



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ КАФЕДРА Инклюзивного и коррекционного образования

Тема выпускной квалификационной работы: «Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе развития мышления на занятиях по ознакомлению с окружающим миром»

Выпускная квалификационная работа по направлению

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ

Направленность программы бакалавриата/магистратуры

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

4,03 % авторского текста

Работа рекомен к защите

рекомендована/не рекомендована

«18» 11 2020 г. пр. л. 3

зав. кафедрой Дружинина

(название кафедры)

_____ ФИО

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306-188-2-2

Липко Адия Андреевна

Научный руководитель:

к.п.н, доцент зав. кафедрой СПП и ПМ

Дружинина Лилия Александровна

Содержание

Введение.....	4
---------------	---

Глава 1. Теоретические аспекты изучения развития мышления в детском возрасте.....	8
1.1. Понятие мышления и особенности его развития в детском возрасте.....	8
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития.....	20
1.3. Особенности развития мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	30
1.4. Развитие мышления в процессе занятий по ознакомлению с окружающими миром.....	38
1.5. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с задержкой психического развития.....	42
Выводы по главе 1.....	48
Глава 2. Организация коррекционной работы по развитию мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития на занятиях по ознакомлению с окружающим миром.....	51
2. 1. Результаты изучения мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	51
2. 2. Содержание занятий по ознакомлению с окружающим миром, включающие игры и упражнения по развитию мышления у старших дошкольников с ЗПР.....	68
2. 3. Анализ эффективности коррекционной работы по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	
Выводы по главе 2.....	96
Заключение.....	98
Литература.....	103
Приложение.....	

В современной образовательной системе вопрос о развитии мышления у детей без преувеличения может быть назван центральным. Умственное развитие – важнейшее направление в формировании психики детей старшего дошкольного возраста. Оно предполагает развитие психических процессов, при этом особое внимание уделяется развитию мышления. Особую тревогу педагогов вызывают дети с трудностями в обучении, среди которых не менее 50% составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР) [24].

В специальной психологии и педагогике уделяется пристальное внимание вопросам изучения, обучения и развития воспитанников с задержкой психического развития (Т.А.Власова, К.С.Лебединская, В.И.Лубовский, Н.А.Никашина, М.С.Певзнер, В.Л.Подобед, У.В.Ульенкова, С.Г.Шевченко, Н.А.Цыпина и др.). В результате проведенных исследований была получена система данных о психологических особенностях этих детей и отработаны содержание, методы и организация коррекционной помощи детям с задержкой психического развития.

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

Мышлением называется отражение связей и отношений между предметами и явлениями действительности, ведущее к получению новых знаний.

Результаты любых мыслительных операций – получение нового знания. Выдающийся отечественный ученый Л.С. Выготский говорил, что научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребенком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли. Поэтому, единственно правильный путь, ведущий к ускорению познания, состоит в применении методов коррекции, способствующих ускорению интеллектуального развития.

Развитие детей с задержкой психического развития, основанное на использовании специальных приёмов, относится к таким методам [14].

Анализ литературы показывает противоречие между значительной распространённостью детей с задержкой психического развития и недостаточной разработанностью методического обеспечения развития мышления у детей данной категории в старшем дошкольном возрасте. Это обуславливает актуальность данного исследования.

В связи с вышеизложенным, мы избрали тему нашей работы: «Развитие мышления старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения на занятиях по ознакомлению с окружающим миром».

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность работы по коррекции мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Объект исследования: развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: содержание коррекционной работы по развитию мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях по ознакомлению с окружающим миром.

Задачи данной работы:

- провести теоретический анализ психолого-педагогической и специальной литературы и охарактеризовать состояние разработанности проблемы;
- изучить и проанализировать результаты изучения состояния мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития;
- определить основные направления работы по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях по ознакомлению с окружающим миром.

Методы исследования:

- теоретические: анализ литературных источников, синтез и обобщение изученного материала;

- эмпирические: наблюдение, эксперимент, диагностика, сравнение;
- математические: статистические, визуализация.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в данной работе выделены специфичные особенности развития мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития, и определена роль занятий по ознакомлению с окружающим миром для развития мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

Практическая значимость исследования: в данной работе обоснованы содержание, этапы и направления педагогического обследования уровня развития мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития; выделены задачи по развитию мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития, решаемые на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, определены методические приёмы и направления коррекционной работы, содержание игровых приемов, описана структура наблюдений, используемых в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития. Предложенные материалы можно использовать при проведении занятий по ознакомлению с окружающим миром в условиях дошкольного образовательного учреждения, которое посещают дети с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста дефектологами, воспитателями, а также родителями.

Гипотеза данного исследования: развитие мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития имеет свои особенности. Недостатки развития мышления проявляются в сниженной способности к обобщению материала, слабости регулирующей функции мышления, низкой сформированности основных мыслительных операций анализа и синтеза, что ведет к трудностям усвоения учебного материала ребенком в школьном возрасте. К старшему дошкольному возрасту у детей с задержкой психического развития продолжает оставаться ведущими наглядно-действенное и наглядно-образное виды мышления. Занятия по

ознакомлению с окружающим миром, опираясь именно на практические действия ребенка с предметами, способствуют развитию навыка переноса практического опыта в наглядно-образный план, формированию обобщенных представлений о качествах и свойствах предметов окружающего мира и навыков замещения, становлению соотношения между образом и словом. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития на занятиях по ознакомлению с окружающим миром способствует эффективному развитию мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития.

База исследования: МДОУ №22 «Светлячок» Челябинской области города Верхнего Уфалея, подготовительная к школе группа для детей с задержкой психического развития, количество детей в группе 8 человек.

Структура работы: введение, 2 главы, выводы по главам, заключение, список литературы, приложение.

Глава 1. Теоретические аспекты изучения развития мышления в детском возрасте

1.1. Понятие мышления и особенности его развития в детском возрасте

Мышление является высшим познавательным психическим процессом, суть которого заключается в порождении нового знания на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности.

Мышление как психический процесс имеет ряд специфических характеристик и признаков. Первым таким признаком является обобщенное отражение действительности. Люди в своей деятельности постоянно опираются на свой опыт и общий опыт, усвоенный от других, обобщенный и закреплённый в языке. Обобщения отражают общие и потому наиболее существенные свойства предметов и явлений, их общие и потому закономерные связи. Обобщая, мы познаем сущность предмета. Только с помощью мышления мы познаем то общее в предметах и явлениях, те закономерные, существенные связи между ними, которые недоступны непосредственно ощущению и восприятию и которые составляют сущность, закономерность объективной действительности. Поэтому мы можем сказать, что мышление есть отражение закономерных существенных связей [54].

Мышление - это процесс опосредованного и обобщенного познания (отражения) окружающего мира [27].

Важнейшей характерной особенностью мышления является то, что мышление всегда связано с решением той или иной задачи, возникшей в процессе познания или в практической деятельности. Процесс мышления начинает наиболее ярко проявляться лишь тогда, когда возникает проблемная ситуация, которую необходимо решить. Мышление всегда начинается с вопроса, ответ на который является целью мышления. Причем ответ на этот вопрос находится не сразу, а с помощью определенных

умственных операций, в процессе которых происходит видоизменение и преобразование имеющейся информации.

Исключительно важная особенность мышления - его неразрывная связь с речью. Выделяя нечто общее в предметах и явлениях окружающего мира, человек обозначает его словами. Через слово человек впервые узнает о том, чего еще не видел (а возможно, никогда и не увидит). Речь есть форма мышления. Мысли всегда облекаются в речевую форму. П.Я.Гальперин указывает, что речь является не только формой, но и орудием мышления. Выражая мысли в развернутой словесной форме, мы способствуем успеху мыслительной деятельности. Речь помогает мыслить [16].

Физиологической основой мышления являются временные нервные связи (условные рефлексы), которые образуются в коре больших полушарий. Эти условные рефлексы возникают под воздействием вторых сигналов (слов, мыслей), отражающих реальную действительность, но возникают обязательно на основе первой сигнальной системы (ощущений, восприятий, представлений). И. П. Павлов писал, что «кинестезические раздражения, идущие в кору от речевых органов, есть вторые сигналы, сигналы сигналов. Они представляют собой отвлечение от действительности и допускают обобщение, что и составляет наше лишнее, специально человеческое, высшее мышление...» [83].

