на стул, принести игрушку и тому подобное. Выполняя эти действия, ребенок думает, он мыслит, действует, его мышление наглядно - действенное. Во втором полугодии жизни ребенка возникает тесная связь между восприятием и действием. Первоначально действие ребенка совершается только при помощи рефлекторных движений органов чувств, например, принимает форму «устремленного взгляда», обнаруживающегося в движениях глаз или ориентации головы. Позднее появляются схватывание рукой, захватывание ртом, удерживание в руке и тому подобное. Образовавшаяся связь между восприятием и действием подготавливает развитие интеллектуальных операций, первыми элементарными проявлениями которых выступают сенсомоторные действия ребенка, направленные на поиск предметов и преодоление различных препятствий, возникающих на пути его продвижения. К концу первого года жизни у ребенка можно наблюдать проявление элементарного мышления. Первичному развитию наглядно-действенного мышления предшествует становление манипулятивных движений рук, совершенствование работы органов чувств и формирование всех операционных структур, их координация, о которой писал Ж.Пиаже. Значительный вклад в развитие этой формы мышления вносит совершенствование ориентировочно - исследовательской деятельности младенцев. Успешность усвоения речи и понимания ее значительно возрастает, если наряду с собственно речевым

общение ребенок имеет возможность активно манипулировать предметами, называемыми взрослым, самостоятельно изучать, исследовать их. Активные действия детей с предметами возникают между семью и десятью месяцами жизни [45].

Примерно около года в деятельности ребенка появляется новый момент: он начинает исследовать предметы не только с помощью рук, но также и других предметов, употребляемым в качестве орудий. Например, взяв в руки палочку, ребенок может прикасаться ею к другим предметам, воздействовать на них (толкать, двигать, переворачивать и т.п.).

Овладение речью окружающих людей вызывает сдвиг в развитии наглядно-действенного мышления ребенка. Благодаря языку дети начинают думать обобщенно. Надо отметить, что восприятие слов (сенсорная речь) появляется у ребенка после шести месяцев, однако слово пока еще не является самостоятельным сигналом. Оно воспринимается как один из компонентов раздражителей. Если в вопросе «Где мама?» изменить интонацию или голос, то прежняя реакция исчезает. Когда ребенок начинает произносить первые слова, то обычно они относятся не конкретному предмету, а ко всей ситуации в целом. Дальнейшее развитие мышления выражается в изменении соотношения между действием, образом и словом. В решении задач все большую роль играет слово. Существует определенная последовательность в развитии видов мышления в дошкольном возрасте. Впереди идет развитие наглядно - действенного мышления, вслед за ним формируется наглядно-образное и, наконец, словесно-логическое мышление [46].

Примитивная чувственная абстракция, при которой ребенок выделяет одни стороны и отвлекается от других, приводит к первому обобщению.

В результате создаются первые, неустойчивые группировки предметов в классы и причудливые классификации. Эти «обобщения» по большей части осуществляются не на основании существенных свойств, а на основании эмоционально ярких частных свойств, которые привлекают внимание ребенка. Кроме того, к обобщению ребенка часто примешиваются ассоциации.

Важной основой для мыслительной деятельности является наблюдение. При этом мыслительная деятельность выражается, прежде всего, в сопоставлении и сравнении. При этом свивается различие между такими понятиями, как вещь и свойство вещи. Наблюдая окружающее, ребенок замечает регулярность в следовании некоторых явлений, например, то, что за накрытием стола следует еда. Эти наблюдения еще далеки от осознания закономерности, но служат основой для развития понимания причинно-следственных связей. В возрасте 3-6 лет ребенок уже начинает подмечать относительность некоторых свойств и положений [47].

На основе наглядно-действенной формы мышления дети становятся способными к первым обобщениям, основанным на опыте их практической предметной деятельности и закрепляющимися в слове, то к концу дошкольного возраста, благодаря тому, что образы, которыми пользуется ребенок, приобретают обобщенный характер, отражая не все особенности предмета, ситуации, а только те, которые существенны с точки зрения той или иной задачи, появляется возможность переходить к решению задачи в уме.

Особенности перехода от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному изучались в работе ПИ. Минской (выполненной под руководством А.В. Запорожца). Детям предлагали задачи, в которых требовалось приблизить к себе какой-либо предмет с помощью различного рода рычагов [15].

Исследования показали, что успешный переход от наглядно-действенного к наглядно-образному определяется уровнем ориентировочно-исследовательской деятельности, направленной на выявление существенных связей ситуации.

Дальнейшие исследования в этом направлении, проводимые Т.С. Комаровой, позволили получить ряд важных факторов, вскрывающих некоторые механизмы перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению [9].

Работа проводилась по специальной методике и позволила установить,

что при формировании наглядно-образного мышления, действия детей, которые ранее осуществлялись с реальными предметами, начинают воспроизводиться в плане представленной без опоры на реальные вещи, т.е. имеет место своеобразный отзыв действий от реальности. Этот отрыв осуществляется значительно успешнее, если он выступает не сразу, а проходит промежуточные стадии, когда ребенок воспроизводит эти действия не с самими реальными предметами, а с их заместителями - моделями. Вначале модель может выступать как точная копия предмета, но и здесь уже происходят принципиальные изменения в деятельности ребенка - он действует с моделью предмета и с помощью взрослого подводится к пониманию того, что эту модель и действия с ней необходимо соотносить с оригиналом. Иначе говоря, дети достаточно быстро усваивают, что их действия относятся к оригиналу, хотя и производятся с моделью. Это узловое звено формирования образного мышления, в котором важнейшую роль играют модели и действия с ними [16].

Основным условием развития мышления детей является целенаправленное воспитание и обучение их. В процессе воспитания ребенок овладевает предметными действиями и речью, научается самостоятельно решать сначала простые, затем сложные задачи, а также понимать требования, предъявляемые взрослыми, и действовать в соответствии с ними. Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Одновременно у ребенка усиливаются и побуждения к мыслительной деятельности - познавательные интересы. Мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности [23].

1.3 Особенности развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста

В ряде отечественных исследований раскрывается структура наглядно - образного мышления и дается характеристика некоторых особенностей его функционирования (Б.Г. Ананьев, Л.Л. Гурова, В.П. Зинченко, Е.Н. Кабанова-Меллер, Т.В. Кудрявцев, Ф.Н. Шемякин, И.С. Якиманская и др.). В качестве основного средства осуществления этой формы мышления выступают образы, которые могут различаться по степени обобщенности, по способам формирования и функционирования. Сама мыслительная деятельность выступает как оперирование образами [1,5,6,9,10,48,50].

В период дошкольного детства совершается переход от наглядно - действенного мышления (свойственного детям 3-4 лет) к наглядно-образному (5-6 лет).

В.С. Мухина в своей книге «Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество» отмечает, что основной особенностью наглядно-образного мышления является решение ребенком жизненных задач не только в ходе практических действий с предметами, что характерно для наглядно-действенного мышления раннего периода развития, но и в уме с опорой на образы-представления об этих предметах. Успешное осуществление данных мыслительных процедур возможно только в том случае, если ребенок может комбинировать и сочетать в уме разные части предметов и вещей, а кроме того, выделять в них существенные инвариантные признаки, важные для решения различных задач. Уровень сформированное наглядно-образного мышления определяется главным образом развитием зрительного восприятия, кратковременной и долговременной памяти [11].

Г.А. Урунтаева подчеркивает, что именно благодаря своеобразию мышления у дошкольника происходит дифференциация явлений: «живое» и «неживое». Например, старшие дошкольники устанавливают взаимосвязь между внешним строением животных и условиями их существования. У них

складываются представления об основных условиях роста и развития растений. Дети могут понять некоторые физические явления, установить между ними простейшие закономерности, производить преобразования с явлениями неживой природы. Дошкольники пытаются осмыслить не только природные, но и социальные явления. Они анализируют нравственные категории. Мышление направляется на решение моральных проблем [25].

По мнению Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько итогом интеллектуального развития дошкольника являются высшие формы наглядно-образного мышления, опираясь на которые ребенок получает возможность вычленив наиболее существенные свойства, отношение между предметами окружающей действительности, без особого труда не только понимать схематические изображения, но и успешно пользоваться ими [9,32].

Высшая форма наглядно-образного мышления — наглядно-схематическое мышление — отражается в схематизме детского рисунка, умении использовать при решении задач схематические изображения, создавая большие возможности для освоения внешней среды, будучи средством для создания ребенком модели различных предметов и явлений. Приобретая черты обобщенного, эта форма мышления остается образной, опирающийся на реальные действия с предметами и их заместителями.

