



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 у детей старшего  
дошкольного возраста с нарушением интеллекта  
посредством дидактической игры**

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата  
«Дошкольная дефектология»

Выполнила:  
студентка группы ОФ-406/102-4-1  
Перцева Виктория Витальевна

Проверка на объём заимствований:  
56,08 % авторского текста

Работа рекомендуется к защите  
рекомендуется/не рекомендуется

«18.02» 2018 г. пр. л. в

зав. кафедрой СППМ  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

*Л.А. Дружинина*

Научный руководитель:  
старший преподаватель кафедры  
СППМ  
Плотникова Елена Вячеславовна

Челябинск

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	7
1.1 Понятие «мышление», «наглядно-образное мышление» в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2 Особенности развития мышления у детей старшего дошкольного возраста .....	13
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ.....	17
ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА .....	19
2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта .....	19
2.2 Своеобразие развития мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта .....	24
2.3 Дидактическая игра как средство развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	29
ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ .....	33
ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА .....	35
3.1 Методики изучения наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта .....	35
3.2 Состояние наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта .....	38
3.3 Организация и содержание коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта .....	44
ВЫВОДЫ ПО III ГЛАВЕ .....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	53
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	62

## ВВЕДЕНИЕ

В дошкольном возрасте интенсивно развиваются физические, психические, эмоциональные и личностные качества ребенка. В это время закладываются познавательные процессы, основные виды деятельности и основы всех психических свойств и качеств личности. Это период активного познания реального мира. Ребенок знакомится с предметами, узнает их свойства и качества, овладевает членораздельной речью, различными формами поведения, видами деятельности. Основной деятельностью дошкольника является игровая деятельность, поэтому в процессе обучения и воспитания широко используются игрушки и игровые приемы, пробуждающие активность детского мышления. Именно в этот период психического развития ребенка взрослые должны находиться с ним в самых близких отношениях, принимать самое деятельное участие в его развитии. Если интеллектуальный и эмоциональный потенциал ребенка не получает должного развития в дошкольном возрасте, то впоследствии не удастся реализовать общий потенциал ребенка.

Мышление представляет собой обобщенное, опосредованное отражение внешнего мира и его законов, общественно обусловленный процесс познания, наиболее высокий его уровень. Оно имеет последовательно возникающие в онтогенезе ребенка и затем взаимодействующие наглядно-действенную, наглядно-образную и словесно-логическую формы, которые не сменяют друг друга, но взаимно дополняют и развиваются на всем протяжении жизни ребенка. Данные формы мышления представляют собой единый процесс познания окружающего мира, в котором может преобладать то одна, то другая форма мышления в различные моменты, вследствие этого познавательный процесс в целом приобретает уникальный характер.

В настоящее время существует множество исследований, посвященных изучению мышления детей, процессу усвоения знаний, установлению психологических закономерностей этого процесса.

В отечественной психологии и педагогике вопросы формирования различных видов мышления, а в частности и наглядно-образного, у детей старшего дошкольного возраста отражены в работах Л.С. Выготского, Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Г.А. Урунтаевой и другие.

Значительный вклад в изучение мышления внесли исследования П.П. Блонского, Л.И. Божович, А.Л. Венгера, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Зеньковского, П.В. Кузнецова, Ю.К. Корнилова, И.Ю. Матюгина,

В.С. Мухиной, Ж.Пиаже, А.А. Реана, С.Л. Рубинштейна, Л.Ф. Тихомирова, Б.Д. Эльконина и другие.

Анализ специальной психолого-педагогической литературы показал, что у детей с нарушением интеллекта отмечается недоразвитие наглядно-образной формы мышления. Эти особенности проявляются и в своеобразном характере мыслительных операций, в особенностях владения словом, как средством решения наглядных задач. Поэтому необходима специальная коррекционная помощь. Наиболее эффективным средством развития наглядно-образного мышления является дидактическая игра. Игра способствует расширению представлений об окружающем мире, закреплению и применению знаний, полученных во время занятий, способствует опыту общения ребенка со взрослым и сверстниками. Игра должна проводиться систематически, не только на занятиях, но и в свободной форме, на прогулке, по дороге домой из детского сада. И только при теснейшем взаимодействии со взрослым.

Данная проблема очень актуальна в наше время и недостаточно изучена.

Тема исследования: «Развитие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры».

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

Предмет исследования: особенности развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры.

Цель исследования: теоретически и эмпирически изучить особенности наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Выявить состояние наглядно-образного мышления старших дошкольников с нарушениями интеллекта;
3. Подобрать комплекс дидактических игр для формирования наглядно-образного мышления старших дошкольников с нарушениями интеллекта.

Методы исследования:

1. Анализ теоретических источников;
2. Констатирующий эксперимент;
3. Методы качественного анализа и количественной обработки результатов исследования;
4. Изложение и интерпретация результатов исследования.

База исследования: МБДОУ «Детский сад № 188 г. Челябинска».

В исследовании приняла участие группа детей из 5 человек в возрасте 6-8 лет с нарушением интеллекта.

Структура работы: работа состоит из введения, трёх глав, выводов по каждой главе, списка литературы, заключения и приложения. Первая глава посвящена теоретическим аспектам изучения понятий «мышление» и «наглядно-образное мышление». Вторая глава отражает специфику особенностей развития наглядно-образного мышления у детей с нарушением интеллекта. В третьей главе описаны результаты экспериментального исследования и коррекционная работа.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Информация, полученная человеком из окружающего мира, позволяет человеку представлять не только внешнюю, но и внутреннюю сторону предмета, представлять предметы в отсутствии их самих, предвидеть их изменение во времени, устремлять мыслью в необозримые дали и микромир. Все это возможно благодаря процессу мышления.

Исследованию мышления были посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых.

Среди психологических теорий мышления особое место принадлежит концепции Ж. Пиаже. Его работа заключается в том, что он обосновал генетический подход к анализу интеллекта (мышления) и рассмотрел его как систему операций. В свою очередь операции рассматриваются как внутренние действия, которые носят внешний предметный характер, далее приходят во внутренний план, выполняется мысленно, не меняя свой первоначальный характер действия.

Согласно Ж. Пиаже, выделяются 4 стадии развития мышления:

*1 стадия* сенсомоторного интеллекта охватывает период развития ребенка от рождения до двух лет. Ребенок воспринимает и познает окружающие его предметы.

*2 стадия* операционного мышления развивается в возрасте от двух до семи лет. В этом возрасте у ребенка развивается речь, происходит активный процесс интериоризации внешних действий с предметами, формируются наглядные образы.

*3 стадия* конкретных операций с предметами возникает в возрасте 7-8 до 11-12 лет. На данной стадии умственные операции становятся обратимыми. Операции являются логическими, но они выполняются на реальных предметах, а не в словесных высказываниях.

*4 стадия* развития мышления – стадия формальных операций. Возникает в возрасте от 11-12 до 14-15 лет. Ребенок учится выполнять операции в уме, опираясь на логические рассуждения и понятия [12;31;34].

Согласно Л.С. Выготскому, детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени, и свой ритм, который меняется в разные годы жизни.

По Л.С. Выготскому, движущая сила психического развития – обучение. Важно отметить, что развитие и обучение – это разные процессы. Процесс развития имеет внутренние законы самовыражения. Развитие, это и есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях. Развитие ведет за собой обучение [9].

С позиции А.Н. Леонтьева, мышление — это процесс отражения объективной реальности, которая составляет высшую степень человеческого познания, оно дает знание о существенных свойствах, связях и отношениях объективной реальности, осуществляет в процессе познания переход «от явления к сущности». А.Н Леонтьев подчеркивал произвольный характер высших форм человеческого мышления, их производность от культуры и возможность развития под влиянием социального опыта, писал, что «мышление человека не существует вне общества, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности: логических, математических действий и операций» [24].



П.Я. Гальпериным была разработана теория развития мышления. Он выделил этапы интериоризации внешних действий, определил условия, обеспечивающие их наиболее полный и эффективный перевод во внутренние действия с заранее заданными свойствами. Согласно П.Я. Гальперину, любое умственное действие: воображение, понимание, мышление наступает после соответствующей внешней деятельности [11].

С.Л. Рубинштейн отмечает, что мышление проявляется и как процесс, и как деятельность. Любая деятельность имеет свою операционную сторону, то есть любой вид деятельности осуществляется за счет проведения ряда операций, таких как сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Исходными операциями являются анализ и синтез. Они взаимосвязаны, осуществляются в единстве, находя сходства и различия отдельных объектов [37].

Правильное понимание положения о мышлении как процессе предполагает, что мышление понимается "как деятельность" субъекта, взаимодействующего с объективным миром.

Мышление потому и является процессом, что оно есть непрерывное взаимодействие человека с объектом (С.Л. Рубинштейн) [37].

Также в работах других ученых представлены различные подходы к пониманию мышления.

Г.А. Урунтаева отмечает, что мышление отражает предметы и явления действительности в их существенных признаках, связях и отношениях. Оно опирается на данные чувственного познания, но выходит за его пределы, проникая в суть явлений, постигая те свойства и отношения, которые непосредственно в восприятии не даны [44].

Мышление, как ощущение и восприятие — психический процесс. Однако, в отличие от процессов чувственного познания, в процессе мышления происходит отражение предметов и явлений действительности, в их существенных признаках и отношениях. Путём восприятия человек познаёт единичные предметы в совокупности их случайных и основных

признаков. Выделяя в процессе мышления основное, существенное в явлениях, человек «проникает вглубь вещей», познаёт разнообразие зависимости между явлениями и их закономерности [30].

В настоящее время существует множество понятий мышления в психологической литературе.

В рамках нашей работы следует рассмотреть точку зрения

В.С. Мухиной «мышление — это процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением внешнего мира и внутренних переживаний» [28].

В большом педагогическом словаре В.И. Зинченко мышление представлено как психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека [20].

Т.Н. Овчинникова трактует мышление как совокупность умственных процессов, лежащих в основе познания [32].

Первая особенность мышления — его опосредованный характер. То, что человек не может познать прямо, непосредственно, он познаёт косвенно: одни свойства через другие. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта — ощущения, восприятия, представления, и на ранее приобретённые теоретические знания. Косвенное познание и есть познание опосредованное.

