



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

Развитие наглядно-образного мышления детей старшего
дошкольного возраста с задержкой психического развития
посредством игровой деятельности

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»

Выполнила:
Студентка группы ОФ-406/102-4-1
Квитко Владлена Дмитриевна

Научный руководитель:
канд. психол. наук, доцент кафедры
СПП и ПМ
Крушная Наталья Анатольевна

Проверка на объём заимствований:

51,26 % авторского текста

Работа рекомен к защите
рекомендуется/не рекомендуется

14.02 20 18 г. чр. 26
зав. кафедрой СПП и ПМ

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Л.А. Дружинина

Челябинск
2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	6
1.1. Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2. Развитие мышления у детей дошкольного возраста в онтогенезе.....	11
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ	16
ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	18
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития.....	18
2.2. Особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	22
ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ	31
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	32
3.1. Методика изучения наглядно-образного мышления старших дошкольников с задержкой психического развития.....	32
3.2. Состояние наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	35
3.3. Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	39
ВЫВОДЫ ПО III ГЛАВЕ	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	57
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	60
ПРИЛОЖЕНИЯ	63

ВВЕДЕНИЕ

В дошкольном возрасте происходит интенсивное психическое развитие ребенка. Закладываются основы всех видов деятельности, познавательных процессов и качеств личности. Происходит активное познание и изучение внешнего мира. Ребенок знакомится с предметами, познает их свойства и качества, овладевает речью, различными видами деятельности, происходит формирование и развитие мышления.

Мышление – процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщённым и опосредованным отражением окружающей действительности.[14].

Мыслительная деятельность детей с ЗПР старшего дошкольного возраста является сложным объектом изучения. Данный период является сензитивным для развития мышления. Особенно важным в этом возрасте представляется развитие наглядно-образной формы этой деятельности.

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

Проблема развития мышления у детей с ЗПР по-прежнему актуальна в коррекционной педагогике и специальной психологии. Данному вопросу были посвящены работы следующих отечественных психологов и педагогов: А.И.Блиновой, А.В.Брушлинского, Л.С.Выготского, А.А.Катаевой, У.Е.Кузнецовой, В.И.Лубовского, Е.М.Мастюковой, Н.Г.Морозовой, В.Г.Петровой, М.С.Певзнер, С.Я.Рубинштейна, Е.А.Стребелевой, И.М. Соловьева, Г.Е.Сухаревой, Ж.И.Шиф и др.

Игра является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста. Дидактические игры стимулируют ребенка к обследованию и экспериментированию. В ходе игры ребенок научается делать выводы и обосновывать их, происходит формирование всех психических процессов, в том числе и наглядно-образного мышления.

Из всего выше сказанного следует, что процесс целенаправленной коррекционно-развивающей работы по развитию наглядно-образного мышления должен осуществляться на занятиях с использованием дидактических игр.

Таким образом, нами была сформулирована тема нашего исследования: Развитие наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством игровой деятельности.

Объект исследования: процесс мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования: особенности развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством игровой деятельности.

Цель: теоретически и эмпирически изучить и практически показать необходимость развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
2. Изучить особенности развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР
3. Разработать комплекс дидактических игр по развитию наглядно-действенного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение, количественный и качественный анализ результатов исследования.

Исследование проводилось на базе МБДОУ ДС № 448 г. Челябинска. В исследовании приняла группа детей из 6 человек в возрасте 5-6 лет с задержкой психического развития.

Структура работы: работа состоит из введения, трёх глав, выводов по главам, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе

Через восприятие и ощущение индивидуум познает окружающий мир, формируя в ответ на воспринимаемое и ощущаемое своё собственное чувственное и непосредственное отражение. Именно данный процесс можно определить как феномен мышления [7].

Мышление представляет собой процесс отражения в сознании индивидуума окружающей объективной реальности посредством анализа и синтеза всех познавательных процессов. Мышления на практике не существует как отдельного психического процесса, поскольку мышление сопрячено со всем спектром процессов познания. Мышление присутствует и в воображении, и в речи, а также во внимании, восприятии и памяти.

Несмотря на то, что мышление представляет собой единый психический процесс познания, оно может быть реализовано только благодаря комплексу процессов. Каждый из таких процессов с одной стороны является самостоятельным, а с другой стороны взаимосвязан с другими познавательными формами и интегрирован в их структуру. Высшие формы каждого из вышеупомянутых процессов в обязательной степени являются взаимосвязанными с мышлением, степень участия мышления в функционировании каждого из процессов определяет уровень их функционирования. Важность мышления для жизнедеятельности личности опосредована тем, что ни одно явление не может быть воспринято только анализаторами [14].

В качестве примера подобной взаимосвязи и интегрированности мышления во все остальные процессы психической деятельности можно привести любую сознательную деятельность личности. Например, когда каждый из нас смотрит в окно и видит мокрый асфальт он понимает, что не так давно был дождь; когда человек стоит на перекрестке он ждет возможности перейти дорогу, ориентируясь на цвет сигнала светофора, т.е. он осознает, что сигнал зелёного цвета является сигналом, который побуждает к переходу дороги, а сигнал красного цвета предупреждает о том, что стоит подождать, пока проедут машины. И в первом и во втором примере человек совершает мыслительный акт, в процессе которого анализирует и синтезирует существующие взаимосвязи между явлениями и объектами. Для процесса познания не является достаточным просто заметить существующую между явлениями связь, важно также установить является ли эта связь общим качеством вещей и явлений окружающей действительности или нет. Благодаря мышлению личность способна решать жизненные и научные задачи, мышление дает ответы на вопросы, которые мы не смогли бы получить посредством чувственного отражения реального. Благодаря процессу мышления, индивид, способен верно ориентироваться в контексте актуальной окружающей реальности, при этом он применяет в конкретной обстановке те обобщения, которые были сформулированы им в предшествующем опыте. Деятельность человечества является разумной и человек способен адаптироваться к окружающему миру благодаря осмыслению и осознанию законов жизни и взаимосвязей, существующих в объективной действительности.

Ключевой задачей, с которой связаны истоки функционирования мышления является формулировка задачи и определение способов и путей ее решения. Если личность хочет оптимальным и конструктивным образом разрешить поставленную перед собой задачу, то ей необходимо прийти к более адекватному познанию. Адекватное познание обеспечивается

мыслительной деятельностью, которая в свою очередь осуществляется посредством комплекса мыслительных операций.

Сущность мышления личности представлена следующими возможными операциями: обобщение свойств, установление взаимосвязей, осмысление сути определенных явлений как разновидности какого-либо класса явлений. В определение термина «мышление» зачастую, большинством авторов включаются следующие признаки:

1. Опосредованный характер мышления. Данная особенность характеризуется тем, что человек познает и осмысляет неизвестное через то, что ему уже знакомо. То есть мышление — это процесс косвенного познания. Человек не может все познать «здесь и сейчас» непосредственно, и то, что он не может познать и осмыслить непосредственно он познает опосредованно. Важной особенностью мышления является то, что с одной стороны оно опирается на непосредственный чувственный опыт, с другой стороны на теоретические знания, приобретенные в предшествующем опыте [5];

2. Обобщенный характер мышления. Личность познает обобщенно, т.е. познает существенное и обобщенное в объектах реальности. Такое познание возможно и адекватно, поскольку все свойства и качества объектов познания имеют друг с другом взаимосвязи. Люди обобщают пережитый опыт через словесную систему обозначений. Называние словом может относиться не только к отдельному объекту восприятия, но также и к группе объектов, имеющих какую-либо общность в своих характерологических чертах и свойствах. Признак обобщенности свойственен не только для мыслительных процессов, но также проявляется и в образах восприятия и представления. Различие между обобщенным характером мышления и обобщенностью восприятия и представления заключается в том, что в контексте двух последних психических процессов

обобщенность ограничена наглядностью. А слово, которое является продуктом мышления позволяет обобщать безгранично [18].

Важной функцией мыслительной деятельности является расширение пределов познания посредством выхода за границы чувственного восприятия. Благодаря мышлению мы можем раскрыть те свойства объектов и явлений и те взаимосвязи между ними, которые не даны нам в непосредственном восприятии.

Согласно точке зрения С. Л. Рубинштейна, любой мыслительный процесс представляет собой особый психический акт, который направлен на решение конкретной, поставленной личностью задачи. Формулировка задачи происходит в контексте ряда условий, а также исходя из цели. По мнению автора, для успешного и конструктивного решения задачи необходим определённый объем базы теоретических знаний, которые прошли этап обобщения на предшествующих этапах мыслительной активности. Согласно точке зрения автора, для успешного решения задачи, личности важно опираться на ее предшествующий опыт и использовать теоретические знания для построения путей решения задачи [6].

Исходя из того, какое место в процессе осуществления мыслительной деятельности занимает слово, действие и образ, а также исходя из их соотношения между собой, традиционно выделяются три формы мышления:

1. наглядно-действенное;
2. наглядно-образное;
3. словесно-логическое.

Также в основе данной классификации лежит степень разрешаемых с помощью него задач [8].

Наглядно-действенное мышление представляет собой один из видов мышления, который базируется на непосредственном восприятии объектов и явлений. В качестве главных специфических особенностей данного вида

мыслительной активности можно выделить следующие: высокая степень наблюдательности и внимательности к деталям, а также умение использовать их в определенной ситуации; оперирование схемами и пространственными образами; способность быстро переключаться от мыслительной деятельности к реальному действию, или от реальной деятельности к мыслительной активности.

Наглядно-образное мышление представляет собой вид мышления, который в первую очередь базируется на образах и представлениях об объектах и явлениях окружающей действительности. В качестве ключевой функции данного вида мышления можно выделить то, что оно обеспечивает представление ситуации и изменения в ней, которые человек хочет наблюдать в ситуации после осуществления деятельности, которая направлена на преобразование ситуации. Одной из интересных особенностей рассматриваемой формы мышления является то, что оно обеспечивает установление нешаблонного, творческого соотношения явлений и свойств. Также важно подчеркнуть, что по сравнению с наглядно-действенной формой мышления при наглядно-образном течении мыслительных процессов ситуация преобразуется только в представлениях индивидуума [9].

Наглядно-образная форма мыслительной активности играет одну из ведущих ролей во всех аспектах жизнедеятельности индивидуума, и позволяет решать широкий спектр задач, начиная от обыденных вопросов и заканчивая самыми сложными задачами научного знания [11].

Все три вида мышления тесно связаны друг с другом. У многих людей в одинаковой мере развиты наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое мышление, но в зависимости от характера задач, которые человек решает, на первый план выступает то один, то другой, то третий вид мышления [8].

1.2. Развитие мышления у детей дошкольного возраста в онтогенезе

Развитие мышления начинается в младенческом возрасте, и в течение первого года жизни формирование мышления идет независимо от функционирования речи, по своим собственным законам [1].

Мышление развивается путем целенаправленного обучения и воспитания ребенка. В процессе воспитания ребёнок овладевает предметными действиями и речью, учится решать задачи разного уровня сложности, понимать требования, предъявляемые взрослыми, и выполнять их.

Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, последовательном возникновении и изменении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Одновременно у ребёнка усиливаются и побуждения к мыслительной деятельности – познавательные интересы [14].

В младенческом возрасте ведущей деятельностью является эмоциональное общение, но не смотря на это, при помощи органов чувств они осязают ближайшее окружение. Используя руки и ноги, они изучают окружающие предметы, то есть вырабатывают умения и навыки, которые впоследствии оказываются включенными в процесс решения практических сенсомоторных задач [4].

Во втором полугодии жизни ребёнка возникает тесная связь между восприятием и действием.

Первоначально действие ребёнка совершается только при помощи рефлекторных движений органов чувств, например, принимает форму

«устремленноговзгляда», обнаруживающегося в движенияхглазилиориентацииголовы [12].

Ближе к году у ребенка происходит формирование элементарного мышления.

Предшественником развития наглядно-образной формы мышления являются манипулятивные движения рук, совершенствование работы органов чувств и формирование всех операционных структур, их координации, о которой писал Ж. Пиаже [15].

Значительный вклад в дальнейшее развитие этой формы мышления вносит совершенствование ориентировочно-исследовательской деятельности младенцев [1].

Успешность усвоения речи и понимания ее значительно возрастает, если наряду с собственно речевым общением ребенок имеет возможность активно манипулировать предметами, называемыми взрослым, самостоятельно изучать, исследовать их [3].

Активные действия детей с предметами возникают между 7 и 10 месяцами жизни. В период около года у ребенка появляется важное новообразование, для исследования предметов он использует не только руки, но и другие предметы.

Дальнейшее развитие мышления выражается в изменении соотношения между действием, образом и словом. В решении задач всё большую роль играет слово.

Мышление детей развивается проходя определенные этапы. Сначала идёт развитие наглядно-действенного мышления, потом формируется наглядно-образное и, наконец, словесно-логическое мышление [2].

Примитивная чувственная абстракция, при которой ребенок выделяет одни стороны и отвлекается от других приводит к первому элементарному обобщению. В результате создаются первые, неустойчивые группировки предметов в классы и причудливые классификации [12].

После наглядно-действенного мышления формируется наглядно-образное, которое становится основным видом мышлением ребёнка в младшем дошкольном возрасте. Он решает «в уме» только те задачи, которые раньше решал практически [16].