Физиологической основой мышления являются мозговые процессы более высокого уровня, чем те, которые служат основой для более элементарных психических процессов, например ощущения. Однако, как отмечает И.В. Дубровина, в настоящее время нет единого мнения о значимости и порядке взаимодействия всех физиологических структур, обеспечивающих процесс мышления. Бесспорным является то, что лобные доли мозга играют значимую роль в мыслительной деятельности как одном из вариантов целенаправленной деятельности. Кроме этого, не вызывает сомнения значение тех зон коры головного мозга, которые обеспечивают

гностические (познавательные) функции мышления. Не вызывает сомнения и то, что речевые центры коры головного мозга также участвуют в обеспечении мыслительного процесса [21].

В отличие от ощущений, восприятий и памяти, второсигнальные связи представляют собой более сложные системы, отражающие различные отношения между предметами и явлениями.

В процессах мышления обе сигнальные системы тесно связаны друг с другом. Вторая сигнальная система дает возможность безграничной ориентации в окружающем мире; через нее создается и «высшее приспособление человека — наука» [83].

Но вторая сигнальная система опирается на первую. Если же слова лишены для человека определенного реального значения, если человек не может соотнести их с какими-то конкретными предметами и явлениями, то такие слова перестают быть сигналами действительности. Мышление протекает нормально только при участии обеих сигнальных систем, но ведущая роль остается за второй сигнальной системой, так как слово является более богатым по содержанию сигналом, оно связано с процессами отвлечения и обобщения.

Сложность исследования физиологических основ мышления объясняется тем, что на практике мышления как отдельного психического процесса не существует. Мышление присутствует во всех других познавательных психических процессах, в том числе в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Все высшие формы этих процессов в определенной степени, в зависимости от уровня своего развития, связаны с мышлением.

Таким образом, мышление это сложная аналитико-синтетическая деятельность, осуществляемая совместной работой обеих сигнальных систем. При этом, поскольку мышление - это обобщенное при помощи слова отражение действительности, ведущую роль в этой деятельности играет вторая сигнальная система. Постоянное и тесное взаимодействие с первой

сигнальной системой обуславливает неразрывную связь обобщенного отражения действительности, каким является мышление, с чувственным познанием объективного мира путем ощущений, восприятий, представлений [83].

Мыслительная деятельность людей совершается при помощи мыслительных операций: сравнения, анализа и синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации. Все эти операции являются различными сторонами основной деятельности мышления - опосредования, т.е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений между предметами, явлениями, фактами.

Сравнение - это сопоставление предметов и явлений с целью нахождения сходства и различия между ними. Сравнивая предметы или явления, мы всегда можем заметить, что в одних отношениях они сходны между собой, в других – различны [38].

Сопоставляя вещи, явления, их свойства, сравнение вскрывает тождество и различие. Выявляя тождество одних и различия других вещей, сравнение приводит к их классификации. Классификация производится по какому-либо признаку, который оказывается присущим каждому предмету данной группы. Так, в библиотеке книги можно классифицировать по авторам, по содержанию, по жанру, по переплету, по формату и пр. Признак, по которому производится классификация, называется основанием классификации.

Анализ и синтез - важнейшие мыслительные операции, неразрывно связанные между собой. В единстве они дают полное и всестороннее знание действительности.

Анализ - это мысленное расчленение предмета или явления на образующие его части или мысленное выделение в нем отдельных свойств, черт, качеств. Воспринимая предмет, мы можем мысленно выделять в нем одну часть за другой и таким образом узнавать, из каких частей он состоит. Например, в растении мы выделяем стебель, корень, цветы, листья и пр. В

данном случае анализ - мысленное разложение целого на составляющие его части [38].

Синтез - это мысленное соединение отдельных частей предметов или мысленное сочетание отдельных их свойств. Если анализ дает знание отдельных элементов, то синтез, опираясь на результаты анализа, объединяя эти элементы, обеспечивает знание объекта в целом. Так, при чтении в тексте выделяются отдельные буквы, слова, фразы и вместе с тем они непрерывно связываются друг с другом: буквы объединяются в слова, слова - в предложения, предложения - в те или иные разделы текста

Абстракция. Нередко при изучении какого-либо явления возникает необходимость выделить какой-либо признак, свойство, одну его часть для более углубленного познания, отвлекаясь (абстрагируясь) на время от всех остальных, не принимая их во внимание. А.В.Петровский указывает, что абстракция - это мысленное выделение существенных свойств и признаков предметов или явлений при одновременном отвлечении от несущественных признаков и свойств. С помощью абстрагирования мы можем получать абстрактные понятия - смелость, красота, дистанция, тяжесть, длина, ширина, равенство, стоимость и пр. [74].

Обобщение и конкретизация. Обобщение тесно связано с абстракцией. Человек не смог бы обобщать, не отвлекаясь от различий в том, что им обобщается. Нельзя мысленно объединить все деревья, если не отвлечься от различий между ними. При обобщении предметы и явления соединяются вместе на основе их общих и существенных признаков. Обобщение, как и абстрагирование, происходит при помощи слов. Всякое слово относится не к единичному предмету или явлению, а ко множеству сходных единичных объектов. Например, в понятии, которое мы выражаем словом «фрукты», соединены сходные (существенные) признаки, которые имеются в яблоках, грушах, сливах и др.

Л.А.Венгер отмечает, что в учебной деятельности обобщение обычно проявляется в определениях выводов, правилах... Детям нередко трудно

совершить обобщение, так как не всегда они умеют выделить не только общие, но существенные общие признаки предметов, явлений, фактов [10].

Конкретизация - это мысленное представление чего-либо единичного, что соответствует тому или иному понятию или общему положению. Мы уже не отвлекаемся от различных признаков или свойств предметов и явлений, а, наоборот, стремимся представить себе эти предметы или явления в значительном богатстве их признаков. По существу, конкретное есть всегда указание примера, какая-либо иллюстрация общего. Конкретизация играет существенную роль в объяснении, которое мы даем другим людям. В особенности важна она в объяснениях, даваемых учителем детям.

Мышление - сложнейшая и многосторонняя психическая деятельность, поэтому выделение его видов осуществляется по разным основаниям.

Как отмечает Л.А.Венгер, в зависимости от того, в какой степени мыслительный процесс опирается на восприятие, представление или понятие, различают три основных вида мышления: предметно-действенное (или наглядно-действенное), наглядно-образное и абстрактное [10].

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

- предметно-действенное мышление - мышление, связанное с практическими, непосредственными действиями с предметом (для детей раннего возраста мыслить о предметах - значит действовать, манипулировать с ними);
- наглядно-образное мышление, которое опирается на восприятие или представление (характерно для дошкольников и отчасти для младших школьников);
- абстрактное мышление понятиями, лишенными непосредственной наглядности, присущей восприятию и представлениям (характеризует старших школьников и взрослых людей) [38].

По характеру протекания процесса мышления можно говорить об умозаключительном мышлении; которое проходит ступеньку за ступенькой, и интуитивное мышление, где окончательный результат достигается без знания или продумывания промежуточных этапов.

Если за основу брать характер результатов мышления, то мы можем иметь репродуктивное мышление (когда мы четко прослеживаем ход мысли другого человека, например доказательство математической теоремы в учебнике, прекрасно понимаем ход и логику мысли писателя, ученого, разбираемся в сложнейших современных знаниях и пр.) и творческое мышление (если создаем новые идеи, предметы, оригинальные решения и доказательство).

Мышление разделяется по действенности контроля на критическое и некритическое.

В зависимости от направленности на практику или на теорию можно говорить о теоретическом и практическом мышлении. Б.М. Теплов показал, что теоретическое и практическое мышление по-разному связаны с практикой. И дело не в том, что одно из них связано с практикой, а другое нет, а в том, что характер этой связи различен. Работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей и принципов развития, организации и прочих явлений и фактов действительности. Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных, конкретных задач любого масштаба [78].

Таким образом, мышление раскрывает то, что непосредственно не дано в восприятии. Основная задача мышления заключается в выявлении существенных, необходимых связей, основанных на реальных зависимостях посредством отделения их от случайных совпадений во времени и пространстве. В процессе мышления осуществляется переход от единичного к общему. То есть, мышление - опосредованное и обобщенное отражение существенных, закономерных взаимосвязей действительности. Это обобщенная ориентация в конкретных ситуациях действительности.

Ряд исследований Л. С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия подчеркивают необходимость социального опыта в психическом развитии ребенка и подтверждают, что такой психический процесс, как мышление, имеет опосредованное строение [81].

Генетически наиболее ранняя форма мышления – наглядно-действенное мышление, первые проявления которого у ребёнка можно наблюдать в конце первого - начале второго года жизни, ещё до овладения им активной речью. Уже первые предметные действия ребёнка обладают рядом важных особенностей. При достижении практического результата выявляются некоторые признаки предмета и его взаимоотношения с другими предметами; возможность их познания выступает как свойство любого предметного манипулирования.