Вторая особенность мышления — его обобщённость. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Общее существует и проявляется отдельно, конкретно [26].

Мышление неразрывно связано с речью. Слово помогает назвать признак или свойство объекта. В речи оформляется процесс рассуждения.

Мышление это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поиска и открытия существенно нового процесса опосредованного и обобщенного отражения действительности в

ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы [8].

Р.С Немов интерпретирует мышление как отражение связей и отношений между предметами и явлениями действительности, ведущее к получению новых знаний [29].

В отечественной науке одной из популярных теорий мышления были разработаны Л.С. Выготским. Он, следуя своим идеям о развитии высших психических функций человека и культурно-исторической теории происхождения, разделил мышление на два вида: высшие и низшие психические функции. К низшей психической функции он относил наглядно-действенное мышление, а высшей психической функцией выступало словесно-логическое мышление. При этом наглядно-действенное мышление было промежуточным между наглядно-действенным и словесно-логическим. Далее В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин разработали теории мышления, которые были основаны на теории мышления Л.С. Выготского [8].

В психологии особенно распространенным является деление понятия «мышление» на следующие три вида: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

*Наглядно-действенным*, или практическим, называется такой вид мышления, который направлен на решение задач в конкретной форме, а сам мыслительный процесс непосредственно включен в деятельность. Наглядно-действенное мышление возникает, когда ребенок сталкивается с новыми условиями и новыми способами решения практической задачи. Это происходит на всем протяжении его детства – в игровой и бытовой ситуации.

*Наглядно-образное мышление* – это вид мышления, в котором решение задач происходит с опорой на имеющиеся в сознании человека образы. Данная форма мышления находится в стадии становления в

старшем дошкольном возрасте. Развивается внутри наглядно-действенного мышления, возникает на его основе, способность к оперированию образами «в уме» возникает, и развивается в процессе взаимодействия линий психического развития: предметных действий, действий замещения, речи, подражания, игровых действий.

Другой вид мышления это *словесно-логическое*, которое возникает на базе наглядно-образного. Это особый вид мышления в форме отвлеченных понятий и рассуждений. Рассуждать значит связывать между собой разные знания для того, чтобы получить ответ на стоящий вопрос, решить мыслительную задачу. В процессе рассуждения мы используем понятия о предметах, явлениях, свойствах и отношениях [1;18].

В рамках нашей работы мы изучаем наглядно-образное мышление, поэтому остановимся на рассмотрении понятия «наглядно-образное мышление», которое Р.С. Немов интерпретирует как вид мыслительного процесса, который осуществляется непосредственно при восприятии окружающей действительности и без этого осуществляться не может. Мысля наглядно-образно мы привязаны к действительности, а необходимые образы представлены в кратковременной и оперативной памяти [29].

Так, изучая проблему мышления и рассмотрев подходы к определению мышления, мы пришли к выводу, что мышление — это психический процесс, отражающий предметы и явления действительности в их существенных признаках, связях и отношениях, и опирается на данные чувственного познания. Значение мышления состоит в том, чтобы дать возможность не только глубоко проникнуть в сущность предметов, выделить их существенные признаки, но и создать широкую картину целостного мира в его закономерных связях.

Особенности формирования мышления у детей старшего дошкольного возраста мы рассмотрим в следующем параграфе.

## 1.2 Особенности развития мышления у детей старшего дошкольного возраста

Мышление является очень сложной целостной и в тоже время конкретной формой психической деятельности. Процесс мышления направлен на получение новых сведений об объекте, предполагает использование только знакомых способов действия [16].

Е.А. Стребелева в своих работах отмечает, что первые мыслительные процессы появляются у ребенка вследствие восприятия окружающих его предметов и познания их свойств и отношений, появляется опыт собственных действий с предметами, в результате знакомства с рядом явлений, происходящих в окружающем мире. Эта форма мышления называется «наглядно-действенной» и является наиболее ранней.

В дошкольном возрасте осуществляется переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.

По мнению Н.Н. Поддьякова, представления — это важная основа, определяющая успешность развития наглядно-образного мышления детей. Познание детьми многообразных свойств и связей вещей осуществляется в процессе оперирования образами этих вещей. Но для того чтобы оперировать образом, нужно уметь его актуализировать [36].

Исследованием в области изучения наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста занимались Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьяков,

Л.И. Божович, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и другие [19;35;36; 49].

Мышление детей старшего дошкольного возраста образно по своей сути. Это мышление характерно своей опорой не на действия, а на образы и представления: при решении задач дошкольник может представить себе ситуацию и мысленно действовать в ней.

В период дошкольного детства мышление опирается на представления. Дошкольник может думать о том, что в данный момент он

не воспринимает, но что он знает по своему прошлому опыту. Оперирование образами и представлениями делает мышление ребенка внеситуативным, выходящим за пределы воспринимаемой ситуации, и расширяет границы познания [44].

Простейшее наглядно-образное мышление (внутренний план действия) рассматривается, как способность оперировать конкретными образами предметов при решении определенных задач. Способность к оперированию образами «в уме» не является непосредственным результатом усвоения ребенком знаний и умений. Она появляется и развивается в процессе взаимодействия определенных линий психического развития: развития предметных действий, действия замещения, речи, подражания, игровой деятельности и т.д. [43]. Затем дети начинают оперировать «в уме» представлениями о предметах, их свойствах, связях и отношениях.

Таким образом, дети могут представить целое, которое можно разложить на части и наоборот, из частей соединить в целое; какое изображение можно сложить из разрезной картинки, какую конструкцию построить из данного конструктора; а также могут представить себе перемещение предметов или их частей в определенном пространстве и т.д.

Наглядно-образное мышление к старшему дошкольному возрасту имеет более обобщенный характер. Дошкольники понимают сложные схематические изображения, представляют на их основе конкретную ситуацию и могут самостоятельно создавать такие изображения.

Главная особенность наглядно-образного мышления, по мнению

Ж. Пиаже, это решение ребенком жизненных задач не только в процессе практических действий с предметами, что характерно для наглядно-действенного мышления предшествующего возрастного периода, но и в уме с опорой на образы - представления об этих предметах [14;35;43].

Уместно вспомнить также положение Л.С. Выготского о прямом

влиянии формирующейся речи на ускорение и интенсификацию развития наглядно-образного мышления и формирование его рефлексивных характеристик [8].

Наглядно-образное мышление — это основной вид мышления детей 5-6 летнего возраста. И как показывают исследования психологов, уже в этом возрасте дети могут овладеть многими возможностями, связанными с этим видом мышления. Дошкольники могут научиться мысленно, преобразовывать образы реальных предметов, строить наглядные модели, отображающие существенные свойства объектов или явлений, планировать свои действия в уме [28;43].

В.С. Мухина отмечает, что основная особенность наглядно-образного мышления — это решение ребенком жизненных задач не только в ходе практических действий с предметами, но и в уме с опорой на образы и представления об этих предметах. Успешное осуществление данных мыслительных процессов возможно только в том случае, если ребенок может комбинировать и сочетать в уме разные части предметов и вещей, а также, выделять в них существенные различные признаки, важные для решения определенных задач. Уровень сформированности наглядно-образного мышления определяется главным образом развитием зрительного восприятия, кратковременной и долговременной памяти [28].

По мнению Г.А. Урунтаевой, изменения в мышлении дошкольника связаны с установлением более тесной взаимосвязи мышления с речью. Эти взаимосвязи приводят к появлению развернутого мыслительного процесса - рассуждения, перестройке взаимоотношений умственной и практической деятельности, когда речь выполняет планирующую функцию, и наконец, к сильному развитию мыслительных операций [44].

То есть, если ребенок задает вопросы это свидетельствует о проблемности мышления, так как в нем отражается интеллектуальная или практическая задача. У дошкольников развивается любознательность и

стремление познавать мир, так как их вопросы приобретают познавательный характер.

Таким образом, ребенок дошкольного возраста переходит к решению интеллектуальных задач качественно иного уровня, чем в раннем детстве. Он строит свои собственные теории. Появляется стремление к самостоятельности, оригинальности и независимости мышления [44]. Ребенок рассуждает вслух, сопоставляя и обобщая, перебирая возможные варианты, аргументируя, обосновывая выводы. В конце дошкольного возраста у ребенка складываются первичная картина мира и зачатки мировоззрения. В то же время познание действительности у дошкольника происходит не в понятийной, а в наглядно-образной форме.



## ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

Обобщая все вышесказанное, можно сделать следующий вывод: мышление является высшей ступенью познания человеком окружающей действительности. Так, при помощи мышления человек познает различные связи, отношения, которые объективно существуют между предметами и явлениями.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что данная тема интересная и остается актуальной уже долгие годы. Это доказывается тем, что при рассмотрении такого понятия как мышление можно найти большое количество интерпретации данного понятия.

В работах ученых представлены различные подходы к пониманию «мышление» и «наглядно-образное мышление». Можно выделить ученых, которые внесли вклад в изучение наглядно-образного мышления: Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьяков, Л.И. Божович, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и другие [19; 35; 36; 49].

Развитие наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста в настоящее время рассматривается учеными как актуальная проблема, включающая теоретические и практико-ориентированные аспекты.

Анализируя литературу, мы выявили, что мышление делят на три вида: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое, которые не заменяют друг друга, а напротив, дополняют на протяжении развития ребенка.

В старшем дошкольном возрасте происходит переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Наглядно-образное мышление характерно своей опорой не на действия, а на образы и представления. В результате чего ребенок решает жизненные задачи не только в процессе практических действий, но и в уме с опорой на образы и представления о данных объектах.

Мышление теснейшим образом связано с речью. Вследствие этих взаимосвязей происходит появление развернутого мыслительного процесса. Дети учатся рассуждать и планировать свои действия в уме.

Следовательно, наглядно-образное мышление в старшем дошкольном возрасте занимает важное место. Это сложный процесс, предполагающий зрительное представление конкретной ситуации и оперирование образами составляющих её предметов, без выполнения реальных практических действий с предметами.

## ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

### 2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

За последние годы значительно увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья, при этом значительное место среди данной категории занимают дети с нарушением интеллекта.