В наглядно-образном мышлении умение представлять предметы в том виде, как они воспринимались, является исходным. Ведь прежде чем оперировать образом, его нужно иметь [7].

Некоторые авторы (Т.В. Кудрявцев, И.С. Якиманская и др.) обращают внимание на необходимость четкого различия двух понятий — тип образа и тип оперирования образом. В ряде исследований показано, что тип оперирования образами об известной мере не зависит от типа самих образов.

В ряде исследований (Т.В. Кудрявцев, И.С. Якиманская и др.) выделены основные типы оперирования образами. Один из этих типов заключается в мысленном воспроизведении объекта в различных пространственных положениях. Такое оперирование является, существенным моментом

функционирования наглядно-образного мышления детей и имеет важное значение в процессе осуществления детской деятельности. Умение детей представлять объекты в различном пространственном положении – это достаточно сложное умение. Оно включает в качестве исходных звеньев другие, более простые умения, например представление предметов в том положении, в котором они находились в процессе непосредственного восприятия [9,51].

Переход к умениям представлять предметы в различных пространственных положениях может осуществляться на основе формирования промежуточных умений. Они заключаются в том, что ребёнок представляет разные пространственные положения скрытых частей объекта по видимым. Важно отметить, что эти умения играют роль не только промежуточного этапа, подводящего к формированию более сложных умений. Они имеют самостоятельное значение в ходе развития познавательной деятельности ребёнка [19].

Один из важных признаков развития наглядно-образного мышления состоит в том, насколько новый образ отличается от исходных данных, на основе которых он построен.

Степень различия между формируемым новым образом и исходными образами, отражающими условия задачи, характеризует глубину и радикальность мысленных преобразований этих исходных образов.

В своей повседневной жизни дети дошкольного возраста очень рано сталкиваются с изменением и развитием различных предметов и явлений. Экспериментальные исследования, а также систематические наблюдения за деятельностью дошкольников дают основание полагать, что одна из своеобразных форм чувственного обобщения, которая далеко выходит за пределы непосредственно воспринимаемого и является исходным моментом развития более сложных форм обобщения, возникает в процессе познания детьми предметов в их изменении и развитии. Характерная черта такого познания — формирование в этом процессе особых представлений,

отражающих последовательность изменений, преобразования объекта, которые недоступны непосредственному восприятию [38].

Важным условием возникновения наглядно-образного мышления является формирование у детей умений различать план реальных объектов и план моделей, отражающих эти объекты. С помощью таких моделей ребёнок представляет себе скрытые стороны ситуации. В процессе использования моделей у детей формируются особые действия с двойственной направленностью — они осуществляются ребёнком на модели, а относятся им к оригиналу. Это создаёт предпосылки «отрыва» действий от модели и от оригинала и осуществления их в плане представлений [37].

Развитие образного отражения действительности у дошкольников идёт в основном по двум основным линиям: а) совершенствования и усложнения структуры отдельных образов, обеспечивающих обобщённое отражение предметов и явлений; б) формирования системы конкретных представлений о том или ином предмете. Отдельные представления, входящие в эту систему, имеют конкретный характер. Однако, будучи объединены в систему, эти представления позволяют ребёнку осуществлять обобщённое отражение окружающих предметов и явлений [38].

Главной особенностью наглядно-образного мышления, по мнению Ж. Пиаже, является решение ребенком жизненных задач не только в ходе практических действий с предметами, что характерно для наглядно - действенного мышления предшествующего возрастного периода, но и в уме с опорой на образы-представления об этих предметах. Успешное осуществление данных мыслительных процедур возможно только в том случае, если ребенок может комбинировать и сочетать в уме разные части предметов и вещей, а кроме того, выделять в них существенные инвариантные признаки, важные для решения различных задач. Уровень сформированности наглядно-образного мышления определяется главным образом развитием зрительного восприятия, кратковременной и долговременной памяти. [34].

Уместно вспомнить также положение Л.С. Выготского о прямом влиянии формирующейся речи на ускорение и интенсификацию развития наглядно-образного мышления и формирование его рефлексивных характеристик [4].

Образное мышление — основной вид мышления детей 5-6 летнего возраста. И как показывают исследования психологов, уже в этом возрасте дети могут овладеть многими возможностями, связанными с этим видом мышления. Например, они могут научиться мысленно, преобразовывать образы реальных предметов, строить наглядные модели (типа схем), отображающие существенные свойства объектов или явлений, планировать свои действия в уме [3].

У детей 5-6 лет наглядно образное мышление приобретает ведущее значение. К наглядно-действенному мышлению старшие дошкольники обращаются, как правило, только в случаях решения задач, которые невозможно решить без действительных проб, причем эти пробы часто приобретают планомерный характер [36].

Задания, в которых связи, существенные для достижения цели, можно обнаружить без проб, старшие дошкольники обычно решают в уме, а затем уже выполняют безошибочно практическое действие

Дети 6 лет при решении более простых, а потом и более сложных задач с косвенным результатом постепенно начинают переходить от внешних проб к пробам, совершаемым в уме. После того как ребенка знакомят с несколькими вариантами задачи, он может решить новый ее вариант, уже не прибегая к внешним действиям с предметами, а получить необходимый результат в уме [35].

Возможность обобщать полученный опыт, переходить к решению задач с косвенным результатом в уме возникает благодаря тому, что образы, которыми пользуется ребенок, сами приобретают обобщенный характер, отображают не все особенности предмета, ситуации, а только те, которые существенны с точки зрения решения той или иной задачи.

Н.Н. Поддъяков выделил несколько этапов в развитии внутреннего плана действий у детей дошкольного возраста.

На первом этапе ребенок еще не может действовать в уме, но уже способен манипулировать вещами в наглядно-действенном плане, преобразовывать непосредственно воспринимаемую им предметную ситуацию с помощью практических действий. На этом этапе развитие мышления состоит в том, что вначале ситуация дается ребенку наглядно, во всех существенных признаках, а затем часть из них исключается, и акцент ставится на память ребенка. Первоначально развитие интеллекта идет через развитие припоминания ранее виденного ими слышанного, прочувствованного ими сделанного, через перенос однажды найденных решений задачи на новые условия и ситуации.

На втором этапе в постановку задачи уже включается речь. Сама задача может быть решена ребенком еще только во внешнем плане, путем непосредственного манипулирования материальными объектами или методом проб и ошибок. Допускается некоторая модификация ранее найденного решения при его переносе на новые условия и ситуации. Обнаруженное решение в словесной форме может быть выражено ребенком, поэтому на данном этапе важно добиться от него понимания словесной инструкции, формулировки и объяснения на словах найденного решения.

На третьем этапе задача решается уже в наглядно-образном плане путем манипулирования образами-представлениями объектов. От ребенка требуется осознание способов действий, направленных на решение задачи, их разделение на практические — преобразование предметной ситуации и теоретические — осознание способа произведенного требования.

На заключительном этапе задача вслед за найденным ее наглядно - действенным и образным решением воспроизводится и реализуется по внутренне представленному плану. Здесь развитие интеллекта сводится к формированию у ребенка умения самостоятельно вырабатывать решение

задачи и сознательно ему следовать. Благодаря такому научению происходит переход от внешнего к внутреннему плану действий [19].

К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение ее важно для дальнейшего развития интеллекта, несмотря на то, что дети часто производят неправомерные обобщения, недостаточно учитывая особенности предметов и явлений, ориентируясь на яркие внешние признаки. Дети проявляют высокий уровень познавательной потребности, задают большое количество вопросов, в которых отражается их стремление по-своему классифицировать предметы и явления, найти общие и различные признаки живого и неживого, прошлого и современности, добра и зла. Дети приобретают возможность рассуждать и о таких явлениях, которые не связаны с их личным опытом, но о которых они знают из рассказов взрослых, прочитанных им книжек. Конечно, далеко не всегда рассуждения детей бывают логичными. Для этого им не хватает знаний и опыта. Нередко дошкольники забавляют взрослых неожиданными сопоставлениями и выводами [21].

Таким образом, рассмотрев взгляды разных ученых на развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста, можно выделить следующие особенности наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста: действия детей воспроизводятся без опоры на реальные вещи; умение представлять объекты в различном пространственном положении; умение оперировать образами предметов или их частей (последовательно выделяя основные, а затем и производные части); мысленно преобразовывать образы реальных предметов, строить наглядные модели (схемы); ребенок переходит от использования готовых связей и отношений к «открытию» более сложных; возникают попытки объяснить явления и процессы; складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пытливость. Ребенок решает мыслительные задачи в представлении — мышление становится вне ситуативным [8]

Выводы по 1 главе

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать следующие выводы.