Начало развития мышления у детей относят к возрасту около двух лет. Л.С. Выготский утверждает, что именно в раннем возрасте у ребенка появляется сознание, являющееся центральным новообразованием раннего детства. Возникновение сознания он тесно связывает с развитием речи [14].

Мышление наглядно-действенное – один из видов мышления, характеризующийся тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов.

Характерным для детей раннего возраста является то, что они мыслят, главным образом, о вещах, которые ими воспринимаются в данный момент и с которыми они действуют в настоящее время.

Анализ, синтез, сравнение и другие мыслительные процессы ещё не отделимы от практических действий с самим предметом, фактическим расчленением его на части, соединением элементов в одно целое и т. д.

Таким образом, мышление ребёнка раннего возраста, хотя и неразрывно связано с речью, носит ещё наглядно-действенный характер.

В это время в совместной со взрослыми деятельности ребенок усваивает способы действия с разнообразными предметами. Взрослый учит

его тому, как следует использовать ложку и чашку, как держать в руке карандаш и как – совочек, что нужно делать с игрушками – возить машину, укачивать куклу, дуть в дудочку. Действия с предметами зависят от их функциональных особенностей и условий их использования. Так, ребенок научается подносить чашку к губам, но ему гораздо легче обращаться с пустой или полупустой чашкой, чем с чашкой молока. Несколько большую свободу действий он приобретает, манипулируя с игрушками.

Мышление ребенка, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. Уже в пределах раннего детства у ребенка возникают мысленные действия, выполняемые в уме, без внешних проб. Так, познакомившись с употреблением палки для доставания отдельного предмета, ребенок догадывается применить ее и для того, что бы вытащить мячик, закатившийся под диван. В основе такой догадки лежит проба, проделанная в уме. В процессе ее ребенок действовал не с отдельными предметами, а с образами, представлениями о предметах и о способах их употребления.

С овладением речью начинается интенсивное развитие словесного мышления ребенка. Ребенок обнаруживает способность к элементарным обобщениям – мысленного объединения предметов или действий, обладающих общими признаками. Например, слово «часы» ребенка учат относить и к маленьким ручным часам, и к будильнику, и к большим настенным часам.

На ранних этапах развития у детей младшего дошкольного возраста, в связи с ограниченностью их опыта и недостаточным умением пользоваться умственными операциями, рассуждения часто оказываются очень наивными, не соответствующими действительности. Малыш, видя, как поливают растение, приходит к выводу, что игрушечного мишку тоже нужно поливать, «чтобы он лучше рос». Зная, что детей иногда наказывают за плохое поведение, он решает, что нужно побить крапиву, «чтобы она в другой раз так больно не жглась».

Однако, знакомясь с новыми фактами, в частности с фактами, не совпадающими с его выводами, выслушивая указания взрослого, дошкольник постепенно перестраивает свои рассуждения в соответствии с действительностью, научается более правильно их обосновывать.

Уже у ребёнка среднего дошкольного возраста можно наблюдать относительно сложные рассуждения, в которых он тонко учитывает все новые данные, обнаруживающиеся в процессе решения задачи. Девочка пяти лет видит, как в воду бросают маленькую щепочку, обломок спички, сосновую иголку. На основании этих наблюдений она приходит к заключению, что «маленькие, легкие штучки плавают в воде». Когда ей показывают булавку, девочка уверенно говорит: «она не потонет, потому что она маленькая». Булавка, брошенная в воду, тонет. Ребёнок смущается и, желая скрыть свою ошибку, хитрит, говоря: «Знаешь, она не такая маленькая, она в воде уболяется». Однако дальнейшее показывает, что девочка прекрасно учла несоответствие между своим суждением и действительностью. Когда в дальнейшем ей показывают маленький гвоздик, она сразу же говорит: «Теперь не обманешь, он хоть маленький – все равно потонет, он железный» [40].

Вследствие наглядности, образности мышления ребёнку дошкольного возраста очень трудно решать задачу, данную в абстрактной, отвлечённой форме.

Например, младшие школьники легко решают задачу с отвлечёнными числами (вроде 5–3), не задумываясь особенно над тем, чего было 5 и 3 – домов, яблок или автомобилей. Но для дошкольника такая задача становится доступной лишь тогда, когда ей придают конкретную форму, когда ему, например, говорят, что на дереве сидело пять птиц, а к ним прилетело ещё три, или же когда ему показывают картинку, наглядно изображающую это событие. В этих условиях он начинает понимать задачу и производить соответствующие арифметические действия.

Характерной особенностью мышления детей дошкольного возраста является его конкретный, образный характер.

Хотя ребёнок дошкольного возраста может уже мыслить о вещах, которые он непосредственно не воспринимает и с которыми он в данный момент практически не действует, но в своих рассуждениях он опирается не на отвлечённые, абстрактные положения, а на наглядные образы конкретных, единичных предметов и явлений.

Так, например, ребёнок дошкольного возраста уже знает, что различные деревянные вещи плавают, т. е. он имеет определённое обобщённое знание об этих вещах и формулирует его при помощи слова. Однако когда его спрашивают, откуда он знает, что данная деревянная вещь (например, щепка или спичка) будет плавать, ребёнок предпочитает ссылаться не на общее отвлечённое положение («потому что все деревянные вещи плавают») хоть маленький – все равно потонет, он железный».

В дошкольном возрасте происходит дальнейшее развитие наглядно-действенного мышления, формирование элементов словесно-логического мышления. Основной формой мыслительной деятельности дошкольников является наглядно-образное мышление [59].

На протяжении дошкольного возраста под влиянием расширяющейся практики ребенка, возрастающих потребностей, побуждающих его к постановке и решению более разнообразных и сложных мыслительных задач, речевого развития, наглядно-действенное мышление совершенствуется, переходя на более высокий уровень, отличающийся следующими особенностями:

- у старших дошкольников наглядно-действенному решению задачи предшествует ее мысленное решение в словесной форме;

- изменяется сущность выполняемых ребенком действий (пробовательные действия сворачиваются, теряют свою проблемность, все больше заменяются исполнительными) [21].

Наглядно-действенная форма мышления не исчезает, при решении новых умственных задач ребенок вновь прибегает к действенному способу их решения. В процесс решения таких задач тем или иным образом включается речь. Формирование ребенком активного и пассивного словаря и грамматического строя речи способствует осмыслению самой задачи, осознанию способов ее решения. Речь при включении в практическую деятельность ребенка трансформирует его мыслительный процесс, способствуя преобразованию практического действия в умственное действие, сложное по своей структуре [112].

Доминирующей формой мыслительной деятельности дошкольников является наглядно-образное мышление, при котором ребенок действует не с конкретными предметами, а с их образами и представлениями. Такой вид мышления формируется на основе способности дифференцировать план реальных объектов и план моделей, отображающих данные объекты. Действия с моделями, соотносящимися с оригиналом, дают возможность дальнейшего "отрыва" действия от конкретных объектов и приводят к их осуществлению в плане представлений. Важнейшая предпосылка образного мышления – подражание взрослому, в процессе которого ребенок воспроизводит, моделирует действия взрослого и строит их образ. Игру также можно считать одной из форм подражания, поскольку в игровой деятельности у ребенка появляется способность представить одну вещь посредством другой [96].

К концу дошкольного возраста начинает складываться словесно-логическое мышление. Логическое мышление отличается оперированием абстрактными категориями и установлением различных отношений, которые не представлены в наглядной или образной форме. Дети рано заучивают слова, обозначающие объекты, их свойства и действия с ними, однако понятия, которые обозначаются этими словами, как обобщенное отражение совокупности однородных предметов с общими существенными признаками, формируются у дошкольников только постепенно [110].

Лишь к старшему дошкольному возрасту возникает способность выделять в предмете те существенные детали, но которым конкретный предмет может быть отнесен к определенной категории. Однако, встречая малознакомые предметы, даже старший дошкольник вновь переходит к беспорядочному перечислению их внешних признаков или указывает на назначение предмета. Правильно группировать предметы дети могут, если им известно соответствующее обобщающее слово-термин. Большое значение для группировки предметов имеют те их свойства и связи, которые выделяет дошкольник в своем практическом опыте [91].

Существенные сдвиги в интеллектуальном развитии ребёнка возникают в школьном возрасте, когда его ведущей деятельностью становится учение, направленное на усвоение систем понятий по различным предметам. Эти сдвиги выражаются в познании все более глубоких свойств предметов, в формировании необходимых для этого мыслительных операций, возникновении новых мотивов познавательной деятельности.