Привлекают внимание в аспекте проблематики нашего исследования работы таких ученых как Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и др. дают основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Именно эти признаки (стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение) должны в первую очередь учитываться при диагностике умственной отсталости [8;9;17].

С.Д. Забрамная умственную отсталость описывает как качественные изменения всей психики, всей личности в целом, вследствие перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такое нарушение в развитии, при котором страдает не только интеллект, но и физическое развитие, поведение, эмоции, воля [17].

С. Я. Рубинштейн описала нарушение интеллекта как стойкое нарушение познавательной деятельности, вследствие органического поражения головного мозга. Утверждать факт умственной отсталости можно только при наличии указанных в данном определении признаков [38;48].

В.В. Ковалев интерпретирует понятие нарушение интеллекта как группу разнородных состояний, в различной степени и по различным причинам, нарушающих естественное возрасту развитие человека в обществе вследствие дефекта познавательной деятельности [46].

В Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) умственная отсталость трактуется как состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей.

Международная классификация болезней, травм и причин смерти десятого пересмотра (МКБ - 10) предлагает следующую классификацию степеней умственной отсталости:

1. Умственная отсталость лёгкой степени: IQ 69—50.
2. Умственная отсталость умеренная: IQ 49-35
3. Умственная отсталость тяжёлая: IQ 35-20
4. Умственная отсталость глубокая: IQ 20 и ниже [50].

Нарушение интеллекта определяется как совокупность этиологически различных: врожденных, наследственных и приобретенных в первые годы жизни непрогрессирующих патологических состояний, которые проявляются в общем психическом недоразвитии с преобладанием интеллектуального дефекта и приводящих к затруднению социализации [46].

Исследования А. Р. Лурия, В. И. Лубовского, А. И. Мещерякова, М. С. Певзнер показали, что у детей с нарушением интеллекта имеются грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, несогласованность процессов возбуждения и торможения и нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все вышеперечисленное составляет основу для дисгармоничного психического развития ребенка, в том числе включая процессы познания, волю, эмоции и личность в целом [16;46].

Развитие в дошкольном возрасте является, как известно, продолжением развития, которое мы наблюдаем в раннем возрасте. Несмотря на то, что в 3 года происходит известный скачок, дальнейшее развитие базируется на том уровне, который был достигнут прежде. Вместе с тем, этот возраст имеет свои особенности, свои задачи, многие из которых возникают впервые [42].

У детей с нарушением интеллекта страдает первая ступень познания — восприятие, часто оно страдает из-за снижения зрения, слуха и недоразвития речи [17]. Исследования психологов К. А. Вересотской,

В. Г. Петровой, Ж. И. Шиф указывают, что главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Детям с нарушением интеллекта требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал [17;45]. Для детей характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормально развивающиеся сверстники испытывают потребность в познании [27].

Дошкольный возраст — это начало развития перцептивного действия, когда у детей появляется интерес к предметам, происходит ознакомление с их свойствами и отношениями. У дошкольников с нарушением интеллекта на всех этапах процесса познания имеются элементы недоразвития, иногда атипичное развитие психических функций. Вследствие чего дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем мире, так как их опыт крайне беден [42].

В рамках нашей работы необходимо раскрыть сущность развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. В исследованиях Е.А. Стребелевой отмечается, что пятый год жизни становится переломным в развитии восприятия ребенка с нарушениями интеллекта. Дети могут уже делать выбор по образцу (по цвету, форме, величине). У отдельных детей имеется также продвижение в развитии

целостного восприятия. В тех случаях, когда им удается выполнить предложенное задание, они пользуются зрительным соотнесением.

Наряду с этим, Е.А. Стребелева и А.А. Катаева отмечают, что к концу дошкольного возраста более половины детей с нарушением интеллекта достигают уровня развития восприятия, с которого дети в норме начинают дошкольный возраст. Перцептивная ориентировка возникает у них на основе усвоения отдельных эталонов, которому способствует усвоение слов, обозначающих свойства и отношения. У детей с нарушением интеллекта выбор по слову оказывается лучше, чем выбор по образцу, так как слово выделяет для ребенка подлежащее восприятию свойство [42].

У дошкольников с нарушением интеллекта отмечаются трудности восприятия пространства и времени. Восприятие неразрывно связано с мышлением. Мышление у них недостаточно сформировано и имеет своеобразные черты. Ведущей формой мышления у дошкольников с нарушением интеллекта является наглядно-действенное мышление, хотя оно не достигает того уровня развития, как у нормально развивающихся детей. К концу дошкольного возраста у детей с интеллектуальными проблемами, не получающими специальную коррекционную помощь, «фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач». Также можно отметить, что у детей выражены недостатки внимания, такие как: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость [17;42].

Специфика восприятия и осмысливания учебного материала детьми с нарушением интеллекта напрямую связана с особенностями их памяти. Такие процессы памяти как: запоминание, сохранение и воспроизведение у детей данной категории имеет своеобразные особенности, так как формируются в условиях нарушенного развития [40;42].

По мнению Л.В. Занкова и В.Г. Петровой, у детей с нарушением интеллекта отмечается слабость памяти, которая проявляется в трудностях не столько получения, сколько сохранения информации.

Дети лучше запоминают внешние зрительные признаки, труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. Позже формируется произвольное запоминание.

Воспроизведение — процесс очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности. У детей с нарушенным интеллектом отмечаются значительные трудности в воспроизведении образов восприятия – представлений. А также фрагментарность, недифференцированность и уподобление образов отрицательно влияют на познавательное развитие ребенка [42].

У дошкольников с нарушенным интеллектом страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи, что препятствует осуществлять функцию общения. Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный. А недоразвития коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-жестикуляторными, так как дети плохо понимают жесты [17;22;42].

Умственная отсталость проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей.

У детей отмечается недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний. Характерной чертой является неустойчивость эмоций. Переживания их неглубокие, поверхностные.

Как отмечают исследователи, умственно отсталые дети предпочитают в работе легкий путь, не требующий волевых усилий. Именно поэтому в их деятельности часто наблюдаемы подражание и импульсивные поступки. Не наблюдается также соподчинения мотивов;

импульсивные действия, сиюминутные желания — преобладающие мотивы их поведения [17;4;46].

К концу дошкольного возраста у детей с нарушениями интеллекта оказывается несформированной присущая дошкольникам в норме деятельности: предметная, игровая, изобразительная.

Все отмеченные особенности психической деятельности детей с нарушением интеллекта носят стойкий характер, поскольку являются результатом органических поражений на разных этапах развития [42].

Хотя умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, это не означает, что оно не поддается коррекции.

В. И. Лубовский, М. С. Певзнер и другие отмечают положительную динамику в развитии детей с интеллектуальными нарушениями при правильно организованном врачебно-педагогическом воздействии в условиях специальных (коррекционных) учреждений [29;17;46].

## 2.2 Своеобразие развития мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта

В отечественной психологии и дошкольной педагогике доказано, что развитие мышления — это важная составная часть содержания умственного воспитания детей. Отечественные психологи рассматривают развитие мышления как единый диалектический процесс, где каждый вид мышления выступает как необходимый компонент мыслительного процесса [42].

Проанализировав литературные источники, мы выделили ряд основных особенностей развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.



Бедность наглядных и слуховых представлений, ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметными действиями и плохое развитие речи лишают дошкольника необходимой основы, на базе которой должно развиваться мышление. Следовательно, ребенку трудно понять смысл разговоров людей, содержания тех сказок, которые ему читали. Ребенку трудно играть со сверстниками, так как он не понимает необходимых инструкций и указаний.

Очень четко формулируют все эти мысли Ж. И. Шиф и В. Г. Петрова. Они пишут, что мышление детей с нарушениями интеллекта формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности [33].

Являясь целенаправленной деятельностью, мышление всегда выступает как решение определенной проблемы. Основным способом решения наглядно-действенных задач у дошкольников является метод проб и ошибок. С помощью этих методов ребенок учится рассматривать предметы не сами по себе, а в системе их функциональных связей с другими предметами [43].

Включение предметов в новые связи С.Л. Рубинштейн рассматривал как один из основных способов мышления.

У детей с нарушением интеллекта наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Они самостоятельно не обобщают свой каждодневный опыт действия с предметами-орудиями фиксированного назначения. Поэтому у них отсутствует этап осмысления ситуации, требующей применения фиксированного (общепринятого) орудия [42].

Решение мыслительных задач детьми с нарушением интеллекта уже на начальном этапе вызывает значительные затруднения. Эти дети часто не осознают проблемной ситуации. С детства их окружают предметы, которыми они должны будут овладеть. Овладение этими предметами или их заменителями происходит в привычной для них ситуации, но в отличии

от нормально развивающихся детей, не осознаётся ими в должном объёме. Они не могут перенести действие с предметом, которым они уже овладели в другой ситуации самостоятельно. У детей отсутствует поиск решения задачи, они часто остаются равнодушными в процессе решения задачи, даже в тех случаях, когда задача— игровая. А у детей, которые все же решили выполнять задачу, нет представления ни об условиях, ни о средствах достижения данной проблемы.

Решение мыслительных задач уже на начальном этапе вызывают у детей с нарушением интеллекта особые затруднения. Они часто неадекватно понимают задания, упрощают его или искажают. Таким образом, с самого начала утрачивается целенаправленность мышления, и оно перестает выполнять регулирующую функцию. Те способы решения, которыми пользуется ребенок, часто оказываются неэффективными и примитивными. На протяжении выполнения задания наблюдается тенденция соскальзывания, или ухода от поставленной цели, дети застревают на частном фрагменте проблемы. Процесс решения часто сводится к совокупности проб и ошибок. Проверка не осознается как необходимый этап. Связь полученных результатов с исходными данными не производится [22].

Как отмечал Л.С. Выготский, мышлению у детей с нарушением интеллекта характерна конкретность. Он писал, что недоразвитие высших форм мышления является «первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости», но осложнением, возникающим не обязательно. Следовательно, по мнению Л.С. Выготского, дети с нарушением интеллекта могут научиться обобщать, но этот процесс происходит медленнее, чем у нормально развивающихся детей [8].