Мышление — это психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека.

По генезису развития выделяют следующие типы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое.

Изучением мышления занимались такие авторы, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.И. Минская, В.С. Мухина, Л.С.Рубинштейн, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддъяков. и др.

Наглядно-образное мышление — это совокупность способов и процессов образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих её предметов, без выполнения реальных практических действий с ними.

В период дошкольного детства совершается переход от наглядно - действенного мышления (свойственного детям 3-4 лет) к наглядно-образному (5-6 лет).

Можно выделить следующие особенности мышления детей старшего дошкольного возраста: действия детей воспроизводятся без опоры на реальные вещи; умение представлять объекты в различном пространственном положении; умение оперировать образами предметов или их частей (последовательно выделяя основные, а затем и производные части); ребенок переходит от использования готовых связей и отношений к «открытию» более сложных; возникают попытки объяснить явления и процессы; складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пытливость; ребенок решает мыслительные задачи в представлении.

Глава 2 . Особенности развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

2.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта

Изучением особенностей детей с нарушением интеллекта занимались Л.С. Выготский, И. И. Данюшевский, Л. В. Занков Ж.И., Шиф, Т.Н.Головина, В.И.Лубовский, Б.Н.Пинский, В.Г.Петрова, Н.Г.Морозова и др. [4,5,8,33].

Дети с нарушением интеллекта - это дети со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер [10].

Снижение познавательной активности является основной характеристикой детей с нарушением интеллекта. Это проявляется во всех сферах психической деятельности таких дошкольников, т.е. отмечается тотальность проявления дефекта [27].

Своеобразие внимания у детей с нарушением интеллекта изучали А.В.Григрис, С.В.Лиепинь [5,11].

Внимание детей с нарушением интеллекта преимущественно непроизвольно. Оно характеризуется небольшим объемом, неустойчивостью, а в ряде случаев — трудной переключаемостью.

Невнимательность дошкольников с нарушением интеллекта в значительной мере способствует появлению множества ошибок при выполнении даже таких заданий, которые по уровню развития их познавательной деятельности им вполне доступны. Невнимательность этих детей в определенной мере обусловлена слабостью их волевой сферы. Они не могут в должной мере сосредоточиться на выполняемой деятельности, работать не отвлекаясь. Большое значение имеет также несформированность интересов детей с нарушением интеллекта [27].

Установлено своеобразие восприятия детьми с нарушением интеллекта окружающего их пространства, что существенно влияет на их поведение.

Изучению памяти детей с нарушением интеллекта уделяли внимание такие ученые, как А.Р.Лурия, В.И.Лубовский, А.И.Мещеряков, И.П.Парамонова, Е.Н.Марциновская [8,9,11,13,14].

Для детей с нарушением интеллекта характерно своеобразное узнавание объектов и явлений. Они склонны отождествлять в некоторой мере сходные предметы. Дети часто не видят различия между кошкой и белкой, компасом и часами, объединяют в одну группу такие геометрические фигуры, как квадрат и прямоугольник [18].

Память детей с нарушением интеллекта дошкольного возраста развита очень слабо. Это особенно ярко обнаруживается на примерах запоминания вербального материала, что не удивительно. Ведь дети только еще начинают овладевать родной речью. Несколько успешнее запоминают они наглядный материал - яркие картинки, изображающие хорошо знакомые объекты, или реальные, часто употребляемые предметы. Однако и они сохраняются в их памяти ненадолго[51].

Опыты показали, что запоминание облегчается в тех случаях, когда детей побуждают назвать воспринимаемый объект.

Большие трудности вызывает у дошкольников необходимость припоминания воспринятого материала.

Не владея преднамеренными процессами, они вспоминают лишь то, что произвело большое впечатление: очень понравилось, привлекло, испугало и т.п. Нередко припоминание подменяется разговором на другую, далекую от воспринятого тему [52].

Особенностью этих детей является то, что чем более абстрактным является подлежащий запоминанию материал, тем меньше его количество запоминают дети. Так, ряды, составленные из хорошо знакомых слов, обозначающих предметы, дети запоминают менее успешно, чем ряды картинок,

изображающих сами предметы. В свою очередь, ряды картинок детям запоминать труднее, чем ряды, объединяющие реальные предметы.

Точность и прочность запоминания дошкольниками с нарушением интеллекта и словесного, и наглядного материала низкие. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, допускают много повторов и в то же время привносят ненужные элементы в результате различных, нередко случайных ассоциаций [53].

Дети с нарушением интеллекта обычно пользуются непреднамеренным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным.

Большую роль в становлении и развитии познавательной деятельности ребенка играет мышление. У детей с нарушением интеллекта дошкольного возраста имеет место недостаточность всех уровней мыслительной деятельности (А.А Катаева, В.И. Синева, Ж.И. Шиф). Их затрудняет решение даже простейших, наглядно-действенных задач, таких, как объединение разрезанного на 2-3 части изображения знакомого объекта, выбор геометрической фигуры, по своей форме и величине идентичной соответствующему имеющемуся на плоскости изображению («почтовый ящик»), и т.п. Дети выполняют подобные задания с большим количеством ошибок после ряда попыток. Причем одни и те же ошибки многократно повторяются, поскольку дети с нарушением интеллекта, не достигнув успеха, обычно не изменяют способа действия. Осуществление практических действий само по себе затрудняет детей с нарушением интеллекта, поскольку их двигательное и чувственное познание неполноценно. Их движения неловки и стереотипны, часто импульсивны, чрезмерно быстры или, напротив, слишком замедленны [12, 31,40].

Задания, требующие решения в наглядно-образного плане, вызывают у дошкольников еще большие трудности. Они не могут сохранить в своей памяти показанный им образец и действуют ошибочно (М.М Нудельман).

Наиболее трудными для дошкольников оказываются задания, выполнение которых основывается на словесно-логическом мышлении.

Многие из них, по существу несложные, оказываются недоступными даже тем детям, которые 2-3 года посещали специальный детский сад. Если некоторые задания детьми выполняются, то их деятельность при этом представляет собой не столько процесс мышления, сколько припоминания. Другими словами, дети запоминают некоторые словесные выражения и определения, а потом с большей или меньшей точностью воспроизводят их[9].

Работа над развитием всех форм мышления дошкольников с нарушением интеллекта — одно из основных направлений коррекционной работы и является важнейшим фактором, способствующим продвижению детей в плане познавательной деятельности. Эта работа необходима для подготовки детей к предстоящему обучению в школе и для социальной адаптации в широком понимании этого термина.

Многие авторы отмечают недостаток инициативы у детей с нарушением интеллекта, неумение руководить своими действиями, неумение действовать в соответствии со сколько-нибудь отдельными целями. (Л.В. Занкова, В.Г. Петровой, Б.И. Пинского, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф и др.) [5,29,37.43,45].

Дети с нарушением интеллекта различаются и по характеру чувств: одни поверхностно переживают все жизненные события, быстро переходя от одного настроения к другому, а другие отличаются большой инертностью переживаний, застреваемостью на каких-либо незначительных событиях (Кононова М. П).

Чувства ребенка с нарушением интеллекта долгое время недостаточно дифференцированы. В этом отношении он несколько напоминает малыша.

Чувства детей с нарушением интеллекта часто бывают, неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира по своей динамике. У одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому, у других детей наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малозначительным поводам [33].

Несамостоятельность, безынициативность, неумение руководить своими действиями, неумение преодолевать малейшие препятствия, противостоять любым искушениям или воздействиям сочетаются, однако, с признаками противоположного свойства [36].

Слабость воли обнаруживается у детей с нарушением интеллекта не всегда и не во всем. Она отчетливо выступает лишь в тех случаях, когда дети знают, как надо действовать, но при этом не испытывают в этом потребности.

Развитие волевых качеств детей, подчиненность их действий отдаленным и разумным мотивам находится в непосредственной зависимости от уровня развития потребностей [50].

В общей совокупности многообразных черт личности существенное место принадлежит эмоциям, которые оказывают влияние на любое проявление человеческой активности [33].

Проявлением незрелости личности ребенка с нарушением интеллекта является также и большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения.