Формирующиеся к старшему дошкольному возрасту мыслительные операции ещё связаны с конкретным материалом, недостаточно обобщены; образующиеся понятия носят конкретный характер. Мышление детей этого возраста является понятийно-конкретным.

Таким образом, мыслительная деятельность дошкольника представляет собой сложное взаимодействие и взаимосвязь наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, при котором осуществляется постепенный переход внешних действий по решению мыслительной задачи во внутренний план.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития

В отечественной коррекционной педагогике понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и

характеризует, прежде всего, отставание в развитии психической деятельности ребёнка (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина и др.) [23].

Основной причиной такого отставания, по мнению большинства исследователей, являются слабовыраженные (минимальные) органические поражения головного мозга, которые могут быть врождёнными или возникать во внутриутробном, природном, а также раннем периоде жизни ребёнка. В некоторых случаях может наблюдаться и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы. Интоксикации, инфекции, обменно-трофические расстройства, травмы и т.п. ведут к негрубым нарушениям темпа развития мозговых механизмов или вызывают лёгкие церебральные органические повреждения. Вследствие этих нарушений у детей в продолжение довольно длительного периода наблюдается функциональная незрелость центральной нервной системы, что, в свою очередь, проявляется в слабости процессов торможения и возбуждения, затруднениях в образовании сложных условных связей [68].

Важным этапом в изучении детей с ЗПР стали исследования К.С. Лебединской и сотрудников ее лаборатории в 70-80-е гг. Исходя из этиологического принципа, она выделила четыре основных варианта задержки психического развития, которые и сегодня используются наиболее продуктивно в оказании коррекционной помощи детям в специальных учреждениях:

- 1) задержка психического развития конституционального происхождения;
 - 2) задержка психического развития соматогенного происхождения;
 - 3) задержка психического развития психогенного происхождения;
 - 4) задержка психического развития церебрально-органического генеза
- [52].

В клинико-психологической структуре каждого из перечисленных вариантов задержки психического развития имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы.

К типу ЗПР конституционального генеза относят наследственно обусловленный психический, психофизический инфантилизм – гармонический либо дисгармонический. В обоих случаях у детей преобладают черты эмоционально-личностной незрелости, «детскость» поведения, живость мимики и поведенческих реакций. При первом – незрелость психики сочетается с субтильным, но гармоничным телосложением, при втором – характер поведения и личностные особенности ребёнка имеют патологические свойства. Это проявляется в аффективных вспышках, эгоцентризме, склонности к демонстративному поведению, истерическим реакциям. Как указывает Т.А. Власова, расстройства поведения при дисгармоническом инфантилизме труднее поддаются психолого-педагогической коррекции и требуют больших усилий со стороны родителей и педагогов, поэтому таким детям показана дополнительная медикаментозная терапия [13].

В рамках ЗПР конституционального происхождения также рассматривают наследственно обусловленную парциальную недостаточность отдельных модально-специфических функций (праксис, гнозис, зрительная и слуховая память, речь), которые лежат в основе формирования сложных межанализаторных навыков, таких, как рисование, чтение, письмо, счёт и другие. Генетическая обусловленность этих нарушений подтверждается передающимися в семьях детей с ЗПР из поколения в поколение случаями левшества, дислексии, дисграфии, акалькулии, недостаточности пространственного гнозиса и праксиса.

Н.Ю. Борякова отмечает, что в плане коррекции это один из самых благоприятных типов психического развития при ЗПР [43].

Задержка психического развития соматогенного генеза обусловлена хроническими соматическими заболеваниями внутренних органов ребёнка –

сердца, почек, печени, лёгких, эндокринной системы и др. Часто они связаны с хроническими заболеваниями матери. Особенно негативно на развитии детей сказываются тяжёлые инфекционные, неоднократно повторяющиеся заболевания в их первый год жизни. Именно они вызывают задержку в развитии двигательных и речевых функций детей, задерживают формирование навыков самообслуживания, затрудняют смену фаз игровой деятельности.

К.С. Лебединская указывает, что психическое развитие этих детей тормозится в первую очередь стойкой астенией, которая резко снижает общий психический и физический тонус. На её фоне развиваются невропатические расстройства, свойственные соматогении – неуверенность, робость, безынициативность, капризность, боязливость. Поскольку дети растут в условиях щадящего режима и гиперопеки, у них затруднено формирование позитивных личностных качеств, их круг общения сужен, недостаток сенсорного опыта сказывается на пополнении запаса представлений об окружающем мире и его явлениях. Нередко возникает вторичная инфантилизация, которая приводит к снижению работоспособности и более стойкой задержке психического развития. Учёт сочетания всех факторов лежит в основе прогноза перспектив дальнейшего развития ребёнка и в определении содержания лечебно-профилактического, коррекционно-педагогического и воспитательного воздействий на ребёнка [52].

Задержка психического развития психогенного генеза связывается с неблагоприятными условиями воспитания, ограничивающими либо искажающими стимуляцию психического развития ребёнка на ранних этапах его развития. Отклонения в психофизическом развитии детей при данном варианте определяются психотравмирующим воздействием среды. Его влияние может сказаться на ребёнке ещё в утробе матери, если женщина испытывает сильные, длительно действующие негативные переживания. ЗПР психогенного генеза может быть связана с социальным сиротством,

культурной депривацией, безнадзорностью. Очень часто данный тип ЗПР возникает у детей, воспитываемых психически больными родителями, прежде всего матерью.

А. В. Петровский указывает, что нарушения познавательной деятельности у таких детей обусловлены бедным запасом их представлений об окружающем мире, низкой работоспособностью, лабильностью нервной системы, несформированностью произвольной регуляции деятельности, специфическими особенностями поведения и психики [64].

Нарушения поведения, фиксируемые у этих детей, сильно зависят от своеобразия ситуационных факторов, длительно влияющих на ребёнка. В зависимости от индивидуальных особенностей его психики возникают различные типы эмоционального реагирования: агрессивно-защитный, «инфантилизованный». Все они приводят к ранней невротизации личности. При этом, как отмечает Е.Е. Дмитриева, у одних детей наблюдается агрессивность, непоследовательность действий, необдуманность и импульсивность поступков, у других – робость, плаксивость, недоверчивость, страхи, отсутствие творческого воображения и выраженных интересов. Если при воспитании ребёнка со стороны родных преобладает гиперопека, то отмечается другой тип патохарактерологического развития личности. Эти дети не владеют навыками самообслуживания, капризны, нетерпеливы, не приучены к самостоятельному решению возникающих проблем. У них отмечается завышенная самооценка, эгоизм, отсутствие трудолюбия, неспособность к самообслуживанию и самоограничению, склонность к ипохондрическим переживаниям [25].

Эффективность коррекционных мероприятий при данном типе ЗПР напрямую связана с возможностью перестройки неблагоприятного семейного климата и преодоления изнеживающего или отвергающего ребёнка типа семейного воспитания.

Такой тип задержки психического развития, как задержка психического развития церебрально-органического генеза, занимает основное место в

границах данного отклонения. Он встречается у детей наиболее часто, и он же вызывает у детей наиболее выраженные нарушения в их эмоционально-волевой и познавательной деятельности в целом.

По данным Т.А. Власовой, при этом типе сочетаются признаки незрелости нервной системы ребёнка и признаки парциальной повреждённости ряда психических функций. Ею выделяются два основных клиничко-психологических варианта задержки психического развития церебрально-органического генеза [13].

При первом варианте преобладают черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма. Если и отмечается энцефалопатическая симптоматика, то она представлена негрубыми церебрастеническими и неврозоподобными расстройствами. Высшие психические функции при этом недостаточно сформированы, истощаемы и дефицитарны в звене контроля произвольной деятельности.

При втором варианте доминируют симптомы повреждённости: выделяются стойкие энцефалопатические расстройства, парциальные нарушения корковых функций и тяжёлые нейродинамические расстройства (инертность, склонность к персеверациям). Регуляция психической деятельности ребёнка нарушена не только в сфере контроля, но и в области программирования познавательной деятельности. Это приводит к низкому уровню овладения всеми видами произвольной деятельности. У ребёнка задерживается формирование предметно-манипулятивной, речевой, игровой, продуктивной, учебной деятельности. В ряде случаев мы можем говорить о «смещённом сензитиве» в развитии психических функций и в процессе формирования психологических новообразований возраста.

Прогноз задержки психического развития церебрально-органического генеза в значительной степени зависит от состояния высших корковых функций и типа возрастной динамики его развития. Как отмечает Л. В. Кузнецова, при преобладании общих нейродинамических расстройств прогноз достаточно благоприятен. При сочетании с выраженной

дефицитностью отдельных корковых функций необходима массированная психолого-педагогическая коррекция, осуществляемая в условиях специализированного детского сада. Стойкие первичные и обширные расстройства программирования, контроля и инициирования произвольных видов психической деятельности требуют отграничения их от умственной отсталости и других серьёзных психических расстройств [68].