В отличие от нормально развивающихся сверстников дошкольники с нарушением интеллекта не умеют использовать прошлый опыт в решении жизненных задач, а также не умеют ориентироваться в пространстве.

Детям тяжело оценивать свойства предмета и отношение между ними. В связи с тем, что у таких детей затруднен анализ ситуации, они не могут отстранять ошибочные варианты, и повторяют одни и те же неэффективные действия. В сущности, у них отсутствуют подлинные пробы.

Дети с нарушением интеллекта не могут самостоятельно планировать свои действия, потому что у них не возникает потребность помочь себе осмыслить ситуацию путем анализа своих действий во внешней речи, то есть, речь не выполняет организующую и регулирующую функцию.

До конца дошкольного возраста у детей с нарушениями интеллекта фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. При попытках их решения выявляется отсутствие связи между словом и образом [22;42].

Отставание отмечается уже на уровне наглядных форм мышления, возникают трудности в формировании сферы образов-представлений. Отмечается сложность создания целого из частей и выделения частей из целого, трудности в пространственном оперировании образами. Они хуже, чем нормально развивающиеся дети решают ряд наглядных задач, особые затруднения наблюдается при решении вербальных задач. Дети не используют предметов-заместителей, не могут замещать действия с реальными предметами изображением действия или речью. Без специального обучения ведущей деятельностью у детей с интеллектуальной недостаточностью остается не игровая, а предметная. [4;23].

Продуктивная деятельность у детей с интеллектуальными нарушениями вне специально организованного обучения практически не возникает; не появляются конструктивные умения, не возникает предметный рисунок. Обычно дети рисуют фрагментарные, примитивные рисунки, не отражающие реального предмета.

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

Главная цель развития у детей наглядно-образного мышления заключается в том, чтобы с его помощью формировать умение рассматривать разные пути, разные планы, разные варианты достижения цели, разные способы решения задач [22;33;42].

Таким образом, у детей с нарушением интеллекта наблюдается отставание в развитии всех видов мышления; к началу школьного обучения у этих детей, как правило, не сформированы основные мыслительные операции — анализ, синтез, сравнение, обобщение. Выявлено снижение познавательной активности. Следовательно, дети оказываются неподготовленным к поступлению в школу. Они очень отличаются от нормально развивающихся сверстников конкретностью мышления и слабостью обобщений. Однако, при ранней целенаправленной коррекционной помощи к концу дошкольного возраста возможно развитие у детей наглядно-образное мышление. Вместе с тем следует подчеркнуть, что ведущая деятельность в дошкольном возрасте — игровая. Играя ребенок развивается как психически, так и эмоционально. А важную роль дидактической игры в развитии мышления мы раскроем в следующем параграфе.

### 2.3 Дидактическая игра как средство развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Игра — один из тех видов детской деятельности, который используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучая их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребёнок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми [2;7;13].

По определению Л.С. Выготского игра создает зону ближайшего развития ребёнка, в игре ребёнок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя [7].

Д.Б. Эльконин определяет игру как деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. В своей теории Д.Б. Эльконин определил пути изучения ролевой игры как выделения неразложимых единиц, которые обладают свойствами целого. По его мнению, такими единицами являются роль, сюжет, содержание, игровое действие [47].

Анализируя теорию игры Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина, сравнивая их, автор книги «Игра как феномен сознания» И.Е. Берлянд отмечает, что в теории Л.С. Выготского ребёнок учится игре своего «Я» создавая фиктивные точки идентификации-центре «Я», а у Д.Б. Эльконина в игре ребёнок воссоздает социальные отношения между людьми» [13;47].

Игра важна для развития психических процессов у детей. Именно в ней формируются основные новообразования, подготавливающие переход дошкольника к следующему возрастному этапу — младшему школьнику.

Одной из основных задач умственного воспитания ребенка дошкольного возраста является развитие мышления и речи. Эти два неразрывно связанных между собой психических процесса формируются, развиваются при познании ребенком окружающего мира. Следовательно, чтобы приучить ребенка к умственному труду, необходимо сделать его интересным и занимательным. Занимательность умственного труда достигается разными методами, среди которых на особом месте стоит дидактическая игра, содержащая в себе большие возможности для развития умственной деятельности детей, для развития самостоятельности и активности их мышления. В игровой форме сам процесс мышления протекает быстрее, активнее, так как игра – вид деятельности, присущий этому возрасту. В игре ребенок преодолевает трудности умственной работы легко, не замечая, что его учат [7;13].

В связи с особенностями развития детей с нарушением интеллекта в еще большей мере, чем нормально развивающиеся, нуждаются в целенаправленном обучающем воздействии взрослого. Спонтанное усвоение общественного опыта, особенно в раннем возрасте, у них практически не происходит. Ученые, исследующие особенности развития детей с нарушением интеллекта, в первую очередь отмечают у них патологическую инертность, отсутствие интереса к окружающему. Поэтому для организации обучения и воспитания этих детей особую роль играют такие способы воздействия, которые направлены на преодоление этих отклонений, активизацию их познавательной деятельности [21].

Стребелева Е.А. отмечает, что дидактическая игра является одной из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка.

Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. [21].

Дидактическая игра – средство обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала и проводиться на занятиях как учителем-дефектологом (индивидуальных и групповых), так и воспитателем, а также включаться в музыкальные занятия, быть одним из занимательных элементов на прогулке, может представлять собой и особый вид деятельности.

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для умственно отсталых детей, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен [3;7;21].

Ребенку с нарушением интеллекта для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию [39].

Дети с интеллектуальной недостаточностью, поступающие в специальные дошкольные учреждения, как правило, совсем не умеют играть, они однообразно манипулируют игрушками не зависимо от их функционального назначения. Без специального обучения игра не может занять ведущее место, и оказать воздействие на психическое развитие.

Именно поэтому обучению игре, которое входит в раздел «Формирование деятельности», отведено центральное место в программе «Воспитание и обучение детей с нарушением интеллекта». Тем самым подчеркивается первостепенное значение этой деятельности для обогащения детского развития, коррекции и компенсации разнообразных дефектов в психике аномального ребёнка, подготовки к обучению в школе.

Игровая деятельность ребёнка весьма многогранна, так же как разнообразны и игры. Большое значение придают дидактическим играм. Именно этот вид игр воплощает в себе наиболее значимые и существенные черты игры как деятельности.

Следовательно, особая роль дидактической игры в обучающем процессе специального дошкольного учреждения определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребёнку получить собственный опыт..



## ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

В данной главе были рассмотрены психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта и особенности формирования наглядно-образного мышления.

Для детей с нарушением интеллекта характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в незаинтересованности познания окружающего мира. Для всех детей характерно отставание в психических процессах, таких как: восприятие, память, мышление, внимание, воображение, страдают все стороны речи. У детей также отмечается отставание в эмоционально-волевой сфере. Без специального обучения, у детей данной категории не формируется предметная и игровая деятельность, которая присущая детям в дошкольном возрасте.

Наглядно-образное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. У детей отсутствует поиск решения задачи, дети часто остаются равнодушными к решению задачи, не могут реально изменять образы и представления, при возникновении трудностей уходят от поставленной цели, наблюдается разрыв между действием и словом.

Таким образом, с самого начала утрачивается целенаправленность мышления. Используемые способы решения часто примитивны и неэффективны. Главной целью развития наглядно-образного мышления является формирование умения рассматривать разные пути, разные планы и варианты достижения цели, разные способы решения задач.

Наиболее эффективным средством развития мышления является дидактическая игра. Игра способствует расширению представлений об окружающем мире, закреплению и применению знаний, полученных на занятиях, а также способствует опыту общения детей с взрослыми и сверстниками. Игра делает процесс обучения более легким, занимательным. Процесс игры вызывает интерес детей, возбуждает их активность, желание играть, способствует развитию детской инициативы.

Работа по развитию мышления детей должна проводиться систематически, не только на занятиях, но и на прогулке, по дороге домой. Самое главное, чтобы ребенок получал от игры только положительные эмоции. Развитие всех видов восприятия во время дидактической игры, будет способствовать развитию мышления.

### ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

#### 3.1 Методики изучения наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта

Как мы описывали выше, наглядно-образное мышление у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта имеет свои особенности, что предполагает необходимость проведения диагностики.

Для проведения исследования нами была выбрана диагностика, автором которой является С.Д. Забрамная. Основной целью эксперимента было выявление сформированности наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Данная диагностика универсальна, поскольку она может применяться, как для нормально развивающихся детей, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья [15].

Для изучения сформированности наглядно-образного мышления мы использовали три задания, к которым был подобран наглядный и практический материал С.Д. Забрамной, О.В. Боровик.

Первое задание «Составление целого из частей» (5-6 лет), направлено на выявление степени овладения зрительным синтезом, сформированности наглядно-образных представлений.

Задание включает два этапа. На первом этапе детям предлагаются две картинкис изображением знакомых предметов, разрезанных по диагоналям на 4 части (часы, чашка). Ребенок по составляющим частям должен узнать и назвать предмет, а затем сложить его из частей.

На втором этапе ребенку предлагаются рисунки с изображением квадрата, треугольника, круга и частей, из которых они могут быть

составлены. Ребенок должен найти и указать те части, из которых могут быть составлены данные геометрические фигуры. Мы адаптировали данное задание и упростили его. Использовали «Доски Сегена», детям нужно было сложить геометрическую фигуру из деревянных частей (круг, квадрат, треугольник).

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

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

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

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

Второе задание «Почини коврик» (5 лет), направлено на выявление сформированности мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения и сформированность наглядно-образных представлений.

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

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

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

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

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

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

Третье задание «Последовательные картинки» (5 лет), направлено на выявление способности устанавливать причинно-следственные связи в наглядной ситуации, составление рассказа по серии картинок.

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

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

1 балл – не понимает условий задания, действует неадекватно инструкции, раскладывает картинки без учета последовательности событий изображенного на картинке, использует каждую картинку как отдельное действие и не объединяет их в один сюжет. Не использует способ переноса на аналогичное задание.

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

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

Обработка результатов:

3 балла – высокий уровень.

2 балла – средний уровень.

1 балл – низкий уровень.