Например, если малыша трёх-четырёх лет спросить, «Что такое кот?», то он скажет: «Котик – это Пушок, и он живёт у бабушки во дворе». Ребёнок пяти-шести лет на этот вопрос, скорее всего, ответит, так: «Кот – это животное, которое ловит мышей и любит молоко». Такой ответ демонстрирует наглядную способность ребёнка к анализу – одной из важнейших мыслительных операций, которая является своего рода «двигателем» развития мышления у детей дошкольного возраста [17].

Простейшее наглядно-образное мышление рассматривается как способность оперировать конкретными образами предметов при решении тех или иных задач. Например, ребенок может представить себе, как должен действовать изображенный на картинке мальчик, у которого машинка закатилась под шкаф. Способность к оперированию образами «в уме» не является непосредственным результатом усвоения ребенком знаний и умений. Она возникает и развивается в процессе взаимодействия определенных линий психического развития: развития предметных действий, действия замещения, речи, подражания, игровой деятельности и т.д. [9].

Развитие наглядно-образного мышления тесно связано с речью, которая фиксирует (закрепляет) образы – представления.

Само по себе наглядно-образное мышление даёт большие возможности в освоении внешней среды, являясь средством для создания ребёнком обобщённой модели различных предметов и явлений.

В возрасте 5-7 лет у дошкольников начинает активно развиваться следующий тип мышления – словесно-логический. Умение не просто

сообщать факты, но и подвергать их развёрнутому анализу в словесной форме говорит о хорошо развитом словесно-логическом мышлении.

Необходимо обратить внимание на одну важную особенность. Большое количество информации, которую ребенок трудно понимает на вербальной основе, он легко усваивает тогда, когда эти знания даются ему в виде действий с моделями. Это подтверждается исследованиями, проведенными Е.Л.Яковлевой. Она объясняет это тем, что ребенок ещё не использует слово в качестве средства мышления[17].

Но постепенно ребенок начинает использовать логические формы решения поставленных задач – понимает понятия, учится рассуждать, делать выводы. В этом возрасте развитие образного мышления позволяет ребёнку создавать представления, лежащие в основе абстрактных понятий. Осознание ребёнком непонятности воспринимаемого, создаёт потребность объяснения и понимания явления, создавая тем самым предпосылки развития у дошкольников новых форм мыслительной деятельности – он начинает использовать мышление для познания того, что выходит за пределы его собственной деятельности.

При направленном развивающем обучении в старшем дошкольном возрасте уже происходит усвоение определённого типа мыслительных действий и понятий.

Таким образом, 6-ти летний ребёнок может подходить к решению проблемной ситуации тремя способами: используя наглядно-действенное мышление, наглядно-образное и словесно-логическое. С учётом развития к этому возрасту поисковой и планирующей деятельности, умение анализировать и использовать получаемую в ходе решения задач информацию его умственный потенциал оказывается достаточно высоким. Вместе с тем, его возможности, особенно если их рассматривать в плане

фиксированного развития логической формы мышления, усвоения системы понятий, не следует переоценивать.

Стоит заметить, что показателем степени сформированности мыслительных операций является конкретная ступень развития мышления, находящаяся в промежутке от наглядно-действенного до абстрактно-логического.

Развитие представлений во многом характеризует процесс формирования мышления, становление которого в этом возрасте связано в значительной степени с совершенствованием возможности оперировать представлениями на произвольном уровне. Эта возможность существенно повышается к 6 годам в связи с усвоением новых способов умственных действий с внешними предметами, которыми ребёнок овладевает в процессе развития и обучения. От этого обстоятельства зависит подвижность возрастных границ уровней умственного развития и имеет онтогенетические барьеры, которые выявляют возможность каждого возрастного этапа, эффективность тех или иных развивающих воздействий [4].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

В результате анализа литературы, мышление детей дошкольного возраста развивается в три этапа: наглядно-действенное (когда ребёнок мыслит через действие с помощью манипулирования предметом) – это основной вид мышления ребёнка раннего возраста; наглядно-образное (когда ребёнок мыслит при помощи образов с помощью представлений явлений, предметов) – является основным видом мышления ребёнка дошкольного возраста; словесно-логическое (когда ребёнок мыслит в уме с помощью понятий, рассуждений, слов) – этот вид мышления начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте [3].

У детей дошкольного возраста основными являются первые два вида мышления. Если у ребёнка хорошо развиты все виды мышления, то ему легче решать любые задачи, и он тем самым добивается большего успеха в жизни.

Основным условием развития мышления детей является целенаправленное воспитание и обучение их. Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности.

Таким образом, на протяжении дошкольного возраста мышление ребенка существенно меняется. Это в первую очередь выражается в том, что он овладевает новыми способами мышления и умственными действиями. Развитие его происходит поэтапно, и каждый предыдущий уровень необходим для последующего.

В следующей главе мы рассмотрим особенности развития наглядно-образного мышления детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития

Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы – органической или функциональной.

У.В. Ульенковой, в ходе анализа и систематизации существующих в научной литературе представлений о детях дошкольного возраста с задержкой психического развития, были рассмотрены наиболее ключевые специфические клинические особенности у детей.

Патогенетической основой этих симптомов, по данным исследований отечественных ученых, клиницистов и психологов, является перенесенное органическое заболевание центральной нервной системы.

Наряду с недостатками познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития могут проявляться энцефалопатические синдромы – гиперактивность, импульсивность, тревоги, агрессии и т.д. [18].

У большей части этих детей повышенная утомляемость, истощаемость, что проявляется в пониженной работоспособности, быстром выключении из деятельности, колебаниях внимания, вялости, пассивности. У некоторых детей, напротив, повышенная утомляемость и истощаемость проявляются в возбудимости, неуравновешенности, в двигательном беспокойстве, суетливости.

Многие исследователи (М.С. Певзнер, К.С. Лебединская и др.) в качестве существенных причин ЗПР выделяют следующие: патологию беременности, врожденные болезни плода; недоношенность; асфиксию; родовые травмы; ранние (от 0 до 2 лет жизни) постнатальные заболевания [3; 14; 18].

Задержка психического развития, обусловленная выраженными церебрально-органическими причинами, по мнению К.С.Лебединской, обязательно предполагает несформированность интеллектуальных функций, незрелость эмоционально-личностной сферы, часто отставание в физическом развитии, что еще больше осложняет тяжесть состояния ребенка.

Таким образом, с позиций современного понимания закономерностей аномального развития психики ребенка клиническая характеристика отдельных вариантов ЗПР и их прогноз определяются в первую очередь преимущественным:

- а) недостатками тех или иных интеллектуальных функций,
- б) степенью выраженности этих недостатков,
- в) сочетания с другими эцефалопатическими и неврологическим расстройствами,
- г) тяжестью этих расстройств.

Характерными признаками ЗПР являются: ограниченный, не соответствующий возрасту ребенка запас знаний и представлений об окружающем мире, низкий уровень познавательной активности, недостаточная регуляция произвольной деятельности и поведения, более низкая способность, по сравнению с нормально развивающимися детьми того же возраста, к приему и переработке перцептивной информации. Кроме того, у большинства детей с ЗПР отмечается недостаточная сформированность функций произвольного внимания, памяти и других высших психических функций. У одной группы детей преобладают

явления интеллектуальной недостаточности, у другой – эмоционально-волевые нарушения по типу психического инфантилизма.

Для многих детей характерна моторная неловкость, у них слабо развиты тонкие дифференцированные движения пальцев рук. Поэтому они с трудом овладевают навыками самообслуживания, не могут долго научиться застегивать пуговицы, зашнуровывать ботинки.

Детям с задержкой психического развития трудно узнавать необычно представленные предметы. Эти специфические нарушения восприятия у детей с ЗПР определяют ограниченность и фрагментарность их представлений об окружающем мире.

Одной из характерных особенностей детей с ЗПР является отставание в развитии у них пространственных представлений, недостаточная ориентировка в частях собственного тела [17].

У большинства детей нарушена функция активного внимания. Рассеянность внимания, усиливающаяся по мере выполнения задания, свидетельствует о повышенной психической истощаемости ребенка [11].

Для многих детей с ЗПР характерна своеобразная недостаточность памяти, прежде всего активного, произвольного запоминания.

Дети отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью. Они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость.

В специальных исследованиях также показано значительное отставание у детей с ЗПР деятельности общения со взрослыми [11].

С учетом этиологии различают 4 основных варианта задержки психического развития (по К.С. Лебединской):

- конституционального происхождения;
- соматогенного происхождения;
- психогенного происхождения;
- церебрально-органического генеза.

К задержке психического развития конституционального происхождения относят психический и психофизический инфантилизм. При психофизическом инфантилизме детям свойственен инфантильный тип телосложения, детская мимика и моторика, а также инфантильность психики.

Задержка психического развития соматогенного происхождения связана с длительными хроническими заболеваниями. Она характеризуется физической и психической астенией. У детей отмечается большая физическая и психическая истощаемость.

При ЗПР психогенного происхождения основными этиологическими факторами являются неблагоприятные условия воспитания. У детей возникают стойкие отклонения нервно-психической сферы, что обуславливает патологическое развитие личности. При этом варианте ЗПР преимущественно страдает эмоционально-волевая сфера.

Этиология ЗПР церебрально-органического генеза связана с органическим поражением ЦНС на ранних этапах онтогенеза. При этой форме ЗПР, наряду с признаками замедления темпа развития, имеются и симптомы повреждения ЦНС. При ЗПР церебрально-органического генеза имеется незрелость как эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности. В зависимости от того, что преобладает в клинической картине: эмоциональная незрелость или нарушение познавательной деятельности, – ЗПР центрально-органического генеза подразделяют на две группы: первая группа – с преобладанием органического инфантилизма; вторая – с преобладанием нарушений познавательной деятельности [3].

Особые случаи задержки психического развития связаны с проблемой педагогической запущенности. Длительная недостаточность информации, условия интеллектуальной и эмоциональной депривации могут привести к задержке интеллектуального развития ребенка и со

здоровой нервной системой. Однако и психологическая структура нарушения, и прогноз в этом случае будут иными, чем при ЗПР церебрально-органического генеза [7].

Недостаточный уровень развития навыков, знаний и умений педагогически запущенного ребенка обусловлен не органическим повреждением ЦНС, не парциальным нарушением высших корковых функций, а условиями социальной депривации.

2.2. Особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Одними из первых у ребенка возникают мыслительные процессы посредством активности познавательной деятельности, направленной на исследование качеств и отношений окружающих его объектов. Познавательная деятельность реализуется в контексте восприятия ребенком данных объектов [15].

Наглядно-действенная форма мышления формируется в контексте встречи индивида с новыми условиями окружающей действительности и новыми стратегиями, и способами разрешения возникшей задачи. Известно, что с подобными задачами ребенок встречается на протяжении всего детского возраста. Такие «встречи», актуализирующие и развивающие наглядно-действенную форму мыслительной активности происходят как в бытовых, обыденных ситуациях, так и в контексте игровой деятельности.

Следующим после наглядно-действенного вида мышления формируется наглядно-образное мышление. Наглядно-образная форма мышления становится основным видом мышления индивидуума на этапе дошкольного возраста.

К концу дошкольного детства, наглядно-образная форма мышления все больше обобщается. Так, в старшем дошкольном возрасте дети способны осмысливать многокомпонентные схемы и изображения, представлять на их основе ситуацию в объективном, реальном мире. Помимо прочего к концу дошкольного возраста ребенок способен даже к самостоятельному созданию подобных схем и изображений. Формирование наглядно-образной формы мышления тесно взаимосвязано с речевой функцией. Именно посредством словесного обозначения в сознании ребенка закрепляются мыслительные образы [15].

Задержка мышления в его развитии является одним из основных признаков, который отличает детей с задержкой психического развития от их сверстников с нормальным развитием. Задержка в развитии мыслительных процессов как правило диагностируется у детей с ЗПР во всех компонентах структуры мышления, а именно [12]:

1. В дефицитности мотивационного компонента мышления, которое может проявляться в избегании осознания познавательной деятельности, отказах ребенка от предлагаемых ему задач;

2. В нерациональности регуляционно-целевого компонента мышления, что детерминировано отсутствием необходимости и потребности у ребенка ставить перед собой цель, а также планировать собственные действия методом практических проб и ошибок;

3. В продолжительной несформированности операционного компонента. Мыслительные операции ребенка с ЗПР функционируют искаженно или вовсе не развиты;

4. Также у детей с ЗПР наблюдаются нарушения динамики мыслительной деятельности.

Дети с задержкой психического развития отличаются от здоровых тем, что они в меньшей степени сопровождают свои действия речью и словесными обозначениями происходящего. То есть у детей без ЗПР речь

является важным процессом, она организует и регулирует деятельность и восприятие дошкольника, помогая ему тем самым, планировать собственную активность [17].

У детей с задержкой в развитии такая потребность является дефицитарной. У таких детей наблюдается недостаточная взаимосвязь между деятельностью и речевыми комментариями этой деятельности. То есть, можно говорить о том, что деятельность детей с ЗПР является в меньшей степени осознанной, по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Опыт осуществления какой-либо деятельности у детей с ЗПР не фиксируется в словесном обозначении, и поэтому не является обобщенными. Все это накладывает негативный отпечаток на развитие мышления, из-за чего образы-представления могут формироваться с существенным отставанием.