Т.А. Власова указывает также, что задержка психического развития у детей является сложным полиморфным нарушением, при котором у разных детей страдают разные компоненты их психической, психологической и физической деятельности [13].

Детям с ЗПР свойственны также особенности речи. Клинические и нейропсихологические исследования учёных выявили отставание в становлении речи детей с ЗПР, низкую речевую активность, недостаточность динамической организации речи.

В психолого-педагогических исследованиях Н.А. Никашиной, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной, С.Г. Шевченко, У.В. Ульенковой и других у этих детей отмечаются ограниченность словаря, неполноценность понятий, низкий уровень практических обобщений, трудности в понимании и употреблении ряда лексем, недостаточность словесной регуляции действий. Наблюдается отставание в контекстной речи; существенно запаздывает развитие внутренней речи, что затрудняет формирование прогнозирования, саморегуляции в деятельности. В речевом оформлении высказываний проявляются характерные для некоторых детей этой категории инфантилизм, бедность выразительных средств, недостаточное понимание значения образных выражений. Наиболее часто встречаются нарушения произношения свистящих, шипящих и сонорных звуков [22; 98; 112; 118].

Е.С. Слепович отмечает, что одним из диагностических признаков задержки психического развития у детей рассматриваемой категории выступает несформированность игровой деятельности. У детей оказываются несформированными все компоненты сюжетно-ролевой игры: сюжет игры

обычно не выходит за пределы бытовой тематики; содержание игр, отношения, способы общения и действия, сами игровые роли бедны, охватывают небольшое игровое общество на короткий временной срок [94].

У дошкольников с ЗПР наблюдаются существенные трудности в формировании воображаемой ситуации, которая придаёт смысл действиям в игре, переводит действия с предметно-манипулятивного на уровень игровой деятельности, делает игру мотивированной. В основе этих трудностей лежит, прежде всего, бедность образной сферы: недостаточная обобщённость и обратимость сложившихся в жизненном опыте знаний и представлений, трудности в произвольном оперировании данными непосредственного опыта, малая эмоциональная окрашенность действий.

И.Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева пишут, что для детей с ЗПР выраженным является снижение познавательной активности. Одни дети практически не задают вопросов о предметах и явлениях окружающей действительности. Это медлительные, пассивные, с замедленной речью дети. Другие дети задают вопросы, касающиеся в основном внешних свойств окружающих предметов. Обычно они несколько расторможенны, многословны. При запоминании снижение познавательной активности проявляется в недостаточной эффективности использования времени, предназначенного для первоначальной ориентировки в задании, в необходимости постоянного побуждения извне припоминанию, в неумении использовать приёмы, облегчающие запоминание, в резко сниженном уровне самоконтроля [47].

Низкая познавательная активность особенно проявляется по отношению к объектам и явлениям, находящимся вне круга, определяемого взрослым. Об этом свидетельствуют поверхностность и неполнота знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, которые приобретаются детьми преимущественно из источников массовой информации, книг, путём общения с взрослым. Деятельность детей характеризуется общей неорганизованностью, импульсивностью, недостаточной

целенаправленностью, слабостью речевой регуляции; низкой активностью во всех видах деятельности, особенно спонтанной. Приступая к работе, дети часто задают вопросы, которые, как правило, касаются того, что уже было сказано педагогом; иногда самостоятельно вообще не могут понять формулировку задания.

Г.И. Жаренкова описывает, что выраженные трудности дети испытывают при выполнении заданий, содержащих несколько инструкций: обычно не осмысливают задание в целом, часто нарушают последовательность в работе, затрудняются в переключении с одного приёма на другой. Некоторые инструкции дети вообще не выполняют, а правильности выполнения других может мешать наличие соседних инструкций. Но те же самые инструкции, представленные по отдельности, обычно не вызывают затруднений. Недостаточность регулирующей функции речи проявляется в затруднениях детей при словесном обозначении совершаемых действий, в выполнении заданий, предложенных речевой инструкцией. В словесных отчётах детей о проделанной работе обычно нет чёткого обозначения последовательности произведённых действий, и в то же время содержится описание второстепенных, малозначимых моментов [31].

У детей данной категории нарушен и необходимый поэтапный контроль над выполняемой деятельностью, они часто не замечают несоответствия своей работы предложенному образцу, не все находят допущенные ошибки, даже после просьбы взрослого проверить выполненную работу. Эти дети очень редко могут адекватно оценить свою работу и правильно мотивировать свою оценку, которая часто завышена. На просьбу объяснить, почему они именно так оценивают свою работу, дети дают необдуманные ответы, не устанавливают и не осознают зависимость неудачного результата от неверно выбранного способа деятельности или ошибочно выполненных действий.

У детей рассматриваемой категории обычно наблюдается ослабление регуляции во всех звеньях деятельности. Даже если задача «принята» ребёнком, то возникают трудности при её решении, так как не анализируются

её условия в целом, не намечаются возможные пути решения, полученные результаты не контролируются, а допущенные ошибки не исправляются. Н. М. Назарова пишет, что дошкольников с ЗПР по особенностям их деятельности И.А. Коробейников условно разделил на две группы [97].

К первой группе были отнесены дети, у которых наблюдается интерес к выполняемой работе; вместе с тем при столкновении с трудностями нарушается целенаправленность деятельности, снижается активность, действия становятся нерешительными. В большинстве случаев внешняя стимуляция и создание ситуации успеха улучшают продуктивность работы. Результаты деятельности во многом зависят от того, насколько педагог поможет ребёнку мобилизовать свои усилия, найти новые стимулы для работы.

Ко второй группе были отнесены дети с менее выраженным интересом к работе, невысокой активностью. При возникновении трудностей в решении задачи указанные особенности становятся более выраженными, и требуется значительная внешняя стимуляция для продолжения работы. Даже при оказании большого объёма помощи разного вида уровень достижений у этой группы остаётся низким.

Т.А. Власова и др. отмечают, что дети с ЗПР испытывают трудности при необходимости сосредоточиться для поиска решения проблемы, что связано со слабым развитием у них эмоционально-волевой сферы. В связи с этим у них часты колебания уровня работоспособности и активности, «рабочих» и «нерабочих» состояний. На занятии в состоянии работать не более 12-15 минут, а затем наступает утомление, активность и внимание резко снижаются, возникают импульсивные, необдуманные действия; в работе проявляется много ошибок и исправлений; часты вспышки раздражения, отказ от работы в ответ на указание педагога [12].

Е.Е. Дмитриева доказывает, что у детей с ЗПР снижена потребность в общении, как со сверстниками, так и с взрослыми. У большинства из них обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от

которых они зависят. Новый человек привлекает их внимание значительно в меньшей степени, чем новый предмет. В случае затруднений в деятельности такой ребёнок скорее склонен прекратить работу, чем обратиться к взрослому за помощью. Дети не стремятся получить от взрослого оценку своих качеств в развёрнутой форме, обычно их удовлетворяет оценка в виде недифференцированных определений («хороший мальчик»), а также непосредственное эмоциональное одобрение (улыбка). Но они чувствительны к ласке, сочувствию, одобрению, доброжелательному отношению. Если общение с взрослым окрашено в эмоционально положительные тона, то они стремятся сделать его более продолжительным во времени, становятся более работоспособными, реже ссылаются на усталость [25].

Среди личностных контактов детей с ЗПР преобладают наиболее простые. У детей данной категории наблюдаются снижение потребности в общении со сверстниками, а также низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности.

Образовательные потребности детей с ЗПР будут в значительной степени определяться степенью недоразвития познавательной деятельности, возрастом ребенка, глубиной имеющегося нарушения, наличием отягощающих самочувствие ребенка состояний, социальными условиями его жизни и воспитания.

1.3. Особенности развития мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития

Как указывалось выше, отличие мышления от других психологических процессов состоит в том, что эта деятельность связана с решением проблемной ситуации, той или иной задачи. Мышление в отличие от восприятия выходит за пределы чувственного данного. В мышлении на основе сенсорной информации делаются определенные теоретические и

практические выводы. Оно отражает бытие не только в виде отдельных вещей, явлений и их свойств, но и определяет связи, существующие между ними, которые чаще всего непосредственно, в самом восприятии человеку не даны. Свойства вещей и явлений, связи между ними отражаются в мышлении в обобщенной форме, в виде законов, сущностей. Исследования Т. В. Егоровой, Т.Д.Пускаевой, У.В.Ульенковой показывают, что у большинства дошкольников с задержкой психического развития прежде всего отсутствует готовность к интеллектуальному усилию, необходимому для успешного решения поставленной перед ними интеллектуальной задачи [28; 47; 112].