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

### 3.2 Состояние наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта

Исследование проводилось на базе МБДОУ ДС №188 г. Челябинска. В исследовании приняла участие группа детей из 5 человек в возрасте 6-8 лет с нарушением интеллекта (таблица 1).

Список группы детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

№	Имя	Возраст	Диагноз
1.	Леонид	7 лет	F84
2.	Милан	6 лет	F80.82
3.	Саша	7 лет	F80.82
4.	Соня	6 лет	F70
5.	Кристина	8 лет	F71.04 синдром Дауна

Леонид при выполнении первого задания правильно понял словесную инструкцию, сразу приступил к выполнению задания, положительно реагировал на задние. С первым заданием «Составление целого из частей» справился самостоятельно на первом этапе, составил из частей целую картинку и назвал её.

Со вторым этапом задания ребенок вполне справился и правильно составил из деревянных геометрических частей целую геометрическую фигуру, но не назвал их. Второе задние вызвало значительные затруднения. При выполнении задания «Почини коврик», ребенок испытывал трудности, не понял словесную инструкцию, затруднялся в выборе правильных частей, хаотично перекладывал их на поверхности коврика. После оказания направляющей помощи смог правильно выполнить задания, был использован метод проб и ошибок. Выполняя задание «Последовательные картинки», ребенок смог в правильной последовательности выложить 1 серию картинок «Мама готовит обед». Со второй серией картинок «Девочка в лесу» не справился, разложил картинки в неправильном порядке. Скорее всего это связано с опытом ребенка, первая серия картинок знакома ребенку, а вторая не знакома. Таким образом, если у ребенка нет в опыте определенной ситуации, то он не сможет выполнить задание, которое связано с данной ситуацией. Дошкольник не смог составить рассказ, отдельно по каждой картинке

назвал только действие. Таким образом, по результатам выполненных заданий можно сделать вывод, что у ребенка выявлен средний уровень сформированности наглядно-действенного мышления.

Милан при выполнении заданий не понимал словесную инструкцию, после показа правильного выполнения задания ребенок все равно испытывал трудности. Ребенок часто отвлекался на предметы, которые его окружали. В первом задании «Составление целого из частей», ребенок справился с первым этапом, собрал картинки из частей, и назвал их. Второй этап не вызвал значительных затруднений, дошкольник выполнял задание медленно, без интереса, но в итоге собрал из частей геометрическую фигуру. В задании «Почини коврик» не понял цель, выполнял без целенаправленных проб, хаотично подбирая каждый кусочек. В процессе выполнения задания не наблюдался стойкий интерес. Действия ребенка были вялые, безынициативные. При выполнении третьего задания «Последовательные картинки» ребенок испытывал трудности в составлении последовательности действий, изображенных на картинке. Первая серия картинок («Мама готовит обед») вызвала некоторые затруднения, ребенок разложил в правильной последовательности, но не назвал даже отдельные действия на картинках. Со второй серией картинок не справился вовсе. Хаотично раскладывал картинки без учета последовательности событий, изображенных на картинке, воспринимал каждую картинку как отдельное действие, не объединяя их в один сюжет. Следовательно, не смог сделать аналогичное задание. Выявлен низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления.

Саша понял словесную инструкцию только первого задания, он правильно собрал картинки, назвал, что на них изображено и указал правильно, что делают с этими предметами. Второй этап задания вызвал трудности в понимании цели задания. Ребенку была оказана обучающая помощь, но даже после оказания помощи он не смог выполнить задание,



хаотично раскладывал рядом деревянные вкладыши. Второе задание «Почини коврик» далось с трудом, дошкольник не понял смысл задания, не был использован метод проб и ошибок, все кусочки коврика складывал по порядку, заполняя всю картинку кусочками. При попытке оказать помощь, ребенок демонстрировал неадекватную реакцию. Он говорил, что это задание очень сложное, и он не будет его выполнять, отодвигая практический материал в сторону. В задании «Последовательные картинки» были выявлены определенные затруднения. Раскладывал картинки без учета последовательности событий изображенного на картинке, картинки не объединил в один сюжет. Ребенок не оречевлял свои действия. В качестве помощи задавались наводящие вопросы, но даже после оказания помощи ребенок испытывал трудности в выполнении аналогичных заданий. Следовательно, можно сделать вывод, что общий уровень наглядно-образного мышления – низкий.

Соня при выполнении первого задания поняла инструкцию, первый этап выполнила самостоятельно, собрала картинки назвала их. Второй этап выполнять отказалась, объяснив тем, что не знает, как делать, даже после оказания обучающей помощи, не смогла справиться с заданием. Со вторым заданием «Почини коврик» также наблюдались трудности, ребенок не понял инструкцию, даже после оказания помощи не смогла самостоятельно выполнить задание. Накладывала друг на друга части, пробы были не целенаправленны. При попытке оказать помощь у девочки наблюдалось чрезмерное возбуждение с агрессивными проявлениями, вскоре отказалась от выполнения задания. Третье задание «Последовательные картинки» вызвали значительные затруднения, девочка только назвала, что видит на изображении, но само задание выполнять отказалась, демонстрируя агрессивную реакцию. При выполнении заданий не проговаривала свои действия. Общий уровень наглядно-образного мышления - низкий.

Кристина в первом задании справилась с первым этапом, собрала картинки, но не назвала их. Вторым этапом задания вызвал затруднения, она хаотично раскладывала части геометрических фигур. Нами была оказана направляющая помощь, только после многочисленных попыток собрала геометрические фигуры, но не назвала их. Во втором задании «Почини коврик» не поняла смысл инструкции, даже после оказания обучающей помощи не смогла выполнить задание. Отвлекалась от задания, без желания выполняла его, рассматривала наглядный материал, но не выполнила само задание. В третьем задании первую серию картинок девочка разложила в правильной последовательности, но не назвала даже действие на отдельных картинках. Аналогичное задание выполнить не смогла, вторую серию картинок «Девочка в лесу» разложила не верно. В процессе выполнения заданий, Кристина не проговаривала свои действия и не отвечала на вопросы. Таким образом, показала низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления.

Анализ результатов сформированности наглядно-образного мышления по всем методикам представим в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты диагностического обследования наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Имя	«Составление целого из частей»		«Почини коврик»	«Последовательные картинки»		Уровень
	Разрезная картинка	Составление геометрической фигуры		1 серия	2 серия	
Леонид	3 балла	2 балла	2 балла	2 балла	1 балл	средний
Милан	2 балла	2 балла	1 балл	2 балла	1 балл	низкий
Саша	3 балла	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	низкий
Соня	3 балла	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	низкий
Кристина	2 балла	1 балл	1 балл	2 балла	1 балл	низкий

При анализе данных можно увидеть, что сформированность наглядно-образного мышления старших дошкольников с нарушением

интеллекта на низком уровне. Полученные данные отразим графически (Рис.1)



Рис.1 Результаты диагностики сформированности наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью

Таким образом, по результатам проведенного исследования у 80% детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, сформированность наглядно-образного мышления находится на низком уровне, и только у 20% - средний уровень. Детям трудно понять словесную инструкцию, после оказания обучающей помощи испытывают трудности в выполнении аналогичных заданий. Дети не могут выполнять задания методом зрительного соотнесения на основе представления. Не анализируют и не выполняют пробы самостоятельно. Дошкольники не проявляют стойкого интереса и желания выполнить задание, отсутствуют словесные пояснения. Все это приводит к трудностям при опознавании рисунков, неточности, пропуске деталей изображения, нередко формируются ошибочные версии относительно изображенного на рисунке.

### 3.3 Организация и содержание коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Познавательная деятельность ребенка дошкольного возраста связана с практической деятельностью и ориентировкой в окружающем мире. Так и развитие мышления тесно связано с практической деятельностью ребенка и восприятием свойств и отношений между предметами. Развитие мышления идет двумя путями:

- от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно логическому мышлению;
- от восприятия к наглядно-образному мышлению, и словесно логическому [21].

Все эти виды мышления не исчезают, а взаимодополняют друг друга на протяжении всей жизни.

Умственную отсталость рассматривают как явление необратимое, так как у детей в силу их первичного дефекта, познавательная деятельность имеет существенные нарушения, но это не значит, что она не поддается коррекции. У детей с нарушением интеллекта до конца дошкольного возраста фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. Это выражается в слабой взаимосвязи между мыслительными компонентами – действием, словом и образом.

При выборе путей и методов развития наглядно-образного мышления необходимо опираться на развитие мышления в онтогенезе. Можно сказать, что только сформированное наглядно-действенное мышление сможет стать предпосылкой развития наглядно-образного.

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению образуется тогда, когда ребенок выполняет задания в действенном плане, подключая зрительную ориентировку и проговаривая все действия, то есть

используя речь. Данные предпосылки развиваются с первого года обучения. А на третьем году обучения, наряду с наглядно-действенными предлагают наглядно-образные задачи. Сначала детям предлагают задания, которые есть в чувственном опыте ребенка, знакомые ситуации в которых был ребенок. Так как, если ребенок решал данную задачу в наглядно-действенном плане, он знает цель и может представить способы её достижения, меняются только условия решения задачи.

Во время проведения констатирующего эксперимента были выявлены трудности, которые испытывают старшие дошкольники с нарушением интеллекта при решении наглядно-образных задач. Результаты подтверждают, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта наблюдается своеобразное отставание в развитии мыслительной деятельности, отмечается отставание уже на уровне наглядных форм мышления, сложности при решении задач направленные на анализ, синтез, сравнение и установление причинно-следственных связей. Дошкольники не оречевляют свою деятельность, следовательно, опыт совершенного действия не проговаривается и не запоминается, а образы-представления развиваются в замедленном темпе и имеют фрагментарный характер.

Анализ теоретических источников и результатов констатирующего эксперимента подтвердил необходимость организации специальной коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Подбирая дидактические игры на развитие наглядно образного мышления, мы использовали пособия А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой «Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников», и Е.А. Стребелевой «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии» [21, 43].

Так как у нашей испытуемой группы мы выявили в большинстве случаев низкий уровень наглядно-образного мышления, и поэтому игры

подобрали с учетом перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.