У детей с задержкой психического развития недостаточный уровень сформированности мыслительной деятельности отчетливо проявляется уже на ориентировочном этапе [7].

Мыслительные операции недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты. Так, анализ предметов и явлений окружающей действительности (умение мысленно расчленять объекты на составляющие их элементы, выделять отдельные признаки и свойства предметов) такие дети проводят бессмысленно, пропускают ряд важных свойств, вычлняя лишь наиболее заметные части. В результате этого они затрудняются в установлении связей между частями предмета, устанавливают обычно лишь зрительные свойства предметов, а не их индивидуальные признаки [7].

Из-за сложностей анализа затруднен и синтез. У детей с ЗПР отмечаются и особенные черты при операции сравнения. Оно осуществляется не по ключевым признакам, а, в основном, по несоотносимым и не важным. Они не могут установить сходства и

различия в предметах.

Также у них проявляется малый уровень развития операции обобщения. Это видно при решении задач на группировку предметов по родовой принадлежности. Родовые понятия носят у детей с задержкой психического развития плохо дифференцированный характер. Они не могут абстрагироваться от ситуации[7].

Уже на уровне наглядно-образного мышления у детей с ЗПР наблюдается отставание, если уровень развития наглядно-действенного мышления находится в норме, то наглядно-образное мышление уже не соответствует норме. При выполнении задания со сложными геометрическими фигурами, они не могут осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей, расположить конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое. Задания без наглядного образца также вызывают трудности.

Таким образом, можно сделать вывод о недостаточном уровне сформированности аналитико-синтетической деятельности мышления: детям трудно вычленить составные части много-элементной фигуры, установить особенности их расположения, они не учитывают малозаметные детали, затруднено синтезирование, т.е. мысленное объединение определенных свойств объекта. Анализ характеризуется непланованностью, недостаточной тонкостью, односторонностью. Несформированность анализа обуславливает неумение предвидеть результаты своих действий. В связи с этим особые трудности вызывают задания на установление причинно-следственных связей и построение программы событий.

2.3 Игровая деятельность детей с ЗПР

Ведущим видом деятельности в период дошкольного детства

является игра. Существует целый ряд игр: дидактические, подвижные, игры-драматизации, строительно-конструктивные, музыкальные игры-забавы и творческие сюжетно-ролевые.

К факторам затрудняющим игровую деятельность относятся пониженная степень познавательной активности, сдвигание сроков овладения двигательными функциями, по сравнению с нормальным развитием, а также запаздывание развития речевой функции и предметных действий[16].

Пониженный, по сравнению с детьми в норме, уровень готовности ребенка к установлению эмоционального контакта и коммуникативного взаимодействия со взрослыми. Ребенку с ЗПР трудно дается налаживание доверительного и близкого контакта со взрослыми, он затрудняется находится в совместной деятельности со взрослым. Помимо прочего, слабая развитость зрительного восприятия, а также двигательной и зрительно-двигательной координации негативно сказывается на процесс развития у ребенка предметных действий и манипулятивной деятельности.

Когда ребенок с задержкой психического развития взаимодействует с новыми игрушками, то он осуществляет следующие виды ориентировочно-исследовательских действий: рассматривание, поворачивание, ощупывание, исследование с помощью слуха [11].

К сожалению, данный арсенал ориентировочно-исследовательских действий не представляется достаточным для обнаружения верного способа действия с объектом.

Зачастую дети с ЗПР не выделяют среди своих игрушек любимых и не отдают предпочтения каким-то определённым игрушкам, а играют в те, которые находятся в данный момент в их поле зрения или с теми, которые привлекают их своей яркостью, красочностью или какими-либо еще показателями внешнего вида. В то время как дети с развитием в норме выбирают предметы для игры не только по критерию внешней

привлекательности, но и ориентируясь на свою собственную задумку и замысел игровой деятельности. То есть, ребенок с нормальным развитием в двухлетнем-трехлетнем возрасте имеет конкретный замысел в отношении потенциальной игровой деятельности и выбирает ту игрушку, которая соответствует его замыслу. У детей с ЗПР напротив, заинтересованность игрушкой исходит из ориентации на ее внешние характерологические черты и быстро угасает, ребенок быстро переходит от одной игрушки к другой [16].

Действия с игрушками у детей с ЗПР долго остаются на уровне манипуляций или неспецифических предметных действий, в которых отсутствует ориентировка на свойства объектов.

Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития продолжительное время не проявляют потребность в игровой деятельности. Таких детей не привлекает возможность игровой деятельности, у них не сформировано отношение к игрушке как к одушевленной или живой. Также такие дети не стремятся выстраивать контакты с окружающими детьми и взрослыми посредством игровой деятельности, не просят поиграть с ними. Многие взрослые пытаются «включить» такого ребенка в игру, дети с ЗПР могут формально включиться в игру просто подчиняясь просьбам взрослого, но при этом они не будут испытывать интереса как к самому процессу игры, так и к отдельным игрушкам. Подобная малоактивная «игра» будет сопровождаться безразличием детей с ЗПР.

Из-за дефицитарности познавательной активности у детей с ЗПР не накапливается достаточно жизненного опыта и не формируются представления о жизни, отношениях между людьми и деятельности. Вследствие этого сюжеты игровой деятельности детей с ЗПР малонасыщенны и стереотипны, они не отражают сущности отношений между людьми, а также особенностей деятельности.

По сравнению со сверстниками в норме, для детей с ЗПР в процессе игры не характерно замещение некоторых игровых действий словами или пантомимическими движениями. Лишь в конце старшего дошкольного возраста ребенок с ЗПР может начать интересоваться определенными объектами и предметами, которые взаимосвязаны с деятельностью людей доступной для их понимания. Дошкольник начинает интересоваться тем, как взрослые используют данные инструменты в своей повседневной деятельности. Ребенок начинает оперировать с этими предметами, осуществлять с ними развернутые действия, испытывая при этом положительные эмоциональные переживания [11].

Дети на этапе старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития способны проецировать в игровую деятельность процесс деятельности взрослых, но при этом не отражают в игре отношения между людьми. При этом их нормально развивающиеся сверстники в процессе игры уже способны проигрывать отношения между людьми, которые они наблюдают. Восприятие и проигрывание отношений в игровой деятельности является затруднительным для детей с ЗПР, поскольку отношения между людьми не поддаются непосредственному восприятию и более скрыты по сравнению с операциями, осуществляемыми в отношении предметов. Проигрывая различные действия с предметами, ребенок с ЗПР переживает позитивные эмоции, такая форма игры важна для ребенка и становится его непосредственным жизненным опытом. Таким образом, знания и умения, которые усваиваются ребенком в процессе осуществления активной деятельности становятся более закреплёнными и прочными, а также легче формируются, чем те умения и знания, которые имеют более отвлеченный характер и обобщенную структуру.

Дети с нормальным развитием для реализации собственного замысла в отношении игры способны применять абсолютно любые предметы,

которые попадают в их поле зрения, т.е. они способны выбрать любой предмет, главное чтобы он был подходящим с их игровым замыслом. Данная способность действовать с помощью предметов-заменителей формируется у ребенка с нормальным развитием еще вначале дошкольного детства. По сравнению с ними, дошкольники с ЗПР предпочитают в основном те предметы для игры, которые являются точной копией реальных предметов окружающего мира. Таким образом у детей с задержкой психического развития функция замещения не формируется спонтанно. Поэтому очень важно формировать функцию замещения и способность актуализировать ее в процессе игровой деятельности. Дефицитарность функции замещения обусловлена у таких детей не только нарушением их познавательных процессов (воображения, конкретной формы мышления), но также и тем, что в процессе обучения предметы-заменители как правило применяются реже [13].

Для детей с ЗПР не характерно играть и сопровождать свою игровую деятельность речевыми комментариями. Отчасти это объясняется тем, что у детей с задержкой психического развития присутствует искажение речевой функции[11].

Таким образом, игра у детей с ЗПР проходит либо в молчании, либо сопровождается заученными фразами, в которые даже в процессе индивидуальной игры они не вносят никаких корректировок и не модифицируют собственные речевые высказывания.

Дети с ЗПР даже на этапе старшего дошкольного возраста не способны взять на себя определённую роль и играть исходя из особенностей данной роли до завершения игровой деятельности [11].

Из-за этого, зачастую педагог помогает таким детям принять ту или иную роль, подсказывает как последовательность развития сюжеты игры, так и специфику действий, осуществляемых персонажами игры. При этом педагог включен в игровую деятельность и сам принимает в ней активное

участие. При помощи педагога и совместной игровой деятельности с ним у детей с ЗПР чаще получается принять на себя роль определенного персонажа и действовать исходя из принятой роли до окончания игровой активности.

Несмотря на специфику игровой деятельности у детей с ЗПР, у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития также, как и у их сверстников с нормальным развитием существуют определённые предпочитаемые игровые роли. Так, детей с ЗПР чаще всего привлекают роли в которых есть четко обозначенная последовательность игровых действий. При этом, такие роли характеризуются и разнообразием игровых действий, просто они четко очерчены и понятны ребенку. При этом, если у ребенка отсутствует соответствующий роли реальный жизненный опыт, то он затрудняется проиграть роль больного, покупателя, учителя. То есть, даже если ребенок наблюдает конкретные роли вовне, но не имеет личного жизненного опыта в соответствии с данными ролями, то для него может быть затруднительно проигрывать их.

Самостоятельная игра ребенка с ЗПР является мало продолжительной по времени (не более двадцати минут), а также характеризуется низким уровнем интенсивности.

Также дети с задержкой психического развития на этапе дошкольного возраста не проявляют в играх креативности и инициативы. У них отсутствует способность «воображаемого действия», т.е. они не могут играть с воображаемыми предметами или конструировать в воображении какие-либо ситуации. Действия «как будто», «понарошку», которые являются типичными для нормально развивающихся детей уже на этапе младшего дошкольного возраста, у детей с ЗПР проявляются крайне редко или не проявляются вовсе. Также в процессе игровой деятельности ребенок с ЗПР не способен «играть» своими эмоциями.

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

Задержка психического развития является особым типом аномалии, который проявляется у ребенка в искажении нормального темпа психического развития. Для детей с задержкой психического развития свойственна пониженная степень работоспособности. Активность познавательной деятельности у таких детей характеризуется низким уровнем, а процессы анализа и переработки воспринимаемой информации отличаются замедленным протеканием. При этом, дети с задержкой психического развития принимают помощь и поддержку взрослых, что говорит об их потенциальных возможностях развития.

Одной из ключевых черт отличающих детей с ЗПР от детей с нормальным развитием является отставание в развитии интеллектуальной деятельности. Данная особенность проявляется у детей с задержкой психического развития в структуре всех компонентов мыслительных процессов. И несмотря на то, что наглядно-действенное мышление детей с ЗПР как правило является приближенным к оптимальному и стандартному уровню развития, уровень развития наглядно-образного мышления существенно отстает от возрастной нормы.

Отставание в мыслительной деятельности наиболее ярко проявляется в процессе решения задач, связанных такими компонентами мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение и абстрагирование.

Учитывая вышеперечисленные особенности наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития необходимо проводить специальную педагогическую работу с целью формирования у детей интеллектуальных операций и развития навыков умственной деятельности.

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Методика изучения наглядно-образного мышления старших дошкольников с задержкой психического развития

Для того чтобы построить грамотную и эффективную коррекционную помощь по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, нужно правильно определить уровни развития.

Для этого нами был организован констатирующий эксперимент. Исследование проводилось на базе МБДОУ ДС № 448 г. Челябинска. В исследовании приняло участие группа детей из 6 человек в возрасте 4-5 лет с задержкой психического развития.

Для изучения уровня развития наглядно-образного мышления детей данной категории мы использовали следующие методики:

1. «Исключение предметов» С.Я. Рубинштейн

Данная методика универсальна, поскольку может применяться для выявления уровня эмоционального развития как нормально развивающихся дошкольников, так и имеющих различные отклонения в развитии.

В ходе подготовки к проведению эксперимента, мы адаптировали наглядный материал имеющейся методики для того, чтобы она сохранила свое назначение и диагностические возможности. В методике используются черно-белые картинки, для лучшего восприятия, мы заменили их на аналогичные цветные картинки.

Наглядный материал к методике представлен в приложении 2.

Цель эксперимента: исследование способности к обобщению и абстрагированию, умения выделять существенные признаки.

Оборудование: Для проведения исследования необходимы наборы карточек, на каждой из которых нарисовано по четыре предмета.

Инструкция: «Вот здесь на каждой карточке изображено по четыре предмета. Три из них между собой сходны, и их можно назвать одним названием, а четвертый предмет к ним не подходит. Ты должен сказать, какой предмет не подходит (или какой надо исключить) и как можно назвать остальные три».

Критерии оценки:

Высокий уровень – испытуемый правильно и самостоятельно называет родовое понятие для обозначения объединяемых в одну группу предметов (слов);

Выше среднего уровень – сначала родовое понятие называет неправильно, потом сам исправляет ошибку;

Средний уровень – самостоятельно дает описательную характеристику родового понятия для обозначения объединяемых в одну группу предметов (слов)

Ниже среднего – дает описательную характеристику родового понятия для обозначения объединяемых в одну группу предметов (слов), но с помощью взрослого

Низкий уровень – не может определить родовое понятие и не умеет использовать помощь для обозначения

2. Методика «Лабиринт» Л.А. Венгера

Цель: диагностика развития наглядно-образного мышления детей.