На развитие мышления оказывают влияние все психические процессы: внимание, восприятие и объем имеющихся представлений об окружающем мире (чем богаче опыт, тем более сложные выводы может делать ребенок), уровень развития речи, сформированность механизмов произвольности (регуляторных механизмов). Чем старше ребенок, тем более сложные задачи он может решить. К 6-7 годам дошкольники способны выполнять сложные интеллектуальные задачи, даже если они ему неинтересны (действует принцип: «так надо» и самостоятельности).

У детей с задержкой психического развития все эти предпосылки развития мышления в той или иной степени нарушены. Дети с трудом концентрируются на задании. У этих детей нарушено восприятие, они имеют в своем арсенале довольно скудный опыт – все это определяет особенности мышления ребенка с задержкой психического развития. Та сторона познавательных процессов, которая у ребенка нарушается, связана с нарушением одного из компонентов мышления. У детей с задержкой психического развития страдает связная речь, нарушена способность планировать свою деятельность с помощью речи; нарушена внутренняя речь – активное средство логического мышления ребенка [105].

Анализ специальной литературы позволяет выделить общие недостатки мыслительной деятельности детей с ЗПР.

Несформированность познавательной, поисковой мотивации (своеобразное отношение к любым интеллектуальным задачам). Дети стремятся избежать любых интеллектуальных усилий. Для них непривлекателен момент преодоления трудностей (отказ выполнять трудную задачу, подмена интеллектуальной задачи более близкой, игровой задачей.). Ребенок выполняет задачу не полностью, а ее более простую часть. Дети не заинтересованы в результате выполнения задания. Эта особенность мышления проявляется в школе, когда дети очень быстро теряют интерес к новым предметам [113].

Отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач. Дети с ЗПР начинают действовать сразу, с ходу. Это положение подтвердилось в эксперименте Н.Г. Поддубной. При предъявлении инструкции к заданию многие дети не поняли задания, но стремились побыстрее получить экспериментальный материал и начать действовать. Следует заметить, что дети с ЗПР в большей мере заинтересованы в том, чтобы побыстрее закончить работу, а не качеством выполнения задания. Ребенок не умеет анализировать условия, не понимает значимости ориентировочного этапа, что приводит к появлению множества ошибок. Когда ребенок начинает обучаться, очень важно создать условия для того, чтобы он первоначально думал, анализировал задание [75].

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

Стереотипность мышления, его шаблонность. Наглядно-образное мышление нарушено. Дети с ЗПР затрудняются действовать по наглядному образцу из-за нарушений операций анализа, нарушение целостности, целенаправленности, активности восприятия – все это ведет к тому, что

ребенок затрудняется проанализировать образец, выделить главные части, установить взаимосвязь между частями и воспроизвести данную структуру в процессе собственной деятельности. У детей с задержкой психического развития имеются нарушения важнейших мыслительных операций, которые служат составляющими логического мышления:

- анализ (увлекаются мелкими деталями, не может выделить главное, выделяют незначительные признаки). Т.А. Стрекалова пишет, что у детей данной категории недостаточно сформирована аналитико-синтетическая деятельность во всех видах мышления. При анализе предмета или явления дети называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и точностью. В результате дети с задержкой психического развития выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники [102].
- сравнение (сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам).
- классификация (ребенок осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить то, почему он так поступил). На этапе начала систематического обучения дети с ЗПР могут успешно классифицировать предметы по таким наглядным признакам, как цвет и форма, однако с большим трудом выделяют в качестве общих признаков материал и величину предметов, затрудняются в абстрагировании одного признака и сознательном его противопоставлении другим, в переключении с одного принципа классификации на другой. При проведении операции классификации основная трудность для детей связана с тем, что они не могут мысленно совместить два и более признака предмета или явления. Но такая деятельность может быть довольно успешной при возможности практической деятельности с объектами классификации.
- обобщение. Процесс обобщения родовых понятий существенно зависит от объема конкретного материала, которым оперирует ребенок. Родовые понятия у детей с задержкой психического развития носят диффузный, слабо

дифференцированный характер. Эти дети обычно в состоянии воспроизвести то или иное понятие лишь после предъявления им значительного числа соответствующих предметов или их изображений, тогда как нормально развивающиеся дети выполняют эту задачу после предъявления одного - двух предметов.

Особенно большие трудности дети испытывают при необходимости включать один и тот же объект в разные системы обобщений, отражающие сложные и многообразные взаимоотношения между явлениями реальной действительности. Даже найденный во время решения конкретной задачи принцип деятельности не всегда могут перенести в новые условия. Одной из причин таких ошибочных решений может быть и неправильная актуализация родовых понятий.

У всех детей с ЗПР уровень логического мышления значительно отстает от уровня нормативно развивающегося сверстника. К 6-7 годам дети с нормальным умственным развитием начинают рассуждать, делать самостоятельные выводы, стараются все объяснить. Дети с ЗПР испытывают очень большие трудности при выстраивании самых простых умозаключений. Этап в развитии логического мышления – осуществление вывода из двух посылок – еще мало доступен детям с ЗПР. Чтобы дети сумели сделать вывод, им оказывает большую помощь взрослый, указывающий направление мысли, выделяющий те зависимости, между которыми следует установить отношения. По мнению Ульенковой У.В., дети с ЗПР не умеют рассуждать, делать выводы; стараются избегать таких ситуаций. Эти дети из-за несформированности логического мышления дают случайные, необдуманные ответы, проявляют неспособность к анализу условий задачи. При работе с этими детьми необходимо обращать особое внимание на развитие у них всех форм мышления. Недостаточный уровень сформированности операции обобщения у детей с задержкой развития отчетливо проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности. Здесь проявляется трудность усвоения ими специальных терминов. Это

относится и к видовым понятиям. В некоторых случаях дети с ЗПР хорошо знают объект, но не могут вспомнить его название. В общем виде можно сказать, что родовые понятия у детей с ЗПР носят плохо дифференцированный характер. Большинство детей хорошо владеют элементарными формами классификации. Распределение по группам простых геометрических фигур на основе выделения одного из признаков (цвета или формы) не представляет для них особых трудностей, они справляются с этим заданием почти так же успешно, как и нормально развивающиеся дети. Незначительное число допускаемых ими ошибок объясняется недостаточным вниманием и недостаточной организованностью в процессе работы. При классификации сложного геометрического материала продуктивность выполнения работы несколько снижается. Лишь немногие выполняют такое задание безошибочно. Одна из распространенных ошибок — подмена задачи более простой [112].

Уровень развития наглядно-действенного мышления у этих детей в большинстве своем такой же, как и в норме; исключение составляют дети с выраженной задержкой психического развития. Большинство детей правильно и хорошо выполняют все задания, но кому-то из них требуется стимулирующая помощь, а другим надо просто повторить задание и дать установку сосредоточиться. В целом же развитие этого уровня мышления идет наравне с нормально развивающимися сверстниками. Анализ уровня развития наглядно-образного мышления, как более высокой его ступени, показывает неоднородные результаты. Но при появлении отвлекающих моментов или посторонних предметов уровень выполнения заданий резко снижается. Словесно-логическое мышление — наивысший уровень мыслительного процесса. Испытываемые детьми затруднения связаны прежде всего с тем, что к началу школьного обучения они еще не владеют в полной мере теми интеллектуальными операциями, которые являются необходимым компонентом мыслительной деятельности. Речь идет об анализе, синтезе, сравнении, обобщении и абстрагировании (отвлечении).

Наиболее частыми ошибками детей с задержкой психического развития являются подмена сравнения одного объекта со всеми остальными попарным сравнением (что не дает подлинного основания для обобщения) или обобщение по несущественным признакам. Ошибки, которые допускают при выполнении таких заданий нормально развивающиеся дети, обуславливаются только недостаточно четкой дифференциацией понятий. То обстоятельство, что после получения помощи дети оказываются в состоянии выполнять предложенные им разнообразные задания на близком к норме уровне, позволяет говорить об их качественном отличии от умственно отсталых. Дети с задержкой психического развития располагают гораздо большими потенциальными возможностями в плане способности овладеть предложенным им учебным материалом [98].

Таким образом, мы видим, что выраженное отставание и своеобразие в развитии познавательной деятельности детей с задержкой психического развития обнаруживаются, начиная с ранних форм мышления – наглядно-действенного и наглядно-образного.