Мы осуществили подбор дидактических игр по формированию наглядно-образного мышления по уровням развития детей, условно разделяя их по определённым этапам развития:

*1. Переход от восприятия к обобщению.*

Переход от восприятия к обобщению тесно связан с выбором по образцу. Выбор по образцу несет в себе сам элемент обобщения. То есть, ребенок выделяет в одном предмете свойство, во втором и в третьем и объединяет все предметы по общему признаку. Выделить признак в предмете и сделать группировку, это целая задача для ребенка, которая требует участия мышления. На данном этапе мы выделили несколько заданий, в наглядно-действенном и наглядно-образном плане.

*2. Развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках.*

Важно сформировать у детей умение воспринимать изображенную картинку как целостную ситуацию, и опираясь на свой практический опыт воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами-представлениями. А также умение устанавливать связь между изображенными предметами, определять необходимость отсутствующего предмета, с помощью которого можно изменить ситуацию, соответственно условиям задания. Учить детей устанавливать причинно-следственные связи между предметами, объектами и явлениями. Уделять внимание развитию у детей процессов сравнения, обобщения, конкретизации, элементов суждения, умозаключения. Задания направлены на формирование у детей понимания явлений, которые связаны между собой причинно-следственными зависимостями; формирования последовательности событий (что сначала, что потом); учить выявлять связь между персонажами и явлениями на картинке, составлять рассказ.

На данном этапе нами был осуществлен подбор аналогичных дидактических игр в наглядно-образном плане и наглядно-действенном. Если у ребенка появляются трудности в восприятии плоскостного изображения и переноса образов-представлений, то мы проигрываем изображенную на картинке ситуацию в наглядно-действенном плане и проговариваем каждое совершенное нами действие, только потом предъявляем плоскостную картинку с аналогичной задачей. Тем самым, у ребенка появляется практический опыт, и мы подводим детей к решению задач в наглядно-образном плане.

### 3. *Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования*

Третья группа направлена на формирование ориентировки в пространстве, учить детей зрительным способом выделять и группировать сенсорные эталоны с учетом основного признака. Создавать новые образы предметов и ситуаций и комбинировать их. Выстраивать целостные сюжеты в словесном и наглядном плане.

Подбор дидактических игр для старших дошкольников с нарушением интеллекта для формирования наглядно-образного мышления мы отразим в таблице 3.

Таблица 3

#### Дидактические игры для формирования наглядно-образного мышления

№ п/п	Название игры	Цель
<b>СРЕДНИЙ УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ</b>		
<i>Переход от восприятия к обобщению</i>		
1	«Разложи картинки в свои конверты»	Учить группировать предметы по разным свойствам (форме, цвету, величине); самостоятельно выделять принцип группировки, опираясь на образец; осмысливать и закреплять в слове результат своих действий.
<i>Развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках</i>		
2	«Сделай целое»	Формировать представление о предмете в целом
3	«Нарисуй целое»	Учить разворачивать части предмета в представлении, соединяя их в целое, т. е. оперировать образами в

		представлении с опорой на целостный образ предмета
4	«Угадай о чем я рассказала»	Узнавать предметы по словесному описанию, опираясь на зрительное восприятие предметов
5	«Достань шарик»	Учить воспринимать изображенную картинку как целостную ситуацию, и воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами – представлениями
6	«Рыболов»	Учить ребенка устанавливать связь между предметами, изображенными на картинке, определять необходимость использования отсутствующего предмета, с помощью которого можно преобразовать ситуацию соответственно условиям задачи
7	«Дорисуй»	
8	«Чего не хватает?»	
9	«Сгруппируй картинки по образцу»	
10	«Разбитая чашка»	Учить детей устанавливать причинно-следственные связи между предметами, объектами и явлениями, изображенными на картинках.
11	«На приеме у доктора»	Учить выявлять связи между персонажами и объектами, изображенными на картинках, составлять рассказ.
<i>Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования</i>		
12	«Найди похожие»	Формировать обобщенные представления о свойствах и качествах предметов, развивать ориентировку в пространстве, зрительным способом выделять сенсорные эталоны.
13	«Больше-меньше»	
14	«Волшебные картинки»	
15	«Посади огород»	
<b>НИЗКИЙ УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ</b>		
<i>Переход от восприятия к обобщению</i>		
1	«Протолкни все такие»	Учить подбирать к одному образцу несколько объектов, выделяя их среди других; формировать первичное обобщение — «все шарики», «все кубики», «все большие», «все маленькие».
2	«Цвет и форма»	Учить менять основание группировки предметов в соответствии со сменой образцов.
3	«Принеси все такие»	Учить выделять свойство в предметах, отвлекаясь от их функционального назначения; подбирать к одному образцу группу предметов, находить эти предметы в групповой комнате; определять словом принцип подбора.
4	«Разложи картинки в свои конверты»	Учить группировать предметы по разным свойствам (форме, цвету, величине); самостоятельно выделять принцип группировки, опираясь на образец; осмысливать и закреплять



		в слове результат своих действий.
<i>Развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках</i>		
5	«Достань игрушку»	Учить воспринимать изображенную картинку как целостную ситуацию, и воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами – представлениями
6	«Полей цветов»	
7	«Достань ключик»	
8	«Зимой»	Учить ребенка устанавливать связь между предметами, изображенными на картинке, определять необходимость использования отсутствующего предмета, с помощью которого можно преобразовать ситуацию соответственно условиям задачи
9	«Дорисуй»	
10	«Чего не хватает?»	
11	«Ветреная погода»	Учить детей устанавливать причинно-следственные связи между предметами, объектами и явлениями, изображенными на картинках.
12	«Утро мальчика»	Учить формировать понимание последовательности событий изображенных на картинке
<i>Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования</i>		
13	«Найди пару»	Учить формировать представления о свойствах и качествах предмета.
14	«Найди похожие»	
15	«Узнай на вкус»	

Дидактические игры (Приложение 3) подобраны с учетом особенностей детей с нарушением интеллекта. Данные игры проводятся как индивидуально, так и в подгруппах, их возможно применять не только непосредственно на занятиях, но и в свободной деятельности.

Нам известно, что у детей с нарушением интеллекта в первую очередь страдает восприятие, а восприятие является базой чувственного познания, которое является основой всей познавательной деятельности детей. В процессе восприятия у ребенка накапливаются образы: слуховые, зрительные, тактильные, осязательные, двигательные. Важно связать данные представления со словесным обозначением. Самое главное это вовремя соединить представления со словом, только тогда получается закрепить в представлении образы предметов и их отношений между

собой. Именно поэтому мы выбрали игры, которые идут от восприятия к наглядно-образному мышлению.

Для того чтобы у детей развитие наглядно-образных представлений шло успешно, необходимо сочетать словесные, наглядные и практические методы обучения. В играх важно дать понятную детям словесную инструкцию, подобрать наглядный материал, который заинтересует детей и подкрепить практической деятельностью.

Такие дидактические игры как: «Достань шарик», «Достань игрушку», «Полей цветок», «Достань ключик» направлены на практическое подкрепление. Сначала дети могут выполнить задание в наглядно-действенном плане, а только потом переходить к решению задачи в наглядно-образном. Таким образом, приучая детей к целостному восприятию изображения. После того, как дошкольник выполняет задачу в практическом плане, у него появляется опыт, на который он может опираться при выполнении заданий.

Важным условием результативного использования дидактических игр в обучении является соблюдение последовательности в подборе игр. Прежде всего, должны учитываться следующие условия успешного выполнения задания: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий.

Таким образом, подобранные нами дидактические игры по уровням развития детей способствуют успешному развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

## ВЫВОД ПО III ГЛАВЕ

Для изучения наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта нами был организован констатирующий эксперимент на базе МБДОУ Детский сад №188 г. Челябинска.

В исследовании принимало участие пять детей старшего дошкольного возраста (6-8 лет) с нарушением интеллекта.

В ходе экспериментальной работы по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта нами был выбран ряд методик по исследованию наглядно-образного мышления детей, автор С.Д Забрамная [15].

Данные задания предназначены для качественной диагностики, и могут применяться как для нормально развивающихся дошкольников, так и для детей, имеющих различные отклонения в развитии.

Детям было предложено три задания, которые были направлены на выявление сформированности наглядно-образных представлений.

Нами было выявлено, что у детей с нарушением интеллекта значительно отстают в развитии наглядные формы мышления, наблюдаются сложности в оперировании образами-представлениями, в восприятии целостного изображения, в установлении причинно-следственных связей между предметами и явлениями и последовательностями событий. А также, затруднения в представлениях о свойствах и качествах предметов.

Результаты диагностики показали, что большинство старших дошкольников с нарушением интеллекта имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления.

Следовательно, это говорит о необходимости проведения коррекционной работы. Для того чтобы дети могли формировать точные и четкие образы – представления, нужно учить детей решать наглядно-

образные задачи те, которые они могут решить наглядно-действенно. Предлагать детям знакомые ситуации, создавать реальные ситуации при выполнении заданий.

Нами был осуществлен подбор дидактических игр, который направлен на развитие наглядно-образного мышления [21]. Игры подобраны к каждому этапу развития наглядно-образного мышления, от простого к сложному, через восприятие и наглядно-действенное мышление развиваем наглядно-образное. Подбор осуществлялся по уровню развития наглядно-образного мышления каждого ребенка. Подобранные нами игры могут применяться для проведения подгрупповых занятий, так и на индивидуальных, и способствуют успешному развитию наглядно-образного мышления.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нарушение интеллекта — это стойкое и необратимое нарушение познавательной деятельности, вследствие органического поражения головного мозга. Для детей с нарушением интеллекта характерно недоразвитие познавательных процессов. У дошкольников с нарушением интеллекта страдает в первую очередь восприятие, которое неразрывно связано с мышлением. Темп мышления замедлен, характерна инертность психических процессов, отсутствует возможность переноса усвоенного в процессе обучения способа действия в новые условия.