Слабость интеллектуальной регуляции чувств обнаруживается в том, что дети ничем не корректируют своих чувств согласно ситуации, не могут найти удовлетворение какой-либо своей потребности в ином действии, замещающем первоначально задуманное. Они долго не могут найти утешение после какой-либо обиды, не могут удовлетвориться какой-либо, даже лучшей, вещью, которую им подарили взамен похожей, разбитой или утерянной [18].

Изучением речи детей с нарушением интеллекта занимались такие ученые как, М. Зеeman, И. В. Карлин [4,9].

Становление речи ребенка с нарушением интеллекта осуществляется своеобразно и с большим запозданием. Он позднее и менее активно вступает в эмоциональный контакт с матерью. Исследователи отмечают, что в возрасте около года звуковые комплексы, произносимые детьми, бедны и характеризуются сниженной эмоциональной окрашенностью. У них слабо выражено стремление подражать речи взрослого. Они не реагируют на пр

остейшие ситуативные команды, улавливают лишь интонацию, но не содержание обращенной к ним речи [8]

Долгое время звучащая речь слабо интересует дошкольников с нарушением интеллекта. Они недостаточно прислушиваются к ней и, как правило, начинают пытаться говорить с большим запаздыванием. Однако постепенно они в разные сроки, но все же овладевают элементарным речевым общением даже в тех случаях, когда семья не оказывает им никакой реальной помощи, и они не посещают специального дошкольного учреждения. Это связано с необходимостью, живя среди людей, взаимодействовать с окружающими [6].

Направленность на речевое общение с окружающими у дошкольников с нарушением интеллекта снижена. Там, где это возможно, они предпочитают пользоваться не речью, а указательными жестами, мимикой, передавая ими свое желание получить какой-то предмет, выражая положительное или отрицательное отношение к происходящему.

Им плохо удается взаимодействие с взрослыми и другими детьми. Дети недостаточно понимают то, что им говорят окружающие, и соответственно ведут себя не так, как следовало бы. Вместе с тем эти дети не умеют сколько-нибудь связно высказать свои предложения или просьбы, не могут должным образом общаться даже диалогической речью. Обладая весьма ограниченным словарным запасом и не владея предложением, они не могут ни спросить о том, что их интересует, ни вразумительно ответить на заданный им вопрос. Их общение проходит в условиях житейских, многократно повторяющихся ситуаций с помощью хорошо заученных, стандартных высказываний. Если оно выходит за такие рамки, то это обычно ставит ребенка в тупик и подчас побуждает его к нелепым ответам [28].

Дошкольники с нарушением интеллекта обычно пользуются непреднамеренным (непроизвольным) запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным. В текстах дети выделяют эмоционально насыщенные фрагменты. Воспринимая их, они радуются,

огорчаются, всем своим видом, жестами, возгласами передавая отношение к происходящему. Именно эти части текста дошкольники наиболее хорошо запоминают даже в тех случаях, когда не они определяют основное содержание прослушанного [6].

Грубые недостатки речи детей с нарушением интеллекта привлекали к себе внимание исследователей на самых ранних этапах становления дефектологии и расценивались как один из основных критериев аномалии умственного развития. Не имея ни повреждений слуха, ни отклонений в строении речевых органов, эти дети овладевают речью замедленно. Они позднее, чем это бывает в норме, начинают понимать обращенную к ним речь и пользоваться активной речью[8].

2.2. Особенности развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

В исследованиях А.А. Люблинской, Ж.И. Шиф накоплен значительный материал по исследованию особенностей мышления детей с нарушением интеллекта и нормально развивающихся детей.

В самом определении умственной отсталости содержится указание на то, что первейшим её признаком является нарушение познавательной деятельности [8,43].

У дошкольника с нарушением интеллекта наблюдается крайне низкий уровень развития мышления, что, прежде всего, объясняется неразвитостью основного инструмента мышления — речи. Из-за этого он плохо понимал смысл разговоров членов семьи, содержания тех сказок, которые ему читали. Он часто не мог быть участником игр, так как не понимал необходимых указаний и инструкций; к нему всё реже обращались с обычными поручениями, так как видели, что ребёнок не может понять их смысл [29].

Л.С. Выготский говорил, что мышлению детей с нарушением интеллекта свойственна конкретность. Он писал, что недоразвитие высших форм мышления является «первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости», но осложнением, возникающим не обязательно. Следовательно, по мнению Л.С. Выготского, дети с нарушением интеллекта могут научиться обобщать, но этот процесс (научение) происходит медленнее, чем у здоровых детей. Для этого чтобы научить дошкольника с нарушением интеллекта умение обобщать, необходимо использовать, особые средства обучения [4].

Бедность, фрагментарность, «обесцвеченность» представлений детей с нарушением интеллекта очень хорошо описал М.М. Нудельман. Он показывает, как разнородные объекты теряют в представлениях детей все индивидуальное, оригинальное, уподобляются друг другу, становятся похожими [12].

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

Ж.И.Тиф и В.Г.Петрова пишут, что мышление дошкольников с нарушением интеллекта формируются в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Следовательно, ребёнок с нарушением интеллекта оказывается неподготовленным к поступлению в школу. Он очень отличается от здорового ребёнка большей конкретностью мышления и слабостью обобщений [31].

А.А. Катаева считает, что решение мыслительных задач детьми с нарушением интеллекта уже на начальном этапе вызывает значительные затруднения. У таких детей наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Эти дети часто не осознают проблемной ситуации. И хотя их с детства окружают предметы, которыми они должны будут овладеть. Овладение этими предметами или их заменителями происходит в привычной для них ситуации, но в отличие от нормально развивающихся детей, не осознаётся ими в должном объёме. Они не могут перенести действие с предметом, которой они уже овладели в другой ситуации самостоятельно. А если же они все-таки с помощью взрослых переносят это действие на другой предмет, то ребёнок, правильно выделяющий величину и действующий с учётом величины с привычным, знакомым объектом, не может выполнить то же действие с новым, но аналогичным объектом. У детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствует поиск решения задачи, они часто остаются равнодушными в процессе решения задачи, даже в тех случаях, когда задача — игровая. А у детей, которые все же решили выполнять задачу, нет представления ни об условиях, ни о средствах достижения данной проблемы, а есть только некая ориентировка на цель [9].

Ребенок с нарушением интеллекта дошкольного возраста в отличие от нормально развивающихся сверстников не умеет ориентироваться в

пространстве, также он не использует прошлый опыт в решение жизненных задач. Очень трудно для него оценить свойства предмета отношения между предметами [6].

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

В связи с тем, что у таких детей очень затруднен анализ ситуации, они не отбрасывают ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия. Фактически у них отсутствуют подлинные пробы. Поэтому они не отбрасывают ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия. При этом у них отсутствуют подлинные пробы и в процессе решения практических задач они не пользуются речью. У детей в норме, при затруднениях, почти всегда имеется потребность помочь себе осмыслить ситуацию путём анализа своих действий во внешней речи. Это помогает им осознать свои действия, при которых речь начинает выполнять организующую и регулирующую функции, те позволяют детям планировать свои действия [3].

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

Е.А. Стребелева считает, что до конца дошкольного возраста у детей с нарушением интеллекта фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. При попытках их решения выявляется отсутствие связи между словом и образом. Страдает у детей с нарушением интеллекта и становление элементов логического мышления, оно развивается замедленно и имеет качественное своеобразие. По иному, чем в норме, складывается соотношение наглядного и словесно-логического мышления. Поэтому своевременное формирование наглядного мышления внесёт качественные изменения в развитие познавательной деятельности детей с нарушением интеллекта и составит существенное звено в подготовке их к школьному обучению [43].

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

Отставание отмечается уже на уровне наглядных форм мышления, возникают трудности в формировании сферы образов-представлений. Исследователи подчеркивают сложность создания целого из частей и выделения частей из целого, трудности в пространственном оперировании образами. Они хуже, чем нормально развивающиеся дети решают ряд наглядных задач и особенно затрудняются при решении вербальных задач. Дети приступают «к составлению высказывания по сюжету картинки без предварительного обдумывания, это определялось отсутствием у них разнообразных предварительных размышлений относительно характера изображения, и свидетельствовало о несовершенстве этапа ориентировки в задании. Не умея самостоятельно провести анализ и синтез исходных данных и искомого результата, найти способ его решения, дети обращались за помощью к экспериментатору («А какая картинка первая? А что здесь произошло?»)» [31].