У.В. Ульенкова отмечает, что к началу школьного обучения у детей с задержкой психического развития, как правило, основные мыслительные операции сформированы на словесно-логическом уровне. Осуществление логического вывода из двух предложенных посылок им мало доступно. Дети не владеют иерархией понятий. Задания на классификацию они выполняют на уровне речевого наглядно-образного мышления, а не конкретно-понятийного, как это должно быть в данном возрасте. Однако словесно сформулированные задачи, относящиеся к ситуациям, основанным на житейском опыте детей, решаются ими на более высоком уровне, чем простые задания, в основе которых лежит наглядный материал, с которым дети ранее не сталкивались. Этим детям наиболее доступны задания на аналогии, при выполнении которых можно опереться на образец, на житейский опыт. Но при решении таких задач дети допускают большое

количество ошибок вследствие недостаточно чётко сформированных образцов и неадекватного их воспроизведения [113].

Многие исследователи отмечают, что по построению логических суждений и умозаключений по аналогии дети с задержкой психического развития ближе к нормально развивающимся детям, а по умению строить выводы из посылок и доказывать истинность суждений – к умственно отсталым. Для дошкольников с задержкой психического развития характерна и инертность мышления, которая проявляется в разных формах. При переходе из одной системы знаний и навыков к другим дети склонны применять старые, уже отработанные способы, не видоизменяя их, что в итоге приводит к трудностям переключения с одного способа действия на другой.

Таким образом, анализ литературных источников подтверждает неравномерность развития мышления дошкольников с задержкой психического развития, что оказывает отрицательное влияние на формирование разных сторон познавательной деятельности.

Дети самостоятельно не обобщают свой опыт повседневного действия с предметами-орудиями, имеющими фиксированное назначение. Поэтому у них отсутствует этап осмысления ситуации, требующей применения фиксированного (общепринятого) орудия.

В тех случаях, когда дети с помощью взрослого применяют вспомогательные средства, они недостаточно обобщают свой собственный опыт действий и не могут использовать его при решении новых задач, т.е. у них отсутствует перенос способа действия.

Кроме того, дети с задержкой психического развития отличаются включением речи в процесс решения мыслительных задач.

У нормативно развивающихся детей имеется постоянная потребность помочь себе осмыслить ситуацию путем анализа своих действий во внешней речи. Это дает им возможность осознания своих действий, при которых речь

начинает выполнять организующую и регулиующую функции, т.е. позволяет ребенку планировать свои действия.

Неразвитость наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития проявляется в невозможности решения наглядно-образных задач. При попытках решать такие задачи у них выявляется отсутствие связи между словом и образом. У детей наблюдается слабая взаимосвязь между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом.

Для коррекции мышления детей с задержкой психического развития необходимо создать специальные условия, способствующие процессу их развития и обучения. Формирование произвольности мыслительных процессов у дошкольников рассматриваемой категории требует специфических коррекционных методов при организации их деятельности, особенно тех действий и операций, выполнение которых затруднено в силу имеющихся у детей нарушений.

1.4. Развитие мышления в процессе занятий по ознакомлению с окружающими миром

Ребенок дошкольного возраста развивается в познании окружающего мира. Играя, общаясь, наблюдая, дошкольник получает информацию об окружающей среде, знакомится со свойствами и функциями объектов реальности, учится устанавливать причинно-следственные связи явлений, анализировать и обобщать, систематизировать и классифицировать, воспринимать мир целостно.

Переходить с одной ступени развития мышления на другую, правильно формировать все функции и свойства мышления ребенку помогают систематизированные занятия по ознакомлению с окружающим миром. В процессе ознакомления с окружающим происходит развитие дошкольника в познавательной сфере; развивается способность видеть мир с точки зрения

других, развивается речевая деятельность детей, что способствует формированию успешности школьного обучения [108].

С детьми старшего дошкольного возраста на занятиях по ознакомлению с окружающим миром развитие мышления происходит по основным направлениям:

- практические действия с предметами;
- перенос практического опыта в наглядно-образный план;
- формирование обобщенных представлений о качествах и свойствах предметов окружающего мира, формирование навыков замещения;
- развитие соотношения между образом и словом.

Практические действия с предметами и объектами окружающего мира, наглядное восприятие способствует формированию действенного опыта, в ходе приобретения которого ребенок осваивает свойства предметов, их качественные характеристики и значение. Этому способствуют организованные на занятиях по ознакомлению с окружающим миром экскурсии и наблюдения, практические детские опыты и эксперименты.

При накоплении практического опыта ребенок учится оперировать известными ему свойствами в образном плане: у ребенка развивается умение мысленно рассуждать в знакомых ситуациях образами-представлениями, опираясь на свой собственный реальный опыт, свои умения и знания. Так у детей развиваются навыки по выявлению связей между объектами и персонажами, изображенными на картинках, развитие навыков объяснения и рассуждения, умения формулировать выводы и обосновывать свои суждения. На занятиях по ознакомлению с окружающим миром для этих целей используются игры с сюжетными картинками «Достань мяч», «Полей цветочки», «Почтальон», «Что бывает внизу, а что вверху», «Сыщик», «Найди тайник» и другие [104].

Формирование обобщенных представлений о качествах и свойствах предметов и явлений окружающего мира, овладение навыками моделирования и замещения происходит при обучении ребенком

дошкольного возраста умениям ориентироваться в пространстве и создавать новые образы ситуаций и предметов, а также комбинировать отдельные образы, выстраивать целостные сюжеты в практическом, наглядном и словесном плане. Для этих целей на занятиях по ознакомлению с окружающим миром используются игры с сюжетными картинками типа «Весна», «Дождик», «Сломанная ветка». Дети узнают и находят изображения (предмет, растение, птицу и др.) в играх «Угадай предмет по части», «Найди одинаковые формы», «Чьи это вещи?», «Чем залатать коврик?» и др.

Необходимой предпосылкой для развития мыслительных функций является умение ребенка представить правильно ситуацию по её словесному описанию, что является основой для формирования механизмов мысленного оперирования образами воссоздающего воображения. Развитие соотношения между образом и словом происходит на занятиях по ознакомлению с окружающим миром с использованием серии сюжетных картинок типа «Кошка ловит мышку», «Утро малыша», «Котенок», «В лесу», «В городском парке», «Братья наши меньшие» и др. [94].

Обучающие и развивающие задачи успешно решаются при правильном выборе методов, приёмов. Для развития мышления на занятиях по ознакомлению с окружающим миром используются в сочетании разные методы и приёмы:

- наглядные (образец, показ, наблюдение, зрительное соотнесение, просмотр презентаций и видеороликов);
- практические (прикладывание, наложение, практическое примеривание, дидактические игры и практические упражнения по ознакомлению с окружающим миром);
- словесные (сказки, стихи, инструкции, рассказы, сообщения, беседа, объяснение и др.) [82].

Последовательность игровых заданий предполагает смену психофизического состояния детей на занятии: от подвижных игр к

спокойным занятиям. От интеллектуальных игр к расслабляющим приемам и заданиям.

Игровые приемы, упражнения и задания, используемые с целью развития мышления на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, выстраиваются в порядке усложнения, от простого к сложному.

Занятия по ознакомлению с окружающим миром проводятся с опорой на ведущий вид деятельности дошкольного возраста – игровой и насыщены разными играми и игровыми заданиями. Игры – путаницы «Кто где живет?», «Где чей хвост?», «Угадай чей след» учат детей определять противоречия. Группировать предметы по отдельным признакам дети учатся в играх–путешествиях «Без чего не бывает...», «Мы пошли на огород», «Прогулка по нашему городу». Умение подбирать разные признаки предметов формируется с помощью игр типа «Из чего сделаны». Опора на продуктивные действия ребенка происходит с помощью игровых заданий «Угадай чего не хватает и дорисуй», где дети выполняют интересное задание с помощью рисования или лепки [61].

Учитывая, что у дошкольников преобладает наглядные формы мышления, на занятиях по ознакомлению с окружающим миром широко используется наглядный материал, игрушки, картины, натуральные предметы.

Специально – организованные среды, ситуации, игры способствуют повышению внимания, интереса к занятию и к проявлению мыслительной активности. Связь слова и образа формируют игры и упражнения: «Назови одним словом», «Кому нужны эти предметы», «Из чего сделаны», «Угадай на вкус», «Назови детенышей», «Кто где живет?», «Без чего не бывает» [66].

Процесс познания окружающего во всём его многообразии способствует развитию мыслительных процессов, пониманию и использованию в связной речи ребенка различных грамматических категорий, обозначающих название, действие, качества и помогающих анализировать предмет и явление со всех сторон.