Методический материал (Приложение 3): изображение полянок с разветвленными дорожками и домиками на их концах, а также «писем», условно указывающих путь к одному из домиков, помещенных под полянкой.

Порядок выполнения и инструкция: детям вначале дают две вводные задачи, затем по порядку задачи 1-10. Инструкция дается после того, как дети открыли первый листок с вводной задачей.

Инструкция: «Перед вами полянка, на ней нарисованы дорожки и домики в конце каждой из них. Нужно правильно найти один домик и зачеркнуть его. Чтобы найти этот домик, надо посмотреть на письмо. (Экспериментатор указывает на нижнюю часть страницы, где оно помещено.) В письме нарисовано, что надо идти мимо травки, мимо елочки, а потом мимо грибка, тогда найдете правильный домик. Найдите этот домик, а я посмотрю, не ошиблись ли вы».

Чтобы найти нужный путь, ребенок должен учитывать в задачах 1–2 направления поворотов, в задачах 3–4 – характер ориентиров и их последовательность, в задачах 5–6 – сочетания ориентиров в определенной последовательности, в задачах 7-10 – одновременно ориентиры и направления поворотов.

Переходя ко второй задаче, проверяющий предлагает детям перевернуть листок и говорит: «Здесь тоже два домика, и опять нужно найти домик. Но письмо тут другое: в нем нарисовано, как идти и куда поворачивать. Нужно опять идти от травки прямо, а потом повернуть в сторону».

Проверяющий при этих словах проводит рукой по чертежу в «письме». Решение задачи снова проверяется, ошибки объясняются и исправляются. Затем идет решение основных задач. К каждой из них дается краткая дополнительная инструкция (Приложение 3).

Таблицы для подсчёта и интерпретации результатов, а также стимульный материал также представлены в Приложении 3.

3.2 Состояние наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития

Исследование проводилось на базе МБДОУ ДС № 448 г. Челябинска. В исследовании приняло группа детей из 6 человек в возрасте 5-6 лет с задержкой психического развития (таблица 1).

Таблица 1.

Список испытуемой группы

№	Имя	Возраст	Диагноз
1	Салават	5 лет 5 месяцев	F 83
2	Ярослав	5 лет 9 месяцев	F 83
3	Матвей	5 лет 6 месяцев	F 80.1
4	Миша	5 лет 1 месяц	F 84
5	Катя	6 лет 3 месяца	F06.7
6	Наташа	5 лет 11 месяцев	F 07.9, F 80.9

Детям в индивидуальной форме было предложены задания по методике «Исключение предмета».

Таблица 2.

Результаты по методике «Исключение предмета».

Имя	Уровень
Салават	ниже среднего
Ярослав	низкий
Матвей	низкий
Миша	ниже среднего
Катя	ниже среднего
Наташа	низкий

Салават с исключением таких предметов как кошка, книга, нога, монетка справился самостоятельно. Смог обобщить группы цветы, часы. С остальными заданиями ребенок справился только после помощи взрослого, данное выполнение задания соответствует ниже среднего уровню.

Ярослав смог исключить самостоятельно только кошку, книгу, ногу,

монетку, остальное только после помощи педагога. С обобщением понятий у ребенка возникли трудности, после помощи педагога смог определить в группы обувь и наземный транспорт. Данное выполнение задания соответствует низкому уровню сформированности наглядно-образного мышления.

Матвей с заданием справился на низком уровне, так как ребенок смог узнать только три лишних предмета (кошка, кровать, нога), обобщил оставшиеся предметы. Но с остальными заданиями ребенок не справился даже после помощи взрослого.

Миша в исключении предметов допустил две ошибки, смог обобщить предметы (цветы, сумки, обувь, часы), остальные предметы не смог отнести к обобщающим группам даже после помощи педагога, данное выполнение задания соответствует уровню ниже среднего.

Катя с заданием справилась на уровне ниже среднего, так как в ее ответе она не смогла дать обобщающие понятия, допустила две ошибки в исключении предметов, помощь педагога не приняла.

Далее к выполнению заданий приступила Наташа, у девочки возникли следующие трудности: исключение предметов (совершила четыре ошибки); подбор обобщающих слов (четыре ошибки). Помощь взрослого не приняла, что соответствует низкому уровню развития наглядно-образного мышления.

Протоколы обследования наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР представлены в приложении 1.

Таким образом, по результатам методики «Исключение предметов» нами были получены следующие результаты: у 50% детей – низкий уровень, у 50% детей уровень сформированности наглядно-образного мышления соответствует ниже среднего (Рисунок 1).

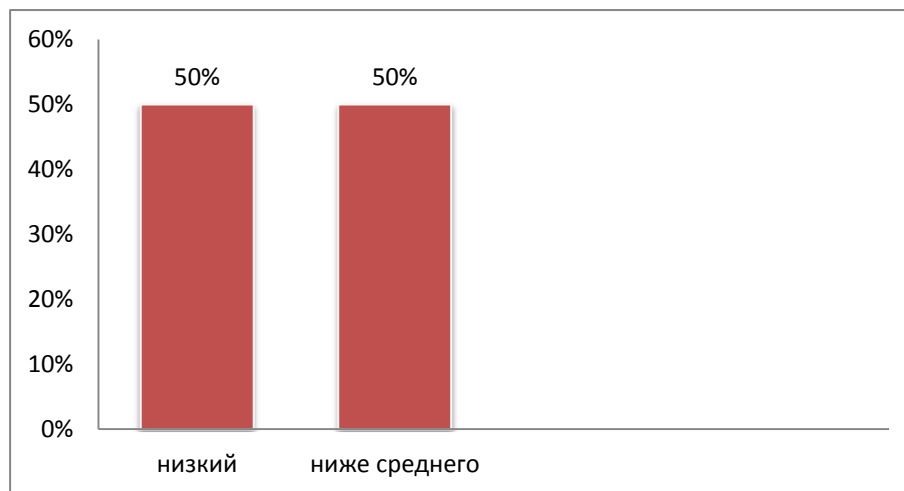


Рис.1 Уровень сформированности наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Исключение предметов»

Далее анализировались результаты исследования наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития по методике «Лабиринт».

Таблица 3.

Результаты по методике «Лабиринт»

Имя	Балл	Уровень
Салават	21	низкий
Ярослав	13	очень низкий
Матвей	18	низкий
Миша	24	средний
Катя	23	низкий
Наташа	19	низкий

Салават лучше всего справился с заданиями, где нужно было понимать характер ориентиров и их последовательность, а также ориентиры и направление поворотов совместно. Остальные задачи представляли для него сложность, он набрал по ним невысокий балл. Суммарный показатель наглядно-образного мышления по данной методике выражен у него на низком уровне.

Ярослав продемонстрировал низкие результаты практически по всем заданиям. На среднем уровне он выполнил лишь задания 6, 7 и 9 – сочетания ориентиров в определенной последовательности, а также

одновременно ориентиры и направления поворотов. Суммарный показатель говорит об очень низком уровне наглядно-образного мышления.

Матвей на среднем уровне выполнил задания 2, 7 и 10, направленные на понимание направления поворотов, а также одновременно ориентиры и направления поворотов. Он также относительно успешно решал задания на понимание характера ориентиров и их последовательности. Суммарный показатель находится на нижней границе низкого уровня.

Миша достаточно успешно решал задания на понимание одновременно ориентиров и направления поворотов, а также отдельно направления поворотов и характер ориентиров и их последовательность. Его суммарный результат находится на нижней границе среднего уровня и является лучшим в группе.

Катя достаточно успешно решала задания на понимание направления поворотов, а также характер ориентиров и их последовательность. На среднем уровне она прошла задания на понимание одновременно ориентиров и направления поворотов. Её суммарный балл находится на верхней границе низкого уровня наглядно-образного мышления.

Наташа большинство заданий выполнила с трудом. Средний результат был получен ей за задания на понимание направления поворотов, а также характер ориентиров и их последовательность.

Таким образом, по результатам методики «Лабиринт» нами были получены следующие результаты: у 17% детей – очень низкий уровень, у 17% детей – средний уровень, а у 67% детей наблюдается низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления.

Суммарный балл наглядно-образного мышления по методике «Лабиринт» находится на низком уровне (Рисунок 2)

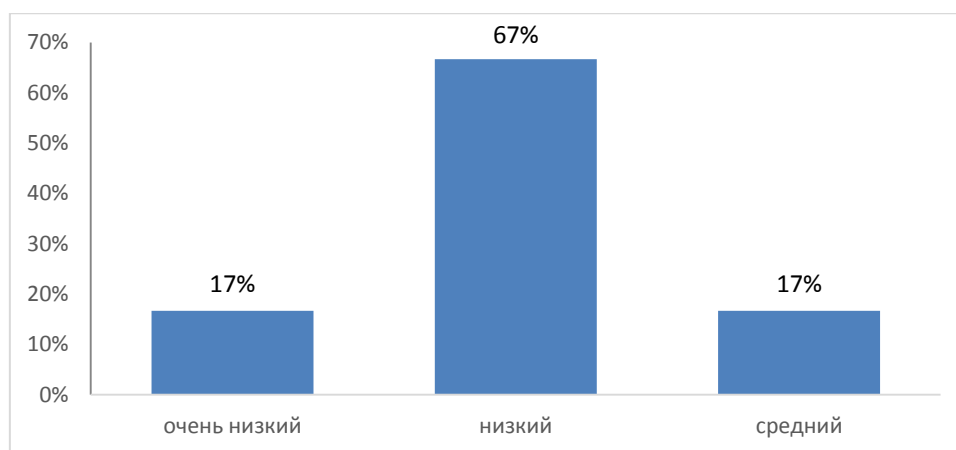


Рис.2 Уровень сформированности наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Лабиринт»

В целом, согласно методикам «Исключение понятий» и «Лабиринт» в группе преобладает низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления.

Проанализировав полученные результаты, нами был сделан вывод о необходимости организации коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

3.3 Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития

Наглядно-образное мышление формируется на базе наглядно-действенного мышления, появляется у ребенка к 3-3,5 годам и является ведущим до 6-7 лет, на него и нужно опираться, подготавливая ребенка к школе.

Как уже отмечалось выше, у детей дошкольного возраста с ЗПР наблюдается отставание в развитии всех форм мышления, сложности в формировании сферы образов-представлений, в создании целого из частей

и выделения частей из целого, сложности в пространственном оперировании образами. Они хуже, чем нормально развивающиеся дети решают ряд наглядных задач и особенно затрудняются при решении вербальных задач. До конца дошкольного возраста у детей с ЗПР без специальной помощи фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач.

Развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР является важной проблемой и объектом изучения.

Необходимо развивать все психические процессы, мыслительную деятельность, формировать умения использовать усвоенные знания и навыки в повседневной жизни. Одну из актуальных задач коррекционной педагогики и специальной психологии современные ученые видят в дальнейшем изучении резервов умственного развития и воспитания детей с ЗПР [22].

При развитии наглядно-образного мышления у детей с ЗПР в процессе проведения коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать знания о генетическом ходе развития мышления, о поэтапном формировании умственных действий, особенностях психического развития детей дошкольного возраста с ЗПР. Умственное развитие ребенка в дошкольном возрасте происходит в процессе развития восприятия, овладения речью и развития наглядных форм мышления.

Следует отметить, что развивать наглядно-образное мышление следует в деятельности, которая свойственна дошкольному возрасту. У детей с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Данное отставание проявляется во всех компонентах структуры мышления.

До конца дошкольного возраста у детей с ЗПР без специальной помощи фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных

задач. При попытках решать такие задачи у них выявляется отсутствие связи между словом и образом. У детей с ЗПР наблюдается слабая взаимосвязь между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом.

В процессе коррекционно-педагогической работы ребёнок учится устанавливать временные, причинно-следственные связи и зависимости, обучается рассуждать, выделять существенное и второстепенное, объединять предметы на различные основания, видеть в предметах разные их свойства, видеть относительность границ между отдельными группами явлений и объектов.

При обучении детей дошкольного возраста используются дидактические игры. В процессе игровой деятельности у ребенка с ЗПР формируется связь между практическим опытом ребенка и наглядно-чувственными представлениями, а также отражение этой связи в речевых высказываниях, фиксирующих этот опыт и обобщающих его результаты.

Таким образом, все это помогает развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В ходе проведения констатирующего эксперимента нами был выявлен уровень развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. На основе полученных результатов можно сделать вывод о необходимости организации коррекционной работы.

Нами были учтены методические разработки по развитию наглядно-образного мышления у детей с ЗПР, предложенные рядом авторов: Е.А.Стребелевой, У.В.Ульенковой, С.Г.Шевченко и др. Эти авторы значительное внимание уделяют развитию у детей таких мыслительных операций как обобщение, сравнение и классификация. При развитии наглядно-образного мышления у детей с ЗПР в процессе проведения коррекционно-развивающей работы исходными позициями являлись знания о генетическом ходе развития мышления, о поэтапном

формировании умственных действий, особенностях психического развития детей дошкольного возраста с ЗПР.