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

В игровой ситуации эти дети обычно достаточно активны, самостоятельны, продуктивны. Недоразвитие их познавательной деятельности проявляется преимущественно при усвоении программного материала дошкольного образовательного учреждения. Недостаточная выраженность познавательных интересов детей с нарушением интеллекта сочетается с нарушением внимания, памяти, с замедлением скорости приема и переработки сенсорной информации, плохой координацией движения [18].

Важно подчеркнуть, что в процессе развития наглядного мышления формируются общие интеллектуальные умения, а именно: осознание цели деятельности, анализ условий этой деятельности, средства достижения цели. Эти общие интеллектуальные умения необходимы для возникновения всех видов детской деятельности: игровой, изобразительной, элементарной трудовой. Безусловно, что каждый вид деятельности ставит свои задачи перед мышлением, что в свою очередь, обеспечивает его дальнейшее развитие [9].

Своеобразие наглядно-образного мышления заключается в том, что, решая задачи с его помощью, ребенок не имеет возможности реально изменять образы и представления, а только по воображению.

Главная цель развития у детей наглядно-образного мышления заключается в том, чтобы с его помощью формировать умение рассматривать разные пути, разные планы, разные варианты достижения цели, разные способы решения задач [32].

Это следует из того, что, оперируя предметами в мыслительном плане, представляя возможные варианты их изменений можно найти быстрее нужное решение, чем, выполняя каждый вариант, который возможен. Тем более что не всегда имеются условия для многократных изменений в реальной ситуации [9].

Основным источником развития мышления этой категории детей исследователи считают включение их в самостоятельное выполнение практической умственной деятельности. Бытует мнение, что наглядно - действенное и наглядно-образное мышление детей с нарушением интеллекта относительно сохранно. Целым рядом исследований в то же время показано, что дошкольники старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта значительно отстают от своих нормальных сверстников по уровню развития всех видов мышления. Для наглядно-образного мышления характерно решение мыслительных задач в результате умственных действий с образами, представлениями. Оперирование образами предметов реального мира осуществляется во внутреннем умственном плане, посредством внутренней

речи. У нормально развивающихся детей наглядно - образное мышление формируется в основном в дошкольном возрасте [32].

У дошкольников старшего возраста с нарушением интеллекта отмечается недоразвитие анализа и синтеза воспринимаемых и представляемых предметов. Их внимание привлекают несущественные свойства предметов, а отчетливо выступающие внешние - зрительно воспринимаемые признаки. Данная категория детей, сопоставляя хорошо знакомые им предметы, при сравнении оказываются не в состоянии выделить главные, общие их свойства. У них наблюдается непонимание самой задачи сравнения по представлению. Дети не могут свободно использовать слово как средство осмысления ситуации [37].

Т.А. Працко изучала особенности решения словесно-образных задач детей с нарушением интеллекта на материале загадок. Она установила, что на начальном этапе осмысления загадки дети выделяют те элементы ее содержания, которые находят свое выражение в словах, наиболее конкретных. Изобразительные средства языка остаются им недоступны. Однако мыслительную деятельность дошкольников старшего возраста с нарушением интеллекта можно активизировать с помощью наглядных средств [41].

Вместе с тем выявлено, что уровень наглядно-образного мышления дошкольников старшего возраста с нарушением интеллекта все же ниже, чем у нормально развивающихся сверстников. У многих дошкольников старшего возраста с нарушением интеллекта мыслительные действия, осуществляемые при оперировании сложившимися в жизненном опыте знаниями и представлениями не достигает должного уровня обобщенности. Вследствие этого они не могут свободно пользоваться словесными значениями при решении умственных задач [32].

Таким образом можно сделать вывод о том, что наглядно-образное мышление детей с нарушением интеллекта имеет особенности: непоследовательность мышления, низкий уровень обобщенности, трудности представления отдельных предметов и предметных ситуаций по словесному описанию, недоразвитие анализа и синтеза воспринимаемых предметов.

Выводы по 2 главе

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

Изучением особенностей детей с нарушением интеллекта занимались Л.С. Выготский, И. И. Данюшевский, Л. В. Занков, Ж.И. Шиф, Т.Н.Головина, В.И.Лубовский, Б.Н.Пинский, В.Г.Петрова, Н.Г.Морозова и др.

У детей с нарушением интеллекта наблюдается нарушение высших психических функций — отражения и регуляции поведения и деятельности. Это выражается в нарушении познавательных процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания), страдают эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом.

Особенности наглядно-образного мышления детей с нарушением интеллекта изучали Ж.И Шиф, А.А. Люблинская, А.А. Катаева и др.

Проанализировав взгляды разных авторов на развитие наглядно - образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, можно выделить следующие особенности: непоследовательность мышления, низкий уровень обобщенности, трудности представления отдельных предметов и предметных ситуаций по словесному описанию, недоразвитие анализа и синтеза воспринимаемых предметов.

Глава 3. Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта

3.1. Состояние наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

На сегодняшний день существуют методики изучения наглядно - образного мышления таких авторов как С.Д. Забрамная, Е.А. Стребелева. Для изучения наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта нами были использованы методики Е.А Стребелевой. Картинки к методикам представлены в Приложении 1.

Методика «Что здесь лишнее?».

Эта методика предназначена для детей от 5 до 6 лет. Она призвана исследовать процессы образно-логического мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка. В методике детям предлагается серия картинок, на которых представлены разные предметы [48].

Озвучивается следующая инструкция: «Посмотри на картинку. На ней изображено четыре предмета. Три из них сходны между собой, а четвертый предмет к ним не подходит. Назови (покажи) неподходящий предмет». Если выбор сделан правильно, попросить ребенка обосновать свой выбор: «Почему?»

Методика «Раздели на группы».

Данная методика рассчитана на детей в возрасте от 5 до 6 лет.

Цель методики: оценка образно-логического мышления ребенка.

Ребенку показывают картинку, и предлагают следующее задание:

Внимательно посмотри на картинку и раздели представленные на ней фигуры на как можно большее число групп. В каждую такую группу должны входить фигуры, выделяемые по одному общему для них признаку. Назови все фигуры, входящие в каждую из выделенных групп, и тот признак, по которому они выделены [49].

3.Методика «Сравни».

Эта методика рассчитана на детей от 5-6 лет.

Цель методики: выявление уровня развития наглядно-образного мышления (восприятия целостной ситуации, изображенной на картинках), умения сравнивать и понимать динамическое изменение события, изображенного на картинках [50].

Оборудование: две сюжетные картинки. На первой изображено: яркое солнце (слева вверху), зеленые деревья, на дорожке напротив друг друга стоят две девочки, одетые в летние платья, у каждой в руках мороженое на палочке, рядом с ними стоят сумки с продуктами, недалеко находится киоск «Мороженое» с открытым окном. На второй картинке сюжет тот же, но произошли некоторые изменения: заходящее солнце (нарисовано справа), окно киоска закрыто, эти же девочки стоят напротив друг друга и удивленно смотрят на палочки. Мороженое растаяло, видны только его последние падающие капли: на земле лужа от мороженого.

Проведение обследования: перед ребенком кладут первую картинку и просят внимательно ее рассмотреть, затем рядом кладут вторую. Предлагают сравнить их и рассказать о различиях.

Обучение: В этом случае, если ребенок не отвечает или отвечает неверно, ему задают уточняющие вопросы, активизирующие восприятие и понимание целостной ситуации, изображенной на картинках: «Какое время года здесь изображено? Как ты догадался, что это происходит летом? Что девочки держат в руках? Что случилось? Почему девочки не съели мороженое?»

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; понимание ребенком ситуации и событий, изображенных на картинках; способность объяснить динамику сюжета, представленного на картинках.

4. Методика «Времена года».

Задание направлено на выяснение уровня сформированности представлений о временах года (развитие наглядно-образного мышления) [30, с 20].

Оборудование: сюжетные картинки со специфическими признаками четырех времен года.

Проведение обследования: перед ребенком раскладывают четыре картинки, на которых изображены четыре времени года. Ребенка просят: «Покажи, где зима (лето, осень, весна)». Затем спрашивают: «Как ты догадался, что это зима?» И т.д. В случаях затруднений проводится обучение.

Обучение: Перед ребенком оставляют картинки с изображением только двух времен года - лета и зимы и задают ему уточняющие вопросы: «Что бывает зимой? Найди, где изображена зима. А что бывает летом? Найди где изображено лето».

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; уровень сформированности временных представлений: умение объяснить свой выбор.

5.Методика «Нарисуй целое».

Задание направлено на выяснение уровня развития наглядно-образного мышления, сформированности предметного рисунка.