В психолого-педагогической литературе мы нашли множество интерпретаций, что же такое мышление. Мышление — это психический процесс, с помощью которого человек, на основе ранее полученных знаний, через прошлый опыт с помощью восприятия и представления может создать или построить новые знания, подключая речевые процессы. Мышление имеет три формы: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Все эти формы в течении жизни взаимодополняют друг друга. В рамках нашей квалификационной работы мы изучаем наглядно-образное мышление у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Наглядно-образное мышление развивается двумя путями: через восприятие и через наглядно-действенное мышление. Наглядно-образное мышление мы должны развивать с дошкольного возраста и продолжать в школьном. Для успешного развития и формирования наглядно-образного мышления мы опираемся на игровую деятельность, так как в дошкольном возрасте это ведущий вид деятельности. Игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт, это то, что нужно дошкольникам, а особенно с нарушением интеллекта.

Целью нашего исследования было теоретически и эмпирически

изучить особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Для ее достижения нам было необходимо решить ряд определенных задач. При решении первой задачи исследования нами была изучена и проанализирована научная и методическая литература по проблеме исследования. Мы раскрыли такие понятия как: «мышление», и виды мышления, «нарушение интеллекта», «дидактическая игра» и дали им определения.

При решении второй задачи нами были изучены особенности и выявлен уровень наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта. Для этого мы использовали ряд методик С.Д Забрамной позволяющие изучить: сформированность мыслительных процессов, таких как: анализ, синтез, сравнение и сформированность наглядно-образных представлений, а также целостное восприятие изображений, установление причинно-следственных связей и составление рассказа по картинке.

Исследование проводилось на базе МБДОУ ДС №188 г. Челябинска. В исследовании приняла участие группа детей из 5 человек в возрасте 6-8 лет с умственной отсталостью. Анализ литературных источников и результаты констатирующего эксперимента позволил выделить следующие особенности наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта:

- Понимание словесной инструкции;
- Трудности в выполнении аналогичных заданий;
- Затруднения в выполнении задания методом зрительного соотнесения на основе представления;
- Отсутствие стойкого интереса к заданиям и желание выполнять их;
- Отсутствие речевых пояснений;

- Затруднения в установлении причинно-следственных связей и составления рассказа.

Таким образом, анализ результатов по приведенным методикам показал, что большинство детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта имеют низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления, а это 80% детей.

Для решения третьей задачи нами были подобраны дидактические игры по развитию наглядно-образного мышления. Игры мы подбирали с учетом уровня развития наглядно-образного мышления у детей с нарушением интеллекта. Подбирая дидактические игры на развитие наглядно образного мышления, мы использовали пособия А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой «Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников», и Е.А. Стребелевой «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии» [21, 43]. Мы подобрали по 15 игр для каждого уровня развития наглядно-образного мышления, и для каждого этапа, они были подобраны с опорой на восприятие и наглядно-действенное мышление. Подобранные нами дидактические игры направлены на выделение свойств в предметах и объединение предметов по конкретному признаку; целостное восприятие ситуаций, умение опираться на собственный опыт и решать наглядно-образные задачи оперируя образами-представлениями; установление причинно-следственных связей между предметами и явлениями; умение оречевлять свои действия; зрительным способом выделять и группировать сенсорные эталоны по общему признаку и т.д.

Для успешного выполнения заданий необходимо учитывать последовательность при подборе дидактических игр. Детям должны быть доступны предъявляемые задания, и должны быть подобраны с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Также необходимо учесть

немаловажный процесс наглядности. Детей привлекают красочные и интересные картинки, однако для детей с нарушением интеллекта они должны быть подобраны с учетом оптимальной информационной наполненности. В наглядном материале необходимо раскрыть суть содержания задания, не заполняя картинку множественной сенсорной отвлекаемостью. Картинки должны быть яркие и красочные, чтобы привлечь внимание ребенка, в тоже время содержать несколько объектов или предметов, чтобы не отвлекать от самого содержания задания.

Одно из важных условий в коррекционной работе является индивидуальный подход к каждому ребенку.

Таким образом, поставленная нами цель: теоретически и эмпирически изучить особенности наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры. Поставленные задачи исследования можно считать решенными.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, К. А. Формирование наглядно-образного мышления у детей с умственной отсталостью посредством использования конструирования [Текст] / К.А Андреева // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. — М.: Буки-Веди,. — Москва, 2014. — С.175-183.
2. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А.К Бондаренко // книга для воспитателя детского сада. — М.: Просвещение, 1991. — 160 с.
3. Венгер, Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста [Текст] / Л.А Венгер и др. — М.: Просвещение, 1989. — 127 с.
4. Венгер, Л.А. Психология [Текст] / Л.А Венгер, Мухина В.С. — М., 1988. — 336 с.
5. Венгер, Л.М. Психические процессы— т. 2, [Текст] / Л.М Венгер // Мышление и интеллект. — издательство Ленингр. Ун-т им. А.А. Жданова, 1976. — 342 с.
6. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А.Власова, М.С.Певзнер. — М.: Просвещение, 1985. — 176 с.
7. Выготский, Л С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка [Текст] / Л.С Выготский // вопросы психологии. # 6. 1966. — С. 56-79.
8. Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости [Текст] / Л.С Выготский. — М., 1983 — С. 231 - 257.
9. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т.3 [Текст] / Л.С.Выготский. — М., 1993 — 368 с.
10. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст] / П.Я.Гальперин. — М.: Просвещение, 1989. — С. 201.

11. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст] / П.Я.Гальперин. – М.: Учебное пособие для вузов. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
12. Гальперин, П.Я. К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления: Послесловие к кн. Дж.Флейвелла «Генетическая психология Ж.Пиаже» [Текст] / П.Я.Гальперин., Д.Б. Эльконин. – М, 1989.
13. Гринченко, И. С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе [Текст] /И.С. Гринченко // Учебно-методическое пособие. – М.: «ЦГЛ», 2002. – 80 с.
14. Дж.Флейвелл, Генетическая психология Ж.Пиаже [Текст] / Флейвелл Дж. К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления.: Послесловие к кн. – М, 1989.– 622 с.
15. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию [Текст] / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик, В.Н. Секачев. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 144 с.
16. Забрамная, С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения [Текст] / С. Д. Забрамная// учеб. пособие для студентов. - М.: Просвещение, 1988. - 94 с.
17. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С. Д. Забрамная. — М.: Просвещение: Владос 2–е изд., перераб., 1995. – 112 с.
18. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. Принцип развития в психологии [Текст] / А. В. Запорожец. 1978. – 243 с.
19. Запорожец, А.В. Психическое развитие ребенка // Избранные психологические труды в 2-ух томах [Текст] / А.В.Запорожец. – М.: Педагогика, 1986.– 318 с.
20. Зинченко, В.И. Большой психологический словарь [Текст] / Мещеряков., В.И. Зинченко. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
21. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении

- умственно отсталых дошкольников [Текст] / А.А Катаева, Е.А Стребелева. —М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. – 191 с.
22. Катаева, А.А. Развитие речи у детей с нарушением интеллекта и их умственное воспитание [Текст]/ А.А Катаева // Дошкольное воспитание детей с проблемами интеллектуального развития. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – С. 153-156.
23. Коломенских, Я. Л. Детская психология [Текст] / Я. Л. Коломенских, Е. А. Панько, – М.: Мн. «Университетское», 1988. – 223 с.
24. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.Смысл, 2001. - 511 с
25. Лурия, А.Р. Язык и мышление [Текст] / А.Р.Лурия. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
26. Люблинская, А. А. Очерки психологического развития [Текст] / А. А. Люблинская. – М.: «Просвещение», 1965. – 356 с.
27. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии. [Текст] / Н.Г Морозова // Сб. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л.П. Носковой. – М., 1984. – С. 65-73.
28. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В. С. Мухина. – М., 1999. – 488 с.
29. Немов, Р.С. Психология [Текст] / Р.С Немов // Общие основы психологии. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 688 с.
30. Николаенко, В.М Психология и педагогика: Учебное пособие [Текст] / В.М Николаенко, Залесов Г.М, Андрюшина Т.В. и др. – М.: ИНФРА, Новосибирск: НГАЭиУ, 2000. – 175 с.
31. Обухова, Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М., 1999. — 191 с.
32. Овчинникова, Т. Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция: научно-популярная литература [Текст] / Т. Н. Овчинникова. –

Екатеринбург, 2000.– 192 с.

33. Петров, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов [Текст] / В. Г. Петров. – М.: «Просвещение», 1968. – 160 с.

34. Пиаже Ж., Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже –М.: Просвещение, 1969. - 659 с.

35. Пиаже Ж., Психология интеллекта [Текст] / Ж. Пиаже. - СПб.: Питер, 2003. - 192с.

36. Поддьяков, Н. Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников [Текст] / Н. Н. Поддьяков. // Возрастная и педагогическая психология, 1982.– 272 с.

37. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб, М.: «Питер», 2000. – 712 с.

38. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / [Текст] С. Я. Рубинштейн. - М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

39. Рудик, П.А. Игры детей и их педагогическое значение [Текст] / П.А. Рудик – М., 1988.

40. Рыжкова, Н. В. Логопсихология. [Текст] / Н. В. Рыжкова // Учебно – методическое пособие. ГОУ ВПО "Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского". 2010. – 82 с.

41. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. - М.: 1998. – С.54.

42. Стребелева, Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] / Е.А. Стребелева, А.А Катаева. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 208 с.

43. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е. А. Стребелева. –: М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2005. — 180 с.

44. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология [Текст] / Г. А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 336 с.