Дидактические игры побуждают ребенка действовать, обследовать, экспериментировать, делать простейшие выводы и обосновывать их, в игре происходит формирование всех психических процессов, в том числе и наглядно-образного мышления, приобретаются навыки, умения и опыт, необходимые ребенку, способствующие развитию его личности.

Результаты диагностики подтверждают, что у детей с ЗПР отмечается значительное своеобразие в развитии их мыслительной деятельности, наблюдается отставание уже на уровне наглядных форм мышления, возникают трудности в решении задач на обобщение, сравнение, классификацию на наглядной основе.

Были выявлены трудности, которые испытывают старшие дошкольники с ЗПР при решении задач в наглядно-образном плане, отмечены были особенности и недостатки овладения наглядно-образным мышлением. Был сделан вывод о том, что процесс целенаправленной коррекционно-развивающей работы по развитию наглядно-образного мышления должен осуществляться на занятиях с использованием дидактических игр.

Всю коррекционную программу, направленную на развитие наглядно-образного мышления детей, можно условно разделить на 3 этапа:

1. Развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках. На начальном этапе 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. Важно научить детей устанавливать связь между предметами, изображенными на картинке, определять необходимость использования отсутствующего предмета, с помощью которого можно преобразовать

ситуацию соответственно условиям задачи. Сначала детям необходимо определить внутренние взаимоотношения между предметами, осмыслить внутреннюю логику действий, а затем найти недостающее звено.

В дальнейшей работе необходимо учить детей устанавливать причинно-следственные связи между предметами, объектами и явлениями, изображенными на картинках. Необходимо уделять большое внимание развитию у детей с ЗПР процессов сравнения, обобщения, конкретизации, элементов суждения, умозаключений. В дальнейшем на данном этапе коррекционная работа должна быть направлена на развитие умений выявлять связи между персонажами и объектами, изображенными на картинках, рассуждать, делать вывод и обосновывать суждения, анализировать сюжеты со скрытым смыслом.

2. Развитие обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования. В процессе проведения игр дети с ЗПР учатся ориентироваться в пространстве и создавать новые образы предметов и ситуаций, а также комбинации отдельных образов, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане.

3. Развитие соотношения между словом и образом. 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. Именно взаимосвязь между словом и образом составляет основу для развития элементов логического мышления. [22].

Игры для развития наглядно-образного мышления подобраны с

учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей с ЗПР, а план их применения разделен на несколько этапов.

I. Первый этап. Формирование обобщенных представлений об объектах, явлениях, событиях окружающего мира; развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках

Цели:

- формирование обобщенных представлений об объектах;
- развитие способности на основе зрительного и мыслительного анализа устанавливать закономерность в изображении;
- развитие предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению;
- развитие воображения и фантазии.

1. «Найди пропажу»

Цель: развитие способности на основе зрительного и мыслительного анализа устанавливать закономерность в изображении.

Инструкция: Педагог предлагает ребенку рассмотреть картинку и сказать, какая фигура должна быть в пустой клеточке.

2. Игра «Полей цветок»

Цель: развитие предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению.

Инструкция: Детям предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что на ней изображено. Затем просят рассказать девочке, как полить цветок. В случае затруднения педагог говорит: «Вспомните, во что мы наливаем воду, чтобы полить цветок». Если и после этого дети затрудняются выполнить задание, используется прием наблюдения за выполнением реального действия сверстником, а затем дети рассказывают о наблюдаемых действиях, т.е. фиксируют последовательные действия в речи. После этого дети снова выполняют задание в наглядно-образном плане.

3. Игра «Достань мяч»

Цель: развитие предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению.

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

4. Игра «Покорми кролика»

Цель: развитие предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению.

Инструкция: Ребенку предлагают рассмотреть картинку, а затем рассказать мальчику, как достать морковку. В случае затруднения создается реальная ситуация: ребенка просят достать морковку из банки, т.е. выполнить задание в наглядно-действенном плане. После этого ребенок рассказывает, как он выполнил задание, т.е. его подводят к более полному осмыслению ориентировочно - исследовательской деятельности и к установлению причинно-следственных отношений. Затем ребенку снова предлагают рассказать мальчику, как достать морковку, т.е. выполнить задание в наглядно-образном плане.

5. Игра «Как построить поезд?»

Цель: развитие предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению.

Инструкция: Ребенку предлагают рассмотреть сюжетную картинку и рассказать мальчику, как присоединить вагончики между собой и

присоединить к паровозу. В случае затруднения педагог помогает ему проанализировать сюжет, задает вопросы: «Где паровоз? А где вагончики? Что хочет мальчик перевезти в вагончиках? Что ему надо сделать, чтобы получился поезд? Как надо соединить вагончики между собой? А к паровозу как их присоединить? Что находится рядом с вагончиками? Зачем нужны винтики? Чем их лучше укреплять, завинчивать? Расскажи мальчику, что ему надо делать». Если эти вопросы не помогают ребенку решить задачу, то организуется наблюдение за реальными действиями сверстника. Затем ребенку предлагают рассказать о выполненных действиях. После целенаправленного наблюдения ребенка снова просят рассказать мальчику, как построить поезд.

6. Игра «В песочнице»

Цель: развитие предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению.

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

7. Игра «Детектив»

Цель: развитие умения декодировать информацию.

Дидактический материал: схема кабинета, на которой отмечены стол, стул, шкаф, окно, дверь, диван; крестиком отмечено место, где спрятана игрушка.

Инструкция: Педагог говорит ребёнку: «На листочке нарисован план моего кабинета. Вот нарисован стол, рядом стул, этот прямоугольник

– диван, это – дверь, это – шкаф, это – окно. А вот здесь, где стоит крестик, спрятана игрушка. Попробуй по плану найти ее».

8. Игра «Созвездия»

Цель: развивать умение соотносить схематическое изображение предмета с художественным.

Инструкция: В качестве схематических изображений используются созвездия, а художественных – рисунки животных и мифологических героев. Задача ребенка – найти и указать, что чему соответствует

9. Игра «Сделай целое»

Цель: формировать представление о предмете в целом; учить соотносить образ представления с целостным образом реального предмета; действовать путем примеривания.

Используются разрезные картинки из 2-6 частей с разной конфигурацией разреза.

Инструкция: перед ребенком на столе лежит разрезная картинка с изображением простейшего по форме и хорошо знакомого предмета, например, мяча или яблока. Ребенку предлагают сложить картинку так, чтобы получилось целое. При этом предмет не называется. Когда картинка будет сложена (любой результат), педагог выкладывает перед ребенком два предмета: один, изображенный на разрезной картинке, а другой посторонний, например, кубик. Ребенок должен выбрать тот предмет, который он сложил, и сравнить полученное изображение с предметом. Педагог помогает ему провести сравнение, используя обводящее движение. Затем предмет называется.

После этого ребенку дают другие разрезные картинки с изображением того же предмета (если на первой картинке мяч был разрезан пополам вдоль, то на второй – поперек, а на третьей по диагонали).

При повторном проведении игры ребенку предлагают составить

более сложные картинки (рыба, неваляшка, домик).

10. Игра «Найди отличия»

Цель: развитие мыслительной операции – сравнение

Инструкция: посмотрите внимательно на картинки и скажите, чем они отличаются.

11. Игра «Соедини»

Цель: развитие аналитико-синтетической деятельности

Оборудование: картинки (2 картинки должны подходить друг другу), например, девочка и кукла и т.п. Картинки висят на доске или лежат в разном порядке перед детьми (ребенком)

Инструкция: Ребята, посмотрите на картинки. У каждой картинки есть пара. Попробуйте найти ее.

12. Игра «Собери по схеме»

Цель: развитие умения ориентироваться в схематическом изображении предмета и способность к конструированию.

Инструкция:ребенку показывают схематическое изображение какой-нибудь конструкции, а он должен собрать ее из имеющихся деталей конструктора. В случае использования картонных фигурок сборка конструкции производится на плоскости.

Перед тем как приступить к конструированию, необходимо предложить ребенку назвать изображенный предмет, указать его назначение, описать его форму, выделить наиболее важные, на его взгляд, части.

После того как конструкция собрана, нужно проанализировать вместе с ребенком, все ли он сделал верно, разобраться в ошибках, подсказать ему, как их можно исправить.

II. Второй этап. Развитие обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования

Цели коррекционной работы:

- развитие обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов;
- активизация зрительно-слухового внимания и сосредоточения;
- формирование у детей умения наблюдать за предметами окружающего мира;
- формирование соотношения между предметами окружающего мира и их различными изображениями.

1. Игра «Назови три предмета»

Цель: развитие обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов.

Инструкция: Педагог говорит:

- Назови мне три предмета голубого (красного, черного) цвета;
- Назови мне три предмета, которые меньше твоего мизинца;
- Назови мне три предмета, которые больше, чем автобус;
- Назови три предмета, которые могут находиться в земле;
- Назови три предмета, которые могут летать;
- Назови три предмета, которые стоят;
- Назови три предмета, которые сделаны из бумаги (дерева, металла).

2. Игра «Вопрос-ответ»

Цель: актуализация имеющихся у детей знаний и представлений о предметах и явлениях окружающего мира,

Инструкция: Дети садятся в один ряд. Педагог задает им вопросы, а они по очереди отвечают. Вопросы могут быть следующие: что бывает высоким? что бывает узким? Что бывает глубоким? Что бывает круглым? И т.д.

3. Игра «Где моя тень?»

Цель: актуализация имеющихся у детей знаний и представлений о

предметах и явлениях окружающего мира; формирование соотношения между предметами и их свойствами.

Инструкция: Педагог раскладывает перед детьми цветные картинки и каждому раздает по одной черной. После этого объясняет, что каждый черный силуэт – это тень, которая из-за чего-то обиделась на своего хозяина и решила от него убежать. Дети очень помогут, если вернут каждую тень ее хозяину. Каждый должен подобрать к тени родную картинку.

4. «Что каким бывает»

Цель: развитие обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов.

Инструкция: Спросить ребенка «Что бывает высоким?», а он предлагает разные варианты ответов. В ходе игры выяснится, что высоким могут быть и дом, и подъемный кран, и человек, и дерево, и шкаф.

5. Игра «Угадай, о чем я рассказала»

Цель: развитие обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов; активизация зрительно-слухового внимания и сосредоточения; формирование соотношения между предметами окружающего мира и их различными изображениями.

Инструкция: дети сидят полукругом вокруг стола педагога. Он раскладывает на столе четыре знакомые детям игрушки (например, флажок, мяч, елочку и матрешку) и говорит, что загадает загадку, а они должны отгадать, о какой игрушке в ней говорится. После этого дает краткое описание одного из стоящих на столе предметов (например: «Круглый, красный с синим, хорошо прыгает, можно с ним играть»). Если дети не могут отгадать, педагог еще раз медленно произносит текст, делая остановку на каждом свойстве данной игрушки. Когда загадка будет отгадана, спрашивает у детей, как они догадались, какие слова помогли им в этом. Затем переставляет игрушки на столе и дает описание другого

предмета.

Предметы, о которых говорится в загадках, должны меняться, чтобы дети не заучивали отгадку, а слушали и понимали смысловую сторону речи, опираясь на имеющиеся представления и восприятие, помогающие создать единый образ со словом.

6. Определение времени года по картинкам

Цель: развитие общих знаний и представлений.

Инструкция: Перед ребенком положить четыре карточки с разными временами года. Далее задать ребенку вопросы, касающиеся каждого времени года, а он должен указать на ту из карточек, которая ему соответствует.

7. «Нелепицы»

Цель: развитие аналитико-синтетической деятельности; актуализация имеющихся у детей знаний и представлений о предметах и явлениях окружающего мира.

Инструкция: посмотрите на картинку и скажите, что на ней необычного? А как должно быть на самом деле?

III. Третий этап. Развитие соотношения между словом и образом

Цели коррекционной работы:

- научить детей ориентироваться в пространстве, выстраивать пространственные отношения между предметами;
- выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане;
- развивать умение выбирать соответствующую картинку с изображением действий персонажей по словесному описанию.

1. «Нарисуй целое»

Цель: научить детей ориентироваться в пространстве, выстраивать пространственные отношения между предметами и их частями.

Инструкция: Разложить перед ребенком разрезную картинку и попросить нарисовать целую картинку, не складывая ее. Ребенок рисует, а

затем называет предмет, который он нарисовал. После этого педагог просит его сложить картинку и снова нарисовать ее.

Отличие от игр «Сделай целое» и «Собери по схеме» в том, что здесь ребенку необходимо обойтись без наглядно-действенного мышления. Он должен сложить образ предмета в представлениях, и только после этого нарисовать его.

2. «Как вверху, так и внизу»

Цель: научить детей ориентироваться в пространстве, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и совместном плане.

Инструкция: Педагог предлагает детям подумать и назвать то, что бывает только наверху. Если дети затрудняются, он подсказывает: «Давай, посмотрим вверх, над нами – небо. Оно бывает снизу? А что еще бывает только вверху? Правильно, звезды, луна. А теперь подумайте, что бывает только внизу? Посмотрите на землю. А где растет трава? Она где всегда бывает? (Растения, водоемы, земля, песок, камни и т.д.) После этого дети самостоятельно перечисляет объекты природы, которые бывают только вверху, и те, которые бывают только внизу.