Оборудование: две картинки, на которых нарисована всем знакомая игрушка - неваляшка (одна картинка разрезана), бумага и карандаши (фломастеры).

Проведение обследования: взрослый кладет перед ребенком части разрезной картинки с изображением неваляшки и просит его нарисовать целую. Картинку предварительно не складывают. Если ребенок не может выполнить задание, проводится обучение [48,с 25].

Обучение: Ребенку дают разрезную картинку и предлагают сложить ее, а затем нарисовать. Если ребенок затрудняется, то взрослый помогает ему, затем снова предлагает выполнить рисунок.

За основу оценивания были приняты уровни развития мышления, принятые ПМПк дошкольного учреждения.

Оценивание проводилось по следующим уровням:

Низкий уровень(Н) — ребенок не принимает задание; в условиях обучения действует неадекватно.

Средний уровень(С) — ребенок принимает задание, но не понимает сути задания, после уточняющих вопросов или обучения ребенок выполняет задание, но не полностью.

Выше среднего(ВС) — ребенок принимает задание, но справляется с заданием только после уточняющих вопросов или помощи взрослого.

Высокий уровень (В) — ребенок принимает задание; выполняет задание уверенно, самостоятельно.

Таким образом, данные методики обследования детей с нарушением интеллекта позволяют выявить уровень наглядно-образного мышления детей данной категории.

Констатирующий эксперимент проводился в сентябре 2016 года в МБДОУ детский сад № 448 города Челябинска.

В эксперименте участвовало 8 детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Список представлен в Приложении 2. Эксперимент проводился в первой половине дня индивидуально с каждым ребенком.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента

Имя ребенка	Название методики					Общий уровень развития
	«Что здесь лишнее?»	«Раздели на группы»	«Сравни»	«Времена года»	«Нарисуй целое»	
Дима	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Настя	С	С	С	Н	С	С
Андрей	С	С	С	С	С	С
Егор	С	Н	С	Н	С	С
Соня	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Данил П.	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Кирилл	Н	Н	Н	Н	Н	Н
Данил С.	Н	Н	Н	Н	Н	Н

В ходе проведения методики «Что здесь лишнее?» Дима, Кирилл, Соня, Данил П. и Данил С. на предложенные картинки смотрели, не видя рисунка, не выполнили задание, так как не поняли словесную инструкцию. Егор Андрей и Настя на картинки смотрели с интересом, после повторного повторения словесной инструкции приступили к выполнению задания, но справились с ним не полностью, нашли «лишний» предмет только на двух картинках.

В методике «Раздели на группы» Дима, Кирилл, Соня, Егор, Данил П. и Данил С. начали выполнять задания только после уточняющих вопросов, за время выполнения задания смогли выделить только от двух до трех групп фигур из девяти возможных. Андрей и Настя к заданию приступили сразу после предъявления инструкции и смогли выделить от пяти до семи групп фигур из девяти возможных.

В течение выполнения задания методики «Сравни» Андрей, Егор и Настя не понимали, что на двух картинках изображено одно и то же событие; не воспринимали ситуацию в динамике. Соня, Дима, Данил П., Кирилл и Данил С. не воспринимали сюжет, изображенный на картинке, в течение всего времени перекладывали картинки с места на место.

Только Андрей понял цель методики «Времена года», но не соотносил изображения времен года с их названиями; после уточняющих вопросов смог выделить картинки с изображением только двух времен года — зимы и лета. Дима, Настя, Данил П., Соня, Егор, Кирилл и Данил С. не поняли задания, перекладывали картинки.

Дима, Кирилл, Данил П., Данил С. и Соня не поняли задание методики «Нарисуй целое», занимались перекладыванием разрезных частей картинки. Андрей, Настя и Егор поняли задание, однако нарисовать предмет по разрезной картинке не смогли; после складывания картинки дети пытались изобразить предмет, но у них получалось изобразить только элементы предмета (неваляшки).

Таким образом, исходя из результатов проведенного нами исследования, можно сделать вывод о том, что у большинства детей старшего

дошкольного возраста с нарушением интеллекта наблюдается низкий уровень развития наглядно-образного мышления.

3.2 Содержание коррекционной работы по развитию наглядно - образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

На основе результатов констатирующего эксперимента нами была проведена коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Формирующий эксперимент проводился с октября 2016 года по март 2017 в МБДОУ детский сад № 448 города Челябинска. В эксперименте участвовало 8 детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Для проведения формирующего эксперимента нами были просмотрены сборники дидактических игр и подобран комплекс игр по развитию наглядно-образного мышления.[49,48,50].

Игры подобраны для детей с низким и средним уровнем развития наглядно-образного мышления, последовательность игр предложена с усложнением от простого к сложному (Таблица 2).

Предложенный нами комплекс игр использовался педагогом - дефектологом на индивидуальных занятиях в первой половине дня. Игры периодически повторялись с целью усвоения материала.

Эти игры и упражнения направлены на то, чтобы обучить детей действиям замещения и наглядного моделирования.

Таблица 2

№/п.	Сроки проведения	Название игры	Низкий уровень	Средний уровень
1	октябрь	Достань мяч	+	
2		Достань шарик	+	
3		Достань ключик	+	
4		Помоги достать игрушку		+
5		Полей цветков		+
6		Украшь зал		+
7	ноябрь	В песочнице	+	
8		Рыболов	+	
9		Зимой	+	
10		Построй забор вокруг дома		+
11		Помоги рыбкам		+
12		Чего не хватает		+
13	декабрь	Шарик улетел	+	
14		Разбитая чашка	+	
15		Дождик		+
16		Ранняя весна		+
17	январь	Купание куклы	+	
18		Утро мальчика	+	
19		Зимние забавы		+
20		Еж и грибы		+
21	февраль	В деском саду	+	+
22		В зоопарке	+	+
23		Что где растет	+	+
24		Найди маму малышу	+	+
25		Куда спрятался жук	+	+
26		Ищем клад	+	+
27	март	Картинки-половинки	+	+
28		Нарисуй угощение	+	+
29		Умный цыпленок	+	+
30		Уборка	+	+
31		Верный друг	+	+
32		День Рождения	+	+
33		За грибами	+	+

Комплекс игр по развитию наглядно-образного мышления

Описание игр дано в Приложении 3.

У ребенка, владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования (использование условных обозначений, чертежей, схематических рисунков и т.д.), появляется возможность применять заместители и наглядные модели в уме, представлять себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, заранее «видеть» возможные результаты собственных действий. Каждая игра на индивидуальном занятии проигрывалась по несколько раз на различном материале в течение нескольких индивидуальных занятий.

На первом индивидуальном занятии ребенок знакомился с первыми двумя играми, ему давалась возможность подумать, предложить свой вариант решения. На каждом последующем индивидуальном занятии отрабатывались уже знакомые ребенку игры, и предлагалась одна новая.

Основной задачей педагога-дефектолога было стимулирование мыслительной активности детей, вовлечение в игру тех, кто предпочитает отмалчиваться.

Педагог-дефектолог объяснял условия и правила игры, раздавал материал. Во время детской игры он наблюдал за действиями ребенка и при необходимости вмешивался в ход игры, оказывая помощь.

В октябре, на начальном этапе использовались игры, направленные на формирование предпосылок для перехода от решения задач в наглядно - действенном плане к наглядно-образному мышлению. Например, такие как: «Достань мяч», «Помоги достать шарик», «Полей цветок».

Важно 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.

В ноябре мы вводили игры на формирование понимания внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов, такие как: «Рыболов», « Построй забор вокруг дома».

Здесь важно было научить ребенка устанавливать связь между предметами, изображенными на картинке, определять необходимость использования отсутствующего предмета, с помощью которого можно преобразовать ситуацию соответственно условиям задачи. Сначала ребенку надо было определить внутренние взаимоотношения между предметами, осмыслить внутреннюю логику действий, а затем найти недостающее звено.

В декабре этапом нашей работы было использование игр, направленных на формирование у детей понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями. Примером таких игр являются: «Шарик улетел», « Дождик».

На этом этапе необходимо было учить детей устанавливать причинно - следственные связи между предметами, объектами и явлениями, изображенными на картинках.

Далее предлагались игры, направленные на формирование понимания последовательности событий, изображенных на картинках. Уделялось большое внимание развитию у детей процессов сравнения, обобщения, конкретизации, элементов суждения, умозаключения.