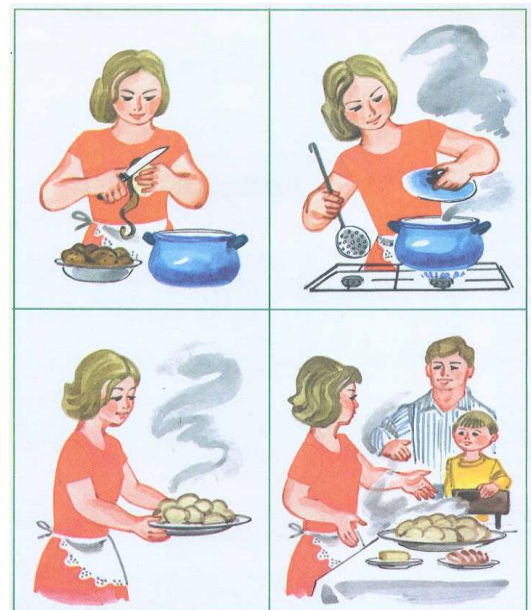
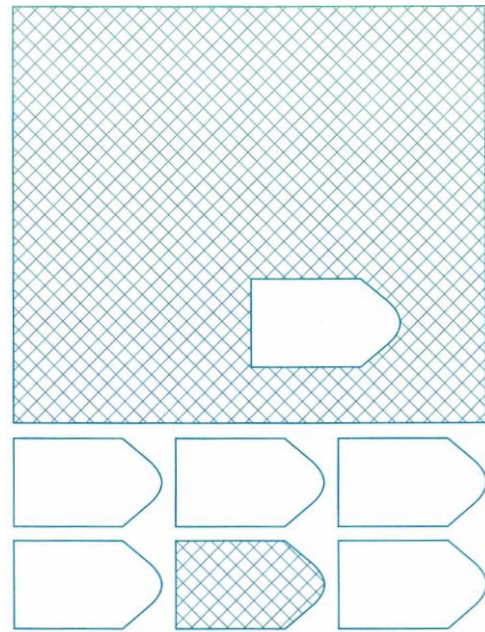
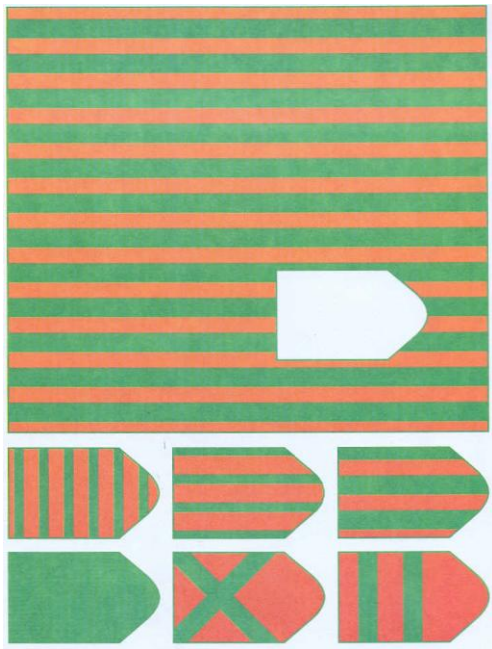
45. Шамко, Л. Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у

- умственно отсталых дошкольников [Текст] / Л. Ю. Шамко. – :Дефектология. № 4, 1994. — С. 55-65.
46. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе [Текст] / Л. М. Шипицына // Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: 2-е изд., перераб. и дополн, 2005. — 477 с.
47. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. - М., 1978. — С. 14.
48. Эльконин, Д. Б. Возрастные возможности усвоения знаний [Текст] / Д. Б. Эльконин / Под ред. и В. В. Давыдова. - М.: Изд. «Просвещение», 1966. — 442 с.
49. Эльконин, Д. Б. Мышление младшего школьника [Текст]: Очерки психологии детей / [Текст] / Д. Б. Эльконин., 1951.
50. МКБ-10 – Международная классификация болезней 10-го пересмотра [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mkb-10.com/index.php?pid=4380>, свободный. – Загл. с экрана.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

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



Комплекс дидактических игр для детей старшего дошкольного  
возраста с нарушением интеллекта по развитию наглядно-образного  
мышления

Название игры	Цель	Оборудование	Описание
<i>Переход от восприятия к обобщению</i>			
«Цвет и форма»	Учить менять основание группировки предметов в соответствии со сменой образцов	Плоскостные карточки с наклеенными геометрическими формами (круги, квадраты, треугольники, овалы, прямоугольники, трапеции, шестиугольники) шести цветов (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий) — всего 42 элемента.	Проводится индивидуально. Ребенку необходимо осуществить группировку по заданному признаку (цвет, форма). Ребенок сидит за столом напротив педагога, он выкладывает перед ребенком образцы, например, красный, синий, желтый круги, т. е. объекты, одинаковые по форме и разные по цвету, и просит ребенка положить сюда «все такие» (показывает на красные круги), сюда «все такие» (показывает на синие круги). Когда все карточки будут разложены по цвету, педагог спрашивает ребенка: «Какие формы ты положил сюда?» — либо подтверждает его ответ: «Правильно, сюда ты положил красную карточку». В дальнейшем меняют цвета и формы для группировки, увеличивают и количество образцов (4—6 одновременно).
<i>Развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках</i>			
«Сделай целое»	Формировать представление о предмете в целом	Разрезные картинки из 2—6 частей с разной конфигурацией разреза. Предметы и игрушки, соответствующие изображениям на картинках.	Проводится индивидуально и подгруппами. <i>1 вариант:</i> Ребенку предлагают сложить картинку так, чтобы получилось целое. При этом предмет не называется. Когда картинка будет сложена педагог выкладывает перед ребенком два предмета: один, изображенный на разрезной картинке, а другой — посторонний. Ребенок должен выбрать тот предмет, который он сложил, и сравнить полученное изображение с предметом.

			<p><i>2 вариант:</i> Перед ребенком раскладывают 3—4 части одной картинке (например, машины) и одну часть другой картинке (неваляшки) и предлагают сделать целую картинку. По окончании ему дают для выбора и соотнесения два предмета (машину и неваляшку), которые он сравнивает с изображением под руководством педагога.</p>
«Достань шарик»	<p>Учить воспринимать изображенную картинку как целостную ситуацию, и воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами – представлениями</p>	<p>сюжетная картинка: комната, в которой стоит высокий шкаф, на нем - воздушный шарик с веревочкой. Девочка стоит на ковре и смотрит на шарик. Недалеко находятся две скамейки - высокая и низкая</p>	<p>Ребенку предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что там изображено. Затем просят: «Помоги девочке, расскажи ей, как достать шарик». В случае затруднения педагог помогает ребенку рассмотреть и понять целостную ситуацию, изображенную на картинке. В этих целях педагог задает ему следующие вопросы: «Как ты думаешь, что хочет девочка? А где находится шарик? А какой шкаф? Девочка какого роста? Что поможет девочке достать шарик? Какую скамейку ей надо взять? Куда эту скамейку надо поставить? А что потом девочке надо сделать, чтобы достать шарик? Теперь расскажи девочке все по порядку, как достать шарик».</p>
«Дорисуй»	<p>Учить ребенка устанавливать связь между предметами, изображенными на картинке, определять необходимость использования отсутствующего предмета, с помощью которого можно преобразовать ситуацию соответственно условиям задачи</p>	<p>у педагога две картинке. На одной изображены различные предметы: палочка, веревочка, полукруг, круг, веточка, треугольник. На другой - мальчик или девочка, в руке палочка или веревочка</p>	<p>Педагог показывает картинку и объясняет: «Художник нарисовал мальчика (девочку), который (которая) идет на прогулку, но он не успел дорисовать то, что у [него (у нее) в руках». Педагог предлагает детям самим придумать, что мальчик взял с собой на прогулку. Например, на картинке изображен мальчик с палочкой, можно сказать, что он идет на прогулку с лопаткой, цветком. Затем предлагает детям нарисовать тот предмет, который забыл нарисовать художник. Каждому ребенку дают лист бумаги, на котором изображена часть предмета. Ребенок</p>



			дорисовывает тот предмет, который назвал. Педагог расставляет детские рисунки на полотне рядом с изображением персонажа.
«Утро мальчика»		сюжетные картинки на первой - мальчик проснулся и сидит на кровати; на второй - мальчик умывается; на третьей - мальчик одевается; на четвертой - мальчик завтракает	Перед ребенком попеременно раскладывают картинки и предлагают ему их рассмотреть. Затем просят разложить все картинки по порядку так, чтобы было понятно, что мальчик делал вначале, что потом, чем завершилось его действие. В случае затруднения используется прием припоминания, педагог говорит: «Когда ты утром просыпаешься, что ты делаешь? Найди это на картинке. А когда ты умоешься, что делаешь? Верно, ты одеваешься. Где это делает мальчик? Верно, вот эта картинка. Когда оденешься, что ты делаешь? Правильно, ты завтракаешь. Найди это на картинке. Теперь расскажи все по порядку об этом мальчике, что он делал вначале, что потом».
<i>Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования</i>			
«Найди похожие»	Формировать обобщенные представления о свойствах и качествах предметов, развивать ориентировку в пространстве, зрительным способом выделять сенсорные эталоны.	на каждого играющего - мешочек с игрушками: ежик, неваляшка, ракета, машинка, домик, божья коровка, мышка, поднос.	Дети садятся вокруг столов и каждому ребенку дают мешочек с одним предметом (ежик, неваляшка, ракета, мышка). Педагог говорит, что у каждого ребенка в мешочке лежит предмет определенной формы. К этому предмету надо подобрать предметы (или игрушки), похожие по форме на предмет, который находится в мешочке. Дети смотрят и запоминают, что у них лежит в мешочке. Затем они ходят по группе и каждый самостоятельно подбирает предметы или игрушки и кладет их в свой мешочек. После того как дети найдут несколько предметов (не менее 5), каждый должен высыпать их на поднос и рассказать о том, чем подобранные им игрушки (предметы) похожи на тот,

			который был в мешочке.
«Больше-меньше»		поднос, коробка с набором природного материала: камешки, ракушки, шишки, листья, желуди, пенечки, зернышки, цветы, косточки, орехи, разные по величине (по 5-6 каждого вида).	<p>Дети и педагог вместе рассматривают несколько предметов, находящихся на подносе, дети называют их. Педагог спрашивает у ребят, показывая две разные по величине шишки: «Посмотрите, дети, на эти шишки. Как вы думаете, они по величине одинаковые или разные? Какая из них больше? А это какая? Сегодня поиграем с шишками, листьями, зернышками, камешками, ракушками. Будем раскладывать их по величине: сначала положим самый большой предмет, а потом - все меньше и меньше». (Показывает действие на столе с шишками). Надо класть в ряд только одинаковые предметы. Дети выбирают предметы, раскладывают их по величине. После чего педагог проверяет правильность выполнения задания. Затем предлагает другую задачу: выкладывать предметы в ряд по нарастающей величине.</p>

Наглядный материал для проведения дидактических игр «Утро мальчика»



«Сделай целое»