3. Игра «Котопес»

Цель: развивать умение выбирать соответствующую картинку с изображением действий персонажей по словесному описанию.

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

Инструкция: Педагог предлагает детям прослушать рассказ: «Мальчик Дима посадил в машину игрушечную собаку и живого котенка и стал их катать. Потом оглянулся, а в машине осталась только одна игрушка. Кто выпрыгнул из машины?» Затем педагог показывает вначале вторую картинку – «Игрушечная собачка в машине» и спрашивает: «Кто же выпрыгнул из машины?» В случае затруднения педагог просит детей

рассмотреть обе картинку и сравнить их, а затем ответить на вопросы: «Почему осталась одна игрушка? Что произошло? Кто же выпрыгнул из машины?»).

4. «Что сначала, что потом?»

Цель: Учить располагать картинку в порядке развития сюжета.

Инструкция: Перед ребенком в случайной последовательности выкладывают 4 картинку и просят его рассмотреть и разложить их: «Разложи все картинку по порядку: что в начале мальчик делал, что потом, чем завершились его действия». Педагогическая помощь: если ребенок не раскладывает картинку или начинает выполнять задание неверно, экспериментатор выкладывает первую картинку и говорит: «Во первая картинка – утро, мальчик проснулся. А теперь разложи картинку так, чтоб был понятно, что мальчик делал потом». В случаях затруднения, экспериментатор кладет верно и вторую картинку: «теперь мальчик одевается. А что потом он будет делать?»

5. «Рисунок из палочек»

Инструкция: Детям раздаются комплекты палочек и им показываются разные картинку, на которых изображены различные предметы (ежик, домик, самолет, елка, пароход, юбка, флажок и т.д.). затем спросить у детей, могут ли они выложить из палочек, те предметы, которые видят на картинках. Затем дети пробуют отгадать кто какие предметы выложил.

6. Игра «Опиши предмет»

Цель: развить умение выбирать соответствующую картинку с изображением действий персонажей по словесному описанию.

Инструкция: На столе разложены карточки с перевернутыми вниз картинками. Дети по очереди берут карточку, но не показывают ее остальным участникам. Ребенок должен описать предмет, изображенный на картинке, не называя его. если после рассказа остальные участники не смогли угадать, что нарисовано на картинке, то они могут задавать

наводящие вопросы.

7. Игра «Веселый зоопарк»

Цель: развивать умение определить понятие по его изображению другими детьми.

Инструкция: Дети удобно усаживаются и по очереди изображают разных животных. Один из детей получает задание изобразить, к примеру, веселого крокодила. При этом остальные дети об этом не знают. Ребенок изображает животное с помощью жестов и определенных движений. А педагог по наводящим вопросам помогает угадать, кого изображает ребенок.

8. Игра «Кошка ловит мышку»

Цель: развитие понимания последовательности событий, изображенных на картинках; развитие процессов сравнения, обобщения, конкретизации, элементов суждения, умозаключения.

Инструкция: Детям предлагают: «Рассмотрите внимательно каждую картинку. Подумай внимательно, как из этих картинок составить рассказ? Разложите эти картинки так, чтобы получился рассказ: его начало, продолжение и окончание». После того, как дети разложат картинки, независимо от того, соблюдена правильная последовательность событий или нет, их просят составить рассказ по серии сюжетных картинок. В процессе рассказа дети могут менять картинки местами. В случае затруднения педагог сам составляет рассказ и просит детей разложить картинки в соответствии с его рассказом.

9. Игра «Мальчик и цветы»

Цель: развитие понимания последовательности событий, изображенных на картинках; развитие процессов сравнения, обобщения, конкретизации, элементов суждения, умозаключения.

Инструкция: такая же, как в предыдущем задании.

Используемые на данном этапе коррекционно-развивающей работы

приемы (припоминание, наблюдение, уточняющие вопросы) помогают детям как в восприятии и понимании целостной ситуации, изображенной на картинке или представленной в реальном виде, так и в составлении осмысленного последовательного рассказа (на начальных этапах работы с помощью взрослого).

Данные приемы помогают детям с ЗПР осуществлять перенос усвоенного материала на занятия в аналогичные условия и самостоятельно или с

ВЫВОДЫ ПО III ГЛАВЕ

С целью разработки эффективной коррекционной программы по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, нами было выполнено диагностику наглядно-образного мышления у данной категории детей.

Нами была подобрана методика «Исключение предметов» С.Я. Рубинштейн и «Лабиринт» Л.А. Венгера.

Исследование проводилось на базе МБДОУ ДС № 448 г. Челябинска. В исследовании приняло участие группа детей из 6 человек в возрасте 5-6 лет с задержкой психического развития.

По результатам диагностики нами было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР уровень сформированности наглядно-образного мышления находится на низком уровне.

На основе полученных результатов нами был сделан вывод о необходимости организации коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и была разработана коррекционная программа, поставленные цели и задачи которой достигались при помощи использования дидактических игр.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В течении дошкольного детства мышление ребенка существенно изменяется, он овладевает новыми способами мышления и умственными действиями. Развитие его происходит поэтапно, и каждый предыдущий уровень необходим для последующего.

Процесс развития мышления происходит при целенаправленном воспитании и обучении ребенка педагогом. Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности.

В процессе воспитания ребёнок овладевает предметными действиями и речью, научается самостоятельно решать сначала простые, затем и сложные задачи, а также понимать требования, предъявляемые взрослыми, и действовать в соответствии с ними.

Целью нашей работы являлось теоретически и эмпирически изучить и практически показать необходимость развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Для достижения поставленной цели нами было решено несколько задач.

В рамках решения первой задачи нами был осуществлен анализ и изучение психолого-педагогической литературы. Раскрыли понятие и виды «мышления», периоды его развития в онтогенезе. В психолого-педагогической литературе под мышлением понимают процесс отражения окружающей действительности, путем синтеза и анализа полученной информации.

В рамках решения второй задачи мы изучили особенности развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Было выявлено следующее: отставание

в мыслительной деятельности наиболее ярко проявляются в процессе решения задач, связанных такими компонентами мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение и абстрагирование. Уровень развития наглядно-образного мышления у детей с ЗПР существенно отстает от их сверстников с нормальным развитием.

Также нами было организовано эмпирическое изучение уровня наглядно-образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития по методикам «Исключение предметов» С.Я. Рубинштейн и Методика «Лабиринт» Л.А. Венгера. Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ Детский сад № 448 г. Челябинска. В исследовании приняло группа детей из 6 человек в возрасте 5-6 лет с задержкой психического развития.

Анализ литературных источников и результаты констатирующего эксперимента позволил выделить следующие особенности развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

У этой группы детей недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности мышления: детям трудно вычленить составные части много- элементной фигуры, установить особенности их расположения, они не учитывают малозаметные детали, затруднено синтезирование, т.е. мысленное объединение определенных свойств объекта. Анализ характеризуется непланомерностью, недостаточной тонкостью, односторонностью. Несформированность анализа обуславливает неумение предвидеть результаты своих действий. В связи с этим особые трудности вызывают задания на установление причинно-следственных связей и построение программы событий.

Данные особенности детей указывают на то, что дети нуждаются в коррекционной работе, которая нами также была рассмотрена в рамках третьей задачи.

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра. Нами был сделан вывод о том, что процесс целенаправленной коррекционно-развивающей работы по развитию наглядно-образного мышления должен осуществляться на занятиях с использованием дидактических игр.

Была разработана коррекционная программа, состоящая из трех этапов и направленная на развитие уровня наглядно образного мышления детей с ЗПР.

Таким образом, задачи исследования решены, цель достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст]: учеб. пособие/ Л.Н. Блинова. – М.: НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
2. Венгер, Л.А. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками [Текст]/ Л.А. Венгера. – М., 1996.
3. Власова, Т. А. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цылина. –М.: Педагогика, 1984. – 119 с.
4. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М., 2002. –680 с.
5. Забрамная, С. Д. Медико-психолого-педагогическое обследование детей [Текст]: метод. рекомендации к пособию / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М., 2011. – 32 с.
6. Ильина, М.В. Воображение и творческое мышление [Текст]: психодиагностические методики /М. В. Ильина. – М.: Книголюб, 2004. – 56с.
7. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст]: учебник для студентов педагогических вузов /А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: Владос, 2010. – 208 с.
8. Круглова, А.М. Простые упражнения для развития логического мышления [Текст] / А.М.Круглова. – М.: РИПОЛ классик, 2013. – 96с.
9. Кузнецова, Л. М. Основы специальной психологии [Текст]: учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. М. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева. – М. : Академия, 2002. – 480 с.
10. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М., 2003. –303 с.

11. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст]/ А. Р. Лурия. – М.,1979. – 320 с.
12. Мамайчук,И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития [Текст] / И. И.Мамайчук, М. Н.Ильина. – СПб.: Речь, 2004. – 352 с..
13. Немов, Р. С. Психология [Текст] /Р. С. Немов.– М., 2009.– 128 с.
14. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст]/ В. Б. Никишина. – М.,2003.
15. Поддьяков,Н. Н. Мышление дошкольника [Текст] / Н. Н. Поддьяков.–М.: Педагогика, 1977. – 277 с.
16. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
17. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. –448 с.
18. Семаго, Н. Я. Проблемные дети [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М., 2011. – 204 с.
19. Смирнова, Е. О. Детская психология [Текст] /Е. О. Смирнова.– М., 2013. – 304 с.
20. Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр [Текст] / пособие для учителя-дефектолога/ Е.А. Стребелева. – М.: Владос, 2008. – 256с.
21. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии[Текст] / книга для педагога-дефектолога/ Е.А.Стребелева. – М.: Владос, 20011. – 179с.
22. Тихомиров, О. К. Психология мышления [Текст] / О.К. Тихомиров. – М., 1984. – 272 с.

23. Трофимова, Н. М. Основы специальной педагогики и психологии [Текст] / С. П. Дуванова, Н. Б. Трофимова, Т. Ф. Пушкина. – СПб.: Питер, 2005. – 304 с.
24. Ульенкова, У. В. Изучение и формирование эмоциональной сферы у старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях диагностико-коррекционных групп в дошкольном учреждении [Текст] / У. В. Ульенкова // Дефектология. – 2001.
25. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с ЗПР [Текст] / У. В. Ульенкова. – М., 2010. – 184 с.
26. Урантаева, Г. А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г. А. Урантаева, Ю. А. Афонькина. – М., 2010. – 212 с.
27. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология [Текст]: учебное пособие для учащихся средних пед.учебных заведений / Г. А. Урунтаева. – М.: Академия, 1996 – 336с.
28. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста [Текст] : учебно-методическое пособие / Г.В. Фадина. – М., 2004. – 68 с.
29. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития [Текст] / С. Г. Шевченко. – М., 2004. – 96 с.
30. Шевченко, С.Г. Умственное и речевое развитие детей с задержкой психического развития [Текст] / С. Г. Шевченко. – М., 2001. – 222 с.
31. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1995. – 416 с.
32. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1960. – 328 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Протоколы обследования детей Методика «Исключение предметов»

Салават

№	Предмет, который исключил ребенок	Обобщающее слово	Комментарии
1 7	Кошка	Цветы	
2 6	Книга	Сумки	
3 11	Нога	Ботинки	
4 2	Монетка	Часы	
5 5	Комод	Не назвал	Верный ответ-кровать После объяснения функций всех предметов, ребёнок сделал правильный выбор
6 1	Лодка	Все остальные предметы едут по земле	
7 4	Очки	Не назвал	
8 3	Солнце	Потому что не печка	После наводящих вопросов ребенок ответил, что все остальные предметы искусственные источники света

Ярослав

№	Предмет, который исключил ребенок	Обобщающее слово	Комментарии
1 7	Кошка	Цветы	
2 6	Книга	Сумки	
3 11	Нога	Сапоги	После наводящих вопросов педагога, сказал, что все остальное обувь(а не только сапоги)
4 2	Монетка	Часы	
5 5	Кровать	Не назвал, сказал что на кровати мы спим, а на остальных предметах нет	После объяснения функций всех предметов, ребёнок сделал правильный выбор
6 1	мотоцикл	Мотоцикл едет быстро, а все остальные медленно	Верный ответ-лодка После объяснений педагога, что лишняя лодка, потому что она передвигается по воде, а все остальное по земле- согласился
7 4	Часы	Не назвал	Верный ответ-очки
8 3	Солнце	Приборы	

Матвей

№	Предмет, который исключил ребенок	Обобщающее слово	Комментарии
1	Кошка	Цветы	В начале ребёнок не знал, какую картинку выбрать лишней, после того, как проговорили все названия предметов, ребенок сделал правильный выбор
2	Сумка	Не назвал	Верный ответ-книга

			После объяснений педагога, что лишняя книга, потому что все остальные предметы-сумки- согласился
3	Нога	Обувь	
4	Часы		Ребенок исключил наручные часы, потому что все остальные настенные Но верный ответ-монета
5	Кровать	Вещи храним	
6	Мотоцикл	Не назвал	
7	Часы	Не назвал	
8	Свеча	Потому что не печка	Правильный ответ-солнце