В заданиях ребенок должен был выделять и понимать временную, логическую последовательность событий и учесть эту последовательность при раскладывании картинок. После этого он составлял рассказ по определенной серии картинок. Вначале предлагали серии картинок, на которых изображены ситуации из практической жизни детей или их чувственного опыта.

В январе использовались игры на формирование умений выявлять связи между персонажами и объектами, изображенными на картинках, рассуждать, делать вывод и обосновывать суждения; анализировать сюжеты со скрытым смыслом, такие как: «Утро мальчика», «Зимние забавы»

Далее вводились игры, которые направлены на формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования.

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

В феврале предлагались игры, направленные на развитие ориентировки в пространстве, способности к наглядному моделированию. Например: «Куда спрятался жук», «Ищем клад».

После того, как дети достаточно хорошо справляются с данными играми, можно перейти к заданиям, связанным с формированием у детей умения создавать планкарту знакомого им пространства, например своей площадки, где они играют.

При составлении планкарты дети делали следующие ошибки: упустили из виду важные детали планировки, не отображали некоторые предметы, искажали размеры отображаемых предметов. (Например, меньшие по размеру предметы обозначаются большими фигурками, а большие предметы - меньшими). Но такого рода ошибки вполне естественны в этом возрасте. Педагог-дефектолог обращал внимание на эти ошибки и объяснял детям, почему это является ошибкой. Он также старался, чтобы дети самостоятельно или с помощью него исправляли эти ошибки.

В марте, на завершающем этапе нашего эксперимента, были введены игры на формирование умений находить игрушку или предмет по словесному описанию, выбирать соответствующую картинку с изображением действий персонажей по словесному описанию, умений сопоставлять и соотносить словесный текст с соответствующей иллюстрацией. Например: «Картинки-половинки», «Умный цыпленок», «День Рождения».

Умение правильно представить ситуацию по ее словесному описанию является необходимой предпосылкой развития образных форм мышления и

речи 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. Таким образом, это умение составляет фундамент качественной, целенаправленной произвольной деятельности.

3.3. Результаты экспериментальной работы

В целях определения эффективности предложенного содержания коррекционной работы, включающей в себя комплекс дидактических игр по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, был проведен контрольный эксперимент.

Контрольный эксперимент проводился в апреле 2017 года в МБДОУ детский сад № 448 города Челябинска.

В эксперименте участвовало 8 детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Эксперимент проводился в первой половине дня индивидуально с каждым ребенком.

Таблица 3

Результаты контрольного эксперимента

Имя ребенка	Название методики					Общий уровень развития
	«Что здесь лишнее?»	«Раздели на группы»	«Сравни»	«Времена года»	«Нарисуй целое»	
Дима	Н	Н	С	С	Н	Н
Настя	ВС	С	ВС	С	С	С
Андрей	ВС	С	ВС	ВС	ВС	ВС
Егор	Н	С	С	С	ВС	С
Соня	Н	Н	С	Н	Н	Н
Данил П.	Н	С	Н	Н	Н	Н
Кирилл	С	Н	Н	Н	Н	Н
Данил. С	С	Н	С	Н	Н	Н

В ходе проведения методики «Что здесь лишнее?» Дима, Соня, Данил П. на предложенные картинки смотрели, не видя рисунка, не выполнили задание, так как не поняли словесную инструкцию. Кирилл и Данил С. на картинки смотрели с интересом, после повторного повторения словесной инструкции приступили к выполнению задания, но справились с ним неполностью, нашли «лишний» предмет только на двух картинках. Егор, Настя и Андрей справились с заданием полностью после уточняющих вопросов.

В методике «Раздели на группы» Дима, Кирилл, Соня, Данил С. начали выполнять задания только после уточняющих вопросов, за время выполнения задания смогли выделить только от двух до трех групп фигур из девяти возможных. Андрей, Егор, Данил П. и Настя к заданию приступили сразу после предъявления инструкции и смогли выделить от пяти до семи групп фигур из девяти возможных.

В течение выполнения задания методики «Сравни» Андрей и Настя принимает задание, но самостоятельно не смогли воспринять целостную ситуацию, изображенную на картинке; после уточняющих вопросов справились с заданием. Егор, Дима, Соня, Данил С. не понимали, что на двух картинках изображено одно и то же событие; не воспринимали ситуацию в динамике. Данил П., Кирилл не воспринимали сюжет, изображенный на картинке, в течение всего времени перекладывали картинки с места на место.

Только Андрей справился с заданием методики «Времена Года», полностью, но выполнил его правильно только после уточняющих вопросов Дима, Егор, Настя не соотносили изображения времен года с их названиями; после уточняющих вопросов смогли выделить картинки с изображением только двух времен года — зимы и лета. Данил П., Соня, Кирилл и Данил С. не поняли задания, перекладывали картинки.

Данил С., Данил П., Дима, Кирилл, и Соня не поняли задание методики «Нарисуй целое», занимались перекладыванием разрезных частей картинки. Настя поняла задание, однако нарисовать предмет по разрезной картинке не смогла; после складывания картинки пыталась изобразить предмет, но у нее получалось изобразить только элементы предмета (неваляшки). Андрей и Егор поняли задание, однако нарисовать по разрезной картинке не смогли; после складывания картинки рисовали предмет. Результаты контрольного и констатирующего эксперимента. Таким образом, исходя из результатов проведенного нами исследования, можно сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта наблюдается тенденция к развитию уровня наглядно-образного мышления

Выводы по 3 главе

Для определения уровня развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта нами были использованы следующие методики: «Раздели на группы», «Что здесь лишнее?», «Сравни», «Времена года», «Нарисуй целое».

В сентябре был проведен констатирующий эксперимент, на базе МБДОУ детский дом №448 города Челябинска. В эксперименте участвовало 8 детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования, были сделаны следующие выводы: что в группе старших дошкольников с нарушениями интеллекта нет детей с высоким уровнем развития наглядно - образного мышления, большинство детей имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления.

На основе результатов констатирующего эксперимента нами была проведена коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Нами был подобран комплекс игр по развитию наглядно-образного мышления, который использовался педагогом-дефектологом на индивидуальных занятиях в первой половине дня.

Чтобы проверить эффективность нашей коррекционной работы в апреле мы провели контрольный эксперимент, по результатам которого можно сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта выявилась тенденция к развитию уровня наглядно - образного мышления.

Заключение

Мышление — процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением внешнего мира и внутренних переживаний.

Изучением мышления занимались такие авторы, как А.Н. Леонтьев, Л.С.Рубинштейн, Н.Н. Поддъяков. и др.

Различают мышление: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое.

Наглядно-образное мышление - чрезвычайно сложное образование, выступающее как определенная система взаимосвязанных разнородных элементов, ведущими среди которых являются различные виды детских представлений и умение оперировать ими.

В период дошкольного возраста осуществляется переход от наглядно - действенного мышления к наглядно-образному

У детей старшего дошкольного возраста можно выделить следующие особенности наглядно-образного мышления: действия детей воспроизводятся без опоры на реальные вещи; умение представлять объекты в различном пространственном положении; умение оперировать образами предметов или их частей (последовательно выделяя основные, а затем и производные части); ребенок переходит от использования готовых связей и отношений к «открытию» более сложных; возникают попытки объяснить явления и процессы; складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пытливость; ребенок решает мыслительные задачи в представлении.

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

Изучением проблемы, исследованием особенностей детей с нарушением интеллекта занимались Л.С.Выготский, И. И. Данюшевский, Л. В. Занков, Ж.И.Шиф, Т.Н.Головина, В.И.Лубовский, Б.Н.Пинский, В.Г.Петрова, Н.Г.Морозова и др.

У детей с нарушением интеллекта наблюдается нарушение высших психических функций — отражения и регуляции поведения и деятельности. Это выражается в нарушении познавательных процессов (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, внимания), страдают эмоционально-волевая сфера, моторика, личность в целом.

Особенности наглядно образного мышления детей с нарушением интеллекта изучали Ж.И Шиф, Люблинская А.А, Катаева А.А. и др.

Изучив особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, можно выделить следующие особенности: непоследовательность мышления, низкий уровень обобщенности, трудности представления отдельных предметов и предметных ситуаций по словесному описанию, недоразвитие анализа и синтеза воспринимаемых предметов.

В сентябре проводился констатирующий эксперимент в МБДОУ детском саду № 448 города Челябинска.

По результатам констатирующего эксперимента мы провели коррекционную работу по развитию наглядно-образного мышления.