Миша

№	Предмет, который исключил ребенок	Обобщающее слово	Комментарии
1	Кошка	Цветы	
2	Книга	Сумки	В начале ребёнок назвал название каждого предмета, а потом назвал обобщающее слово
3	Нога	Обувь	
4	Монетка	Часы	
5	Комод	Не назвал	Верный ответ- кровать После того, как педагог объяснил значение каждого предмета, ребенок сделал правильный выбор
6	Лодка	Едет по воде	
7	Весы	Не назвал	
8	Солнце	Не назвал	В начале ребенок назвал все предметы, а потом сделал правильный выбор

Катя

№	Предмет, который исключил ребенок	Обобщающее слово	Комментарии
1	Кошка	Цветы	
2	Книга	Сумки	Ребёнок назвал названия каждого из предметов, а потом сделал выбор
3	Нога	Сапоги	Верное обобщающее слово было бы обувь, так как на картинке изображены разные виды обуви
4	Монетка	Часы	
5	Комод		Верный ответ-шкаф
6	Лодка	Все остальные предметы едут по земле	
7	Часы	Не назвал	Верный ответ-очки
8	Солнце	Не назвал	

Натasha

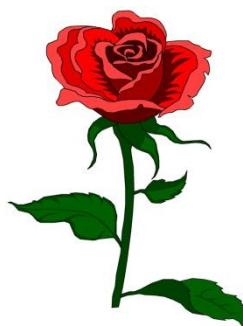
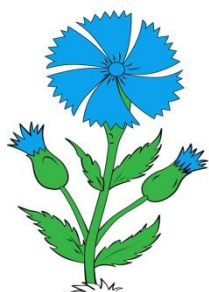
№	Предмет, который исключил ребенок	Обобщающее слово	Комментарии
1	Кошка	Ягодки	На картинке изображены цветы, но ребёнок назвал их ягодками. Но лишний предмет выбран верно
2	Книга	Сумки	Ребёнок долго затруднялся в названии

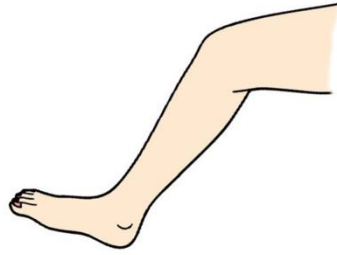
			обобщающего слова
3	Нога	Обувь	
4	Монетка	Часы	
5	Шкаф		Ребёнок не знал названия предметов на картинке Верный ответ-кровать
6	Велосипед		Верный ответ-лодка
7			Ребёнок сказал, что все предметы лишние Верный ответ- очки
8	Свеча		Верный ответ-солнце

Методика «Лабиринт»

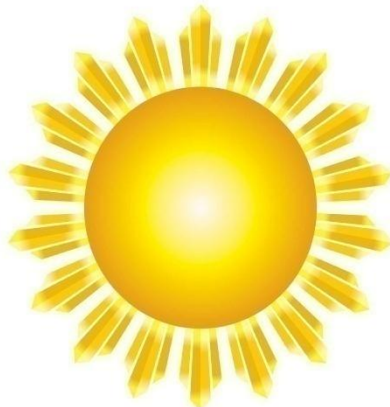
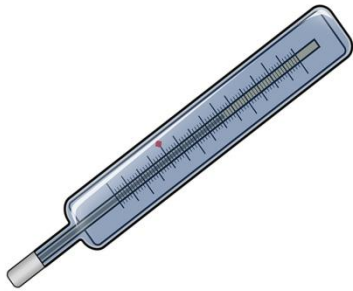
№ задания	Салават	Ярослав	Матвей	Миша	Катя	Наташа
1	1	0	0	3	3	3
2	1	2	3	2	3	2
3	4	0	2	3	4	3
4	4	0	2	3	2	0
5	1	0	2	1	2	3
6	2	3	1	0	0	2
7	1	3	3	2	1	3
8	4	1	0	4	3	0
9	3	4	1	2	1	2
10	0	0	4	4	4	1
Общий балл	21	13	18	24	23	19

Наглядный материал









Методика «Лабиринт»

Методический материал: изображение полянок с разветвленными дорожками и домиками на их концах, а также «писем», условно указывающих путь к одному из домиков, помещенных под полянкой. На рисунках к задачам 1–2 изображены только разветвленные дорожки и домики в конце них; на всех остальных каждый участок дорожки помечен ориентиром, причем в задачах 3–4 одинаковые по содержанию ориентиры даны в разной последовательности; в задачах 5–6 каждое разветвление помечено двумя одинаковыми ориентирами. В задачах 7–10 два одинаковых ориентира даны в разных последовательностях и расставлены не на отрезках пути, а в точках разветвления. На «письмах» к задачам 1–2 изображена ломаная линия, показывающая направление пути, по которому должен вестись поиск. В «письмах» к задачам 3–6 в определенной последовательности снизу вверх даны изображения тех предметов, мимо которых надо идти. В «письмах» к задачам 7–10 изображены одновременно и повороты пути (ломаная линия), и необходимые ориентиры.

К каждой из задач дается краткая дополнительная инструкция.

К задачам 1–2:

«В письме нарисовано, как надо идти, в какую сторону поворачивать. Начинайте двигаться от травки. Найдите нужный домик и зачеркните его».

К задаче 3:

«Смотрите на письмо. Надо идти от травки, мимо цветочка, потом мимо грибка, потом мимо березки, потом елочки. Найдите нужный домик и зачеркните его».

К задаче 4:

«Смотрите на письмо. Надо пройти от травки, сначала мимо березки, потом мимо грибка, мимо елочки, потом – стульчика. Отметьте дома».

К задачам 5–6:

«Будьте очень внимательны. Смотрите на письмо, отыскивайте нужный домик и зачеркните его».

К задачам 7-10:

«Смотрите на письмо, в нем нарисовано, как нужно идти, около какого предмета поворачивать и в какую сторону. Будьте внимательны, отыщите нужный домик и зачеркните его».

Оценка и интерпретация результатов: при оценке результатов необходимо учитывать номер выбранного домика и номер задачи (см. шкалу оценок в табл.).

В месте пересечения их координат указана оценка (в баллах). Все оценки суммируются. Максимальное количество очков – 44.

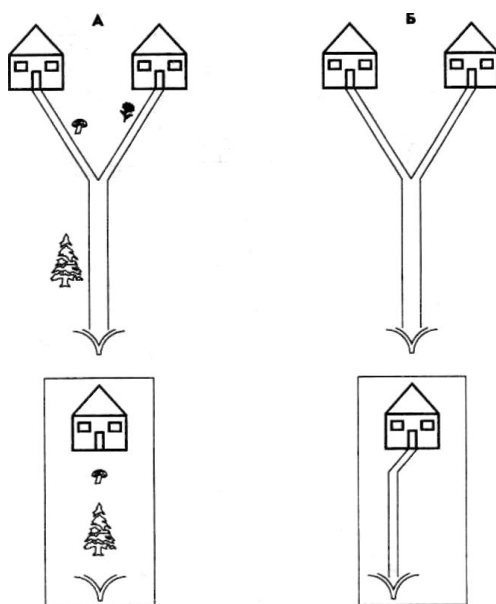
38–44 балла	Дети с детальным соотношением одновременно двух параметров. Имеют достаточно полное и расчлененное пространственное представление.	Очень высокий
31–37	Дети с незавершенной ориентировкой на два параметра (обычно правильно решают первые 6 задач). При учете одновременно двух параметров постоянно соскальзывают к одному. Это обусловлено недостаточной стойкостью и подвижностью в развитии пространственных представлений.	Высокий
24–30	Дети с четкой завершенностью ориентировки только на один признак. Им доступно построение и применение пространственных представлений простейшей структуры.	Средний
18–23	Для этих детей характерна незавершенная ориентировка даже на один признак. Они членят задачу на этапы, но к концу работы теряют ориентир. У них только начинает формироваться способ наглядно-образной ориентировки в пространстве.	Низкий
Менее 18 баллов	Дети с неадекватными формами ориентировки. Они предпринимают попытку найти нужный домик, но их выбор случаен. Это обусловлено несформированностью умения соотносить схему с реальной ситуацией.	Очень низкий

Шкала оценок к методике «Лабиринт» Л.А.Венгера

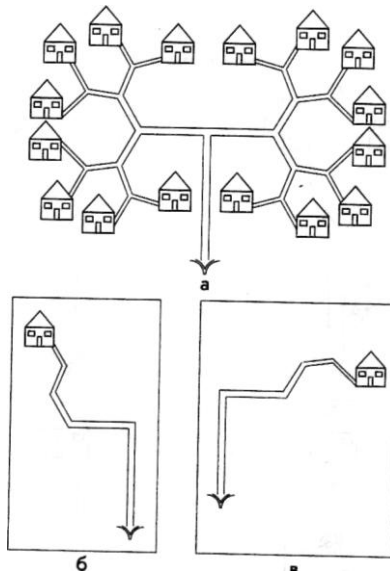
№ домика	№ задачи									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	0	0	1	1	0	0	2	4	0
2	1	0	0	1	1	0	0	2	2	0
3	1	0	0	1	1	0	0	4	0	2
4	1	0	0	1	1	0	2	2	0	0
5	2	0	0	2	4	0	0	0	0	0
6	2	0	0	2	3	0	0	0	2	0
7	4	0	0	4	2	0	2	0	0	2
8	3	0	0	3	2	0	0	2	0	4

9	0	2	4	0	0	1	2	0	4	2
10	0	2	3	0	0	1	0	2	2	2
11	0	3	2	0	0	1	0	0	0	4
12	0	4	2	0	0	1	0	0	0	2
13	0	1	1	0	0	3	4	0	0	4
14	0	1	1	0	0	4	2	2	0	6
15	0	1	1	0	0	2	2	0	0	2
16	0	1	1	0	0	2	2	0	2	2
17									2	2
18									2	4
19									0	0
20									2	0
21									6	0
22									4	0
23									2	2
24									2	0
25									0	0
26									2	4
27									0	0
28									2	0
29									0	2
30									0	0
31									4	0
32									2	0

Вводные задачи. Стимульный материал

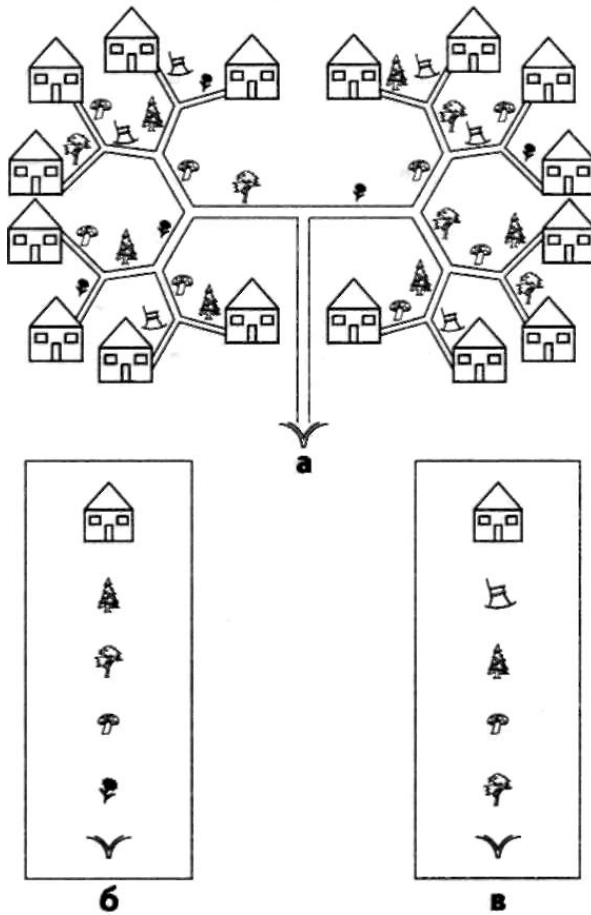


Задачи 1-2



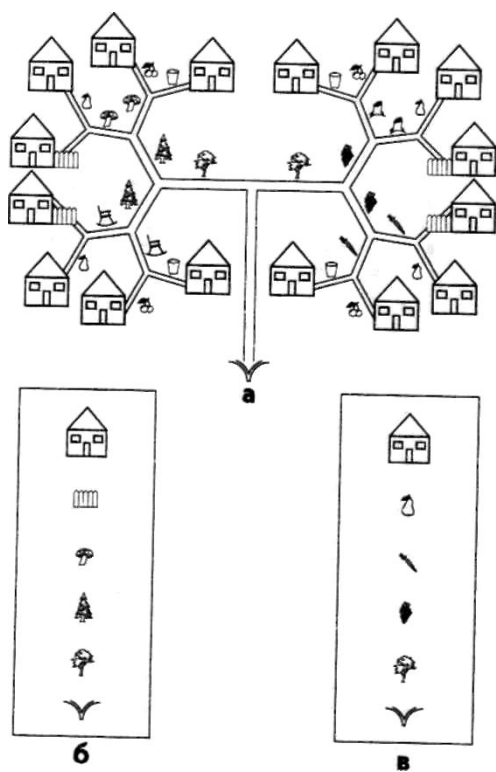
а) полянка, б) первое письмо, в) второе письмо

Задачи 3-4



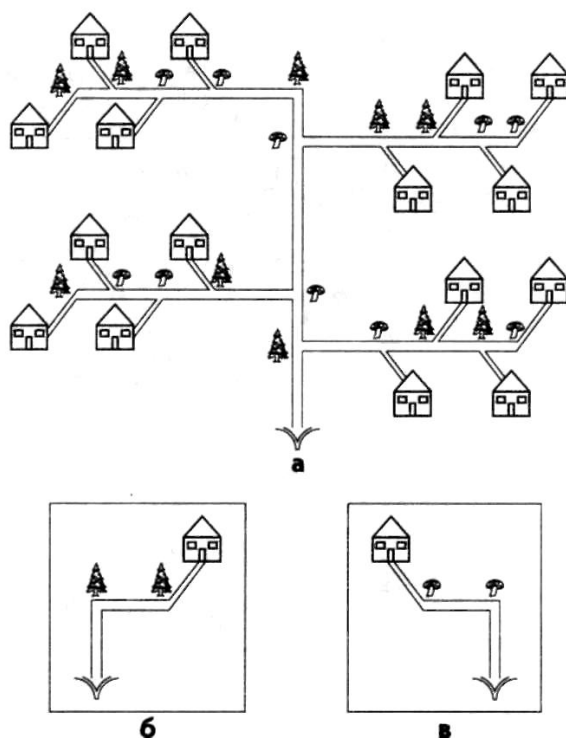
а) полянка, б) первое письмо, в) второе письмо

Задачи 5-6



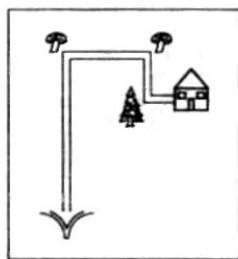
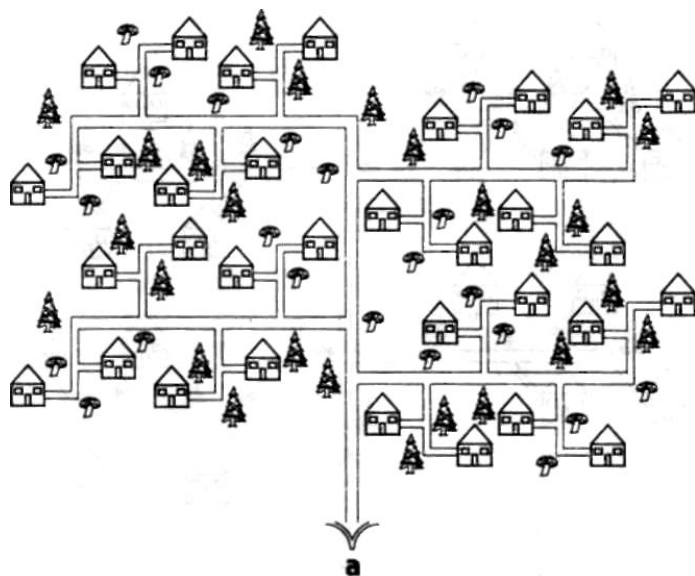
а) полянка, б) первое письмо, в) второе письмо

Задачи 7-8



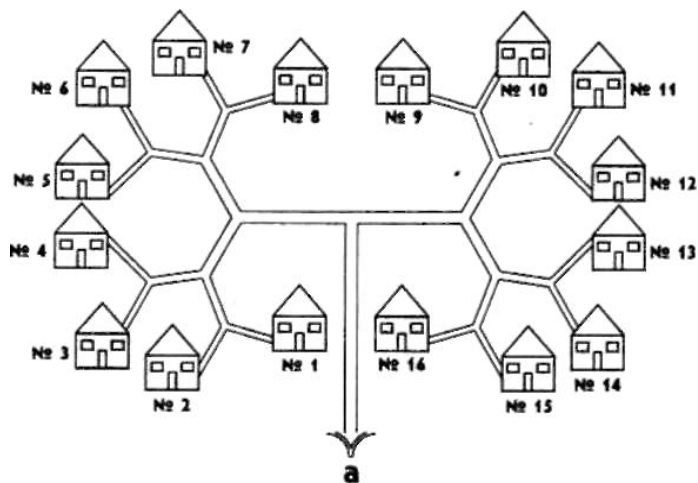
а) полянка, б) первое письмо, в) второе письмо

Задачи 9-10

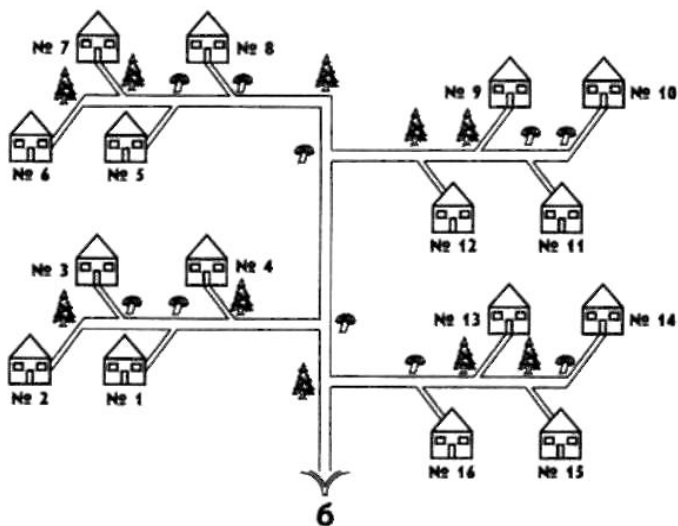


а) полянка, б) первое письмо, в) второе письмо

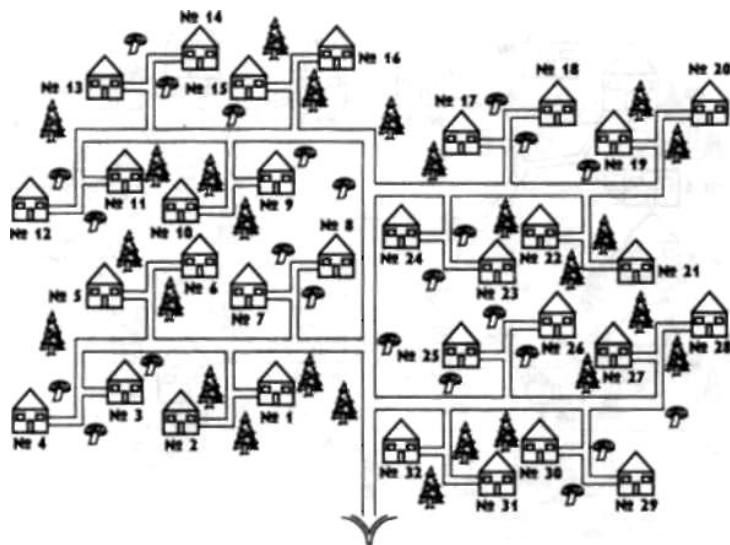
Ключ к задачам 1-6 (номера домиков)



Ключ к задачам 7-8 (номера домиков)



Ключ к задачам 9-10 (номера домиков)



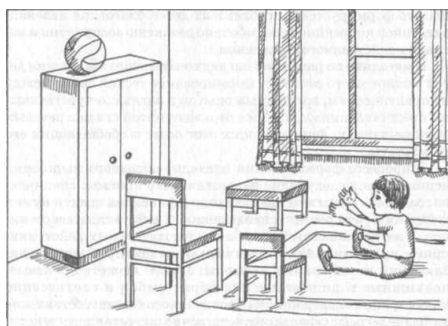
Наглядный материал для коррекционной программы

I этап.

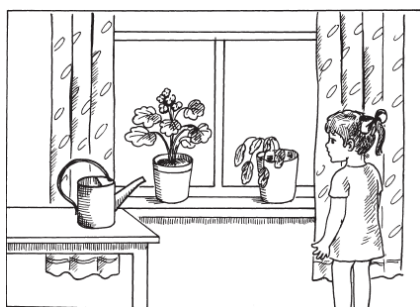
Найди пропажу



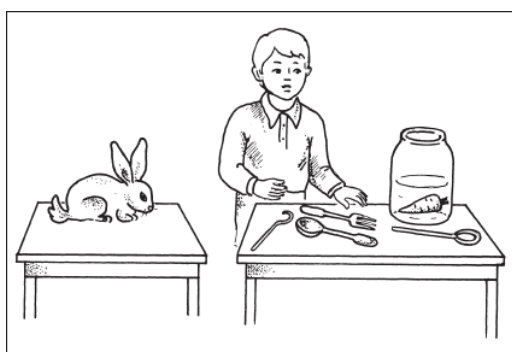
Игра «Достань мяч»



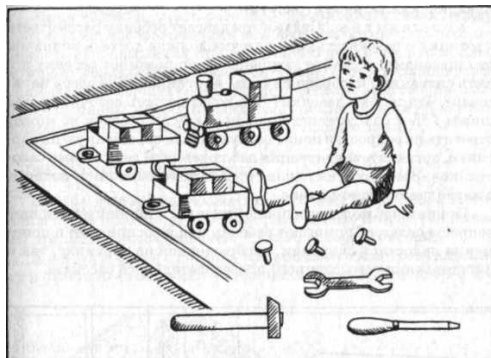
Игра «Полей цветок»



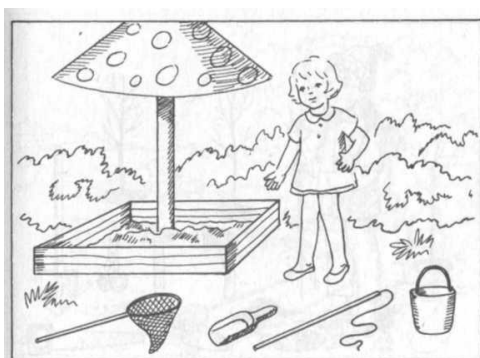
Игра «Покорми кролика»



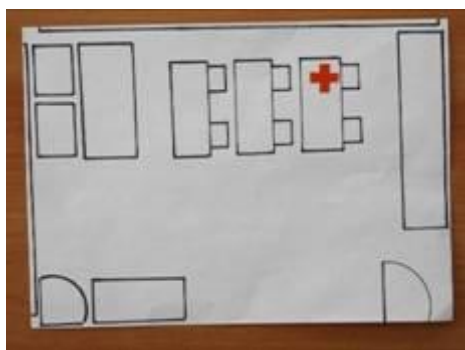
Игра «Как построить поезд?»



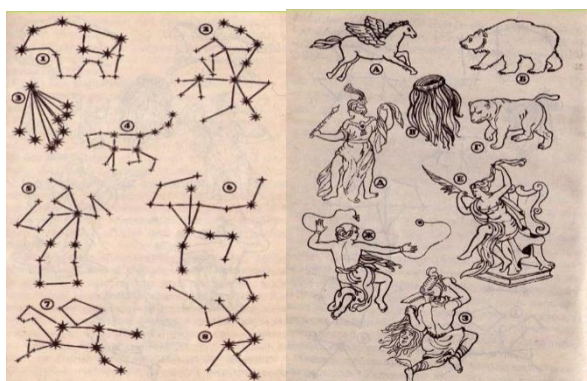
Игра «В песочнице»



Игра «Детектив»



Игра «Созвездия»



Игра «Сделай целое»



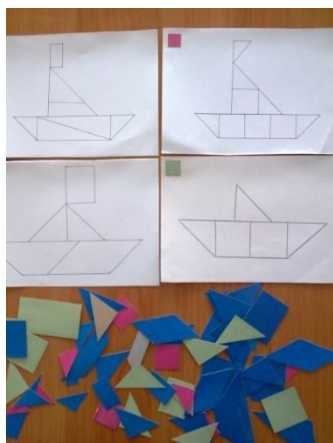
Найди отличия



Игра «Соедини»



Игра «Собери по схеме»



II этап.

Игра «Где моя тень»



Определение времени года по картинкам



Рис 1 «Лето»



Рис 2. «Осень»



Рис 3. «Зима»



Рис 4. «Весна»

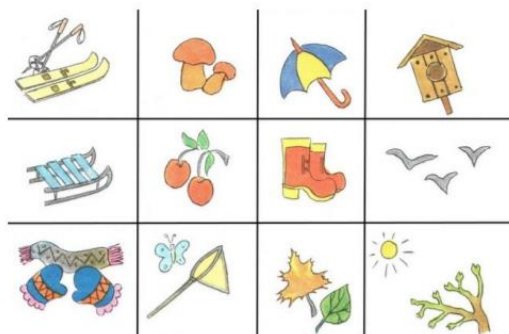


Рис 5.

«Нелепицы»

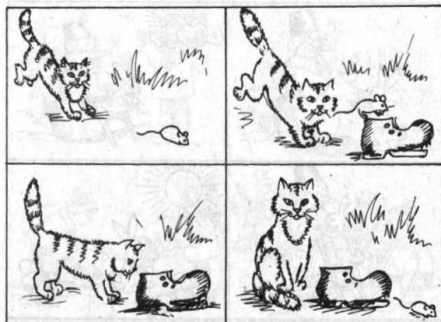


III этап.

Игра «Утро мальчика»



Игра «Кошка ловит мышку»



Игра «Мальчик и цветы»