Формирующий эксперимент проводился с октября 2016 года по март 2017 года на базе МБДОУ детском саду № 448 города Челябинска.

На формирующем этапе исследования мы выбрали комплекс игр по развитию наглядно-образного мышления, который использовался педагогом - дефектологом на индивидуальных занятиях в первой половине дня.

Для того чтобы определить наблюдается ли тенденция к повышению уровня наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта после проведения коррекционной работы, был проведен контрольный эксперимент.

Контрольный эксперимент проходил в апреле на базе МБДОУ детского сада № 448 города Челябинска.

Проанализировав данные, полученные в ходе контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что у детей наблюдается тенденция к развитию наглядно-образного мышления.

Список литературы

1. Бгажиокова, И.М. Практикум по психологии детей с нарушениями интеллекта [Текст] / И.М. Бгажнокова. - М.: Москва-Ярославль, 1998.
2. Вайзман, Н.П. Психомоторика детей-олигофренов [Текст] / Н.П. Вайзман - М.: - 1976.
3. Венгер, Л.А. Психические процессы. 2 том. Мышление и интеллект [Текст] / Л.А. Венгер. - Л.: Ленинград. Ун-т им. А.А. Жданова, 1976. - 342с.
4. Власова, Т.А О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова М.С. Певзнер. - М.: - 1973.
5. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка [Текст] / Л. С Выготский. - М.: Акад. пед. Наук РСФСР, 1956. - 520с.
6. Граборов, А.Н. Очерки по олигофренопедагогике [Текст] / А.Н Граборов.-М.: - 1982.
7. Давыдов, В.В Возрастные возможности усвоения знаний [Текст] / Под ред. Д.Б Эльконина и В.В.Давыдова. - М.: Просвещение», 1966. - 442с.
8. Дьяченко, О.М Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада [Текст] / О.М. Дьяченко, Л.А. Венгер, Р.И. Говорова, Л.И. Цеханская - М.: Просвещение, 1989. - 127 с.: ил..
9. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети [Текст] / Х.С. Замский. - М.: - 1995.
10. Занков Л.В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка [Текст] / Л.В. Занков-М.: - 1969.
11. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. Принцип развития в психологии [Текст] / А.В. Запорожец. - М.: - 1978,- 267с.
12. Запорожец, А.В. Психология детей дошкольного возраста [Текст] / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. - М.: -1998 - с.24.,

13. Катаева, А.А. Развитие речи у детей с нарушением интеллекта и их умственное воспитание. Дошкольное воспитание детей с проблемами интеллектуального развития [Текст] / А.А. Катаева. - СПб.: РГПУ им. А.И Герцена, 1999. – 156с.
14. Коломенских, Я.Л., Панько, Е.А. Детская психология [Текст] / Я.Л Коломенских, Е.А. Панько. - М.: Университетское, 1988. - 223с.
15. Кузнецова, Г.В. Развитие фонематического слуха у умственно отсталых дошкольников в специальном детском саду. Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста [Текст] /Г.В. Кузнецова. - М.: - 1982.- 181с.
16. Лапошина, Э.В. особенности ознакомления умственно отсталых дошкольников с некоторыми предметами ближайшего окружения [Текст] / Э.В. Лапошина. - М.: .- 1991. с.72.
17. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей [Текст] / В.В.Лебединский. - М.: - 1985.
18. ЛеонтьевА.Н. Проблемы развития психики [Текст]./ А.Н. Леонтьев. -4-е издание. - М.: Изд. Москов. ун-та, 1981. -584с.
19. Ломов, Б.Ф. Психологический словарь [Текст] / Под ред. Б.Ф Ломова В.В. Давыдова,А.В. Запорожца, и др.; Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии. Акад. пед.наук СССР . - М.: Педагогика, 1983. - с. 24.
20. Лурия, А.Р. Умственно отсталый ребенок [Текст] / А.Р. Лурия. - М.: - 1969.
21. Лурия, А.Р. Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка [Текст] / А.Р. Лурия. - М.: - 1969.
22. Лурье, Н.Б. Коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми [Текст] / Н.Б. Лурье. - М.: - 1962
23. Люблинская, А.А. Очерки психологического развития [Текст] / А.А. Люблинская. - 2-е издание - М.: Просвещение, 1965. - 356с.

24. Мариничева, Г.С. Умственная отсталость при наследственных болезнях. [Текст] / Г.С. Мариничева, В.И Гаврилов. - М.: - 1988.
25. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта [Текст] / Под ред. Л.П. Носковой. - М.: - 1984. - с.65-73.
26. Мухина В.С. Психология дошкольника [Текст] / В.С Мухина. — М.: — 1975.—239 с.
27. Немов, Р.С. Психология [Текст] / Р.С. Немов. - 4-е издание. - М.: ВЛАДОС, 2005.-687с.
28. Немов, Р.С. Психология [Текст] / Р.С. Немов. - 5-е издание- М.: ВЛАДОС, 2004.-631 с.
29. Певзнер, М.С. Дети-олигофрены [Текст] / М.С Певзнер. - М.: - 1959.
30. Певзнер, М.С., Клинико-генетические исследования олигофрении [Текст] / М.С Певзнер. - М.: - 1972.
31. Петров В.Г. Исследования вербальной памяти у умственно отсталых детей Текст/ В.Г. Петров // Дефектология № 5 . - 1986.
32. Петров. В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов [Текст] / В.Г. Петров. -М.: Просвещение, 1968. - 160с.
33. Петровский, А.В. Общая психология [Текст]./ Под ред. А.В. Петровского . - 3-е издание. - М.: Просвещение, 1986 - 464с
34. Петровский А.В. Психология: Словарь [Текст]. / Под ред. А.В.Петровско, М. П Ярошевского. - М.: - 1990. - с 25-32.
35. Пиаже, Жан Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа и ребенка. Логика и психология. (Пер. с фр. Предисл. В.А. Лекторского и др., с.9- 53) [Текст] / Жан Пиаже. - М.: Просвещение, 1969 . - 659с.

36. Пинский, Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников [Текст] / Б.И. Пинский. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1962. - 318с.
37. Поддьяков, Н.Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / Н.Н. Поддьяков. - М.: 1982. - 256с.
38. Поддьяков, Н.Н. Развитие мышления и умственное внимание дошкольника [Текст] / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Гавриловой. - М.: 2004,- с177, с 180.
39. Проскура Е.Ф. Развитие познавательных способностей дошкольника [Текст]./ Е.Ф. Проскура - Киев, 2001- 356с.
40. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1973. - 423с.
41. Рубинштейн, С.Л. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М.: Просвещение, 1986. - 192с.
42. Рыбалко, Е.Ф. Практикум по возрастной психологии [Текст] /Е.Ф. Рыбалко. - Спб.: - 2002. - с .15.
43. Соколова, Н.Д. развитие речевого общения умственно отсталых детей в игре. Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста [Текст] / Н.Д Соколова. - М.: - 1982. - 158с.
1983. Соколова, Н.Д. Развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе направленного обучения. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / Н.Д Соколова. - М.:1984.
44. Соколова Н.Д. Рекомендации к организации воспитательно - образовательной работы в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями интеллекта [Текст] / Н.Д Соколова, О. П. Гаврилушкина // Дефектология №3.- 1980.

45. Соловьев, И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей [Текст] / И.М Соловьев. - М.: - 1966.
46. Соловьев, И.М., Сумарокова В.А. Память и ее избирательность у умственно отсталых детей [Текст] / И.М. Соловьев, В.А. Сумарокова // Дефектология № 1. - 1973.
47. Стребелева, Е.А. Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых детей дошкольного возраста [Текст] / Е.А. Стребелева. - М.: 1991. - с.77- 82.
48. Стребелева, Е А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Наглядный Материал для обследования детей» [Текст] / Е.А. Стребелева, Г.А.Мишина, Ю.А. Разенкова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. - 4-е издание. - М.: Просвещение,2009. - 164.С.
49. Стребелева, Е.А. Формирования мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Стребелева. - М.: Владос, 2001. - 184с.
50. Царуидзе, М.Г. Особенности развития произвольного поведения детей - олигофренов [Текст] / М.Г. Царуидзе // Дефектология № 1. - 1987.
51. Цикото, Г.В. Некоторые особенности наглядно-образного мышления умственно отсталых дошкольников [Текст] / Г.В. Цикото. - М.: Изд. АПН СССР,1971.- с.526- 527.
52. Шамко, Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников [Текст] Л.Ю. Шамко. - М.: - 1994 . - с 22-25