Развитие мышления в процессе ознакомления с окружающим миром происходит не только на занятиях, но и во время свободной игры детей, в процессе трудовой деятельности, во время прогулки. Во всех этих видах деятельности идёт процесс углубления и систематизации знаний об окружающей действительности. Игры и упражнения, используемые на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, способствуют формированию у старших дошкольников мышления, развивают соотношения между словом и образом, навыки воспроизведения пространственных отношений по словесной инструкции, развивают и закрепляют умения создавать на основе схемы и представлений целостное описание объекта, помогают ребенку осваивать навык ориентировки в пространстве с опорой на определяющий признак по словесному описанию, способствуют закреплению навыка участия детей в диалогах на познавательные темы. Дети обогащают и уточняют собственные представления о разносторонних признаках объектов и явлениях окружающей действительности.

1.5. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с задержкой психического развития

Важным условием в психолого-педагогическом сопровождении воспитания и образования детей с задержкой психического развития является эффективность педагогического воздействия, которое возможно при своевременно и правильно организованных условиях, методах и способах обучения, соотносящихся с индивидуальными особенностями ребенка, т.е. обучении, стимулирующем развитие и соответствующем реальным возможностям ребенка. Такие условия создаются в процессе организации психолого-педагогического сопровождения детей [23].

Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития осуществляет системный подход к проблеме включения детей с особенностями в развитии в современный социум. Это

позволяет реализовывать право на образование всех без исключения детей независимо от их индивидуальных особенностей, физических и психических особенностей.

Мастюкова Е.М. выделяет следующие условия, способствующие предупреждению возникновения отрицательных стереотипов поведения в обучении и воспитании детей с задержкой психического развития:

- создание благоприятной обстановки, щадящего режима;
- обучающая, коррекционно-воспитательная направленность всей педагогической работы; использование приемов, способов и методов обучения, адекватных возможностям воспитанников, обеспечивающих успешность образовательной деятельности;
- дифференциация требований и индивидуализация педагогического подхода, модификация учебной программы — сокращение ее объема за счет второстепенного материала и высвобождение времени на ликвидацию пробелов в знаниях и навыках воспитанников;
- учет особенностей психического развития, причин трудностей поведения и развития при организации образовательного процесса и коррекционной воспитательной работы с данной категорией детей [58].

Психолого-педагогическое сопровождение — это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе [37].

Сопровождение ребенка в процессе дошкольного обучения предполагает реализацию следующих принципов:

- сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства, как важного этапа в общем развитии человека;
- следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном этапе его жизненного пути;

- сопровождение опирается на те психические личностные достижения, которые реально есть у ребенка и составляют уникальный багаж его личности;
- ориентация деятельности на создание условий, позволяющих ребенку самостоятельно строить систему отношений с миром, окружающими людьми и самим собой, совершать личностно значимые позитивные жизненные выборы;
- использование научно обоснованных в педагогической практике технологий и методик;
- организация совместной деятельности различных специалистов, всех участников учебно-воспитательного процесса в решении задач сопровождения: воспитателей, педагога-психолога, учителя-логопеда, администрации и др.;
- использование современных технологий, интерактивной стратегии в работе [97].

Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации заключается в создании психолого-педагогических условий для полноценного развития и воспитания личности ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей.

Психолого-педагогическое сопровождение – это специализированная деятельность в системе образования, обеспечивающая действенную помощь детям с целью предупреждения возникновения и решения деструктивных проблем в развитии ребенка; деятельность, призванная гарантировать право на качественное образование каждому ребенку, с учетом его индивидуальных образовательных запросов и потенциала развития [77].

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе является обеспечение нормального развития ребенка, помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации

Работа всех специалистов в рамках психолого-педагогического сопровождения ребенка должна определяться не правилом простого суммирования действий специалистов, а по определенной схеме и в определенной последовательности. Тем более что сама работа с ребенком в рамках сопровождения должна иметь определенную схему, последовательность и направленность, а также точную согласованность с деятельностью других специалистов.

Для успешного усвоения образовательного и развивающего материала детьми с задержкой психического развития, необходима работа по нормализации их познавательной деятельности, которая осуществляется на всех занятиях, в процессе режимных моментов и при организации самостоятельной деятельности детей [58].

В случаях, когда воспитанник затрудняется в полной мере овладеть общеобразовательной программой в силу особых образовательных потребностей, ему оказывают коррекционную помощь в индивидуальной форме. При этом на всех педагогических мероприятиях при работе с ребенком с задержкой психического развития обязательным условием занятия является четкое обобщение каждого его этапа (проверка выполнения задания, объяснение нового, закрепление материала и т.д.). Новый учебный материал также преподносится по частям. Вопросы ребенку с задержкой психического развития должны быть сформулированы четко и ясно; необходимо уделять большое внимание работе по предупреждению ошибок: возникшие ошибки не просто исправлять, а обязательно разбирать совместно с использованием наглядности. Для предупреждения быстрой утомляемости или ее снятия целесообразно переключать детей с одного вида деятельности на другой, разнообразить виды занятий. Интерес к занятиям и хороший эмоциональный настрой ребенка с задержкой психического развития поддерживается использованием красочного дидактического материала, введением в занятия игровых моментов. При взаимодействии с ребенком важное значение имеют мягкий доброжелательный тон педагога, внимание к

ребенку, поощрение его малейших успехов. Темп занятия должен соответствовать возможностям ученика.

Ключевыми направлениями психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития в дошкольном образовательном учреждении являются: диагностическое, коррекционное и развивающее. Также, психолого-педагогическое сопровождение включает в себя профилактическую и консультативную работу коррекционного специалиста с педагогами и родителями, воспитывающих детей данной категории.

Психолого-педагогическое сопровождение детей на всех этапах обучения и развития является сложным процессом взаимодействия, результатом которого должно явиться создание условий для развития ребенка, для овладения им своей деятельностью и поведением, для формирования готовности к жизненному самоопределению, включающему личностные, социальные аспекты [37].

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития в рамках психолого-педагогического сопровождения, находящимися в условиях образовательной интеграции, являются:

- развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков;
- развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций.

В системе психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития на первом месте стоит не дефект, а формирование и развитие целостной личности ребенка, способной направить свои усилия под руководством взрослых на компенсацию нарушений и реализацию своих потенциальных возможностей успешного вхождения в социальную среду.

Система психолого-педагогического сопровождения детей позволяет выявить отклонения в развитии, либо способности на ранних этапах и выбрать образовательный маршрут, позволяющий скорректировать развитие ребенка, либо наиболее полно развить его способности.

При организации работы по психолого-педагогическому сопровождению основной целью является выявление отклонений в развитии, склонностей и способностей ребенка, определение их характера и выбор оптимального образовательного маршрута.

Задержка психического развития затрагивает всю психическую сферу ребенка, и, по существу, является системным дефектом. Поэтому процесс обучения и воспитания детей с ЗПР должен выстраиваться с позиций системного подхода. Необходимо сформировать у них полноценный базис для становления высших психических функций и обеспечить специальные психолого-педагогические условия для их формирования [30].

Деятельность психолого-педагогического сопровождения направлена на обеспечение двух согласованных процессов:

- индивидуальное сопровождение детей;
- системное сопровождение, направленное на профилактику или коррекцию проблемы, характерной не для одного ребенка, а для системы в целом.

Основные этапы индивидуального сопровождения:

- 1) сбор информации о ребенке;
- 2) анализ полученной информации;
- 3) совместная выработка рекомендаций;
- 4) консультирование всех участников сопровождения;
- 5) решение проблем;
- 6) анализ выполненных рекомендаций;
- 7) дальнейший прогноз развития ребенка [29].

Служба психолого-педагогического сопровождения начинает работу с ребенком в следующих случаях:

- выявление проблем в ходе массовой диагностики;
- обращение родителей за консультациями;
- обращения педагогов, администрации;
- обращение специалистов других социальных служб [43].

Таким образом, психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития можно рассматривать как комплексную технологию педагогической поддержки и помощи ребёнку, родителям и педагогам в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны коррекционного специалиста.

Нормативно развивающийся ребенок усваивает систему знаний и поднимается на новые ступени развития в повседневном общении со взрослыми (при этом активно работают механизмы саморазвития), но при задержке психического развития каждый шаг может осуществляться только в условиях целенаправленного формирования у ребёнка каждой психической функции с учетом их взаимодействия и взаимовлияния. Именно поэтому необходима правильная организация психолого-педагогического сопровождения и слаженная работа всех специалистов.

Выводы по главе 1

Мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой форму творческого отражения человеком действительности, порождающую такой результат, которого в самой действительности или у субъекта на данный момент времени не существует. Мышление человека также можно понимать как творческое преобразование имеющихся в памяти представлений и образов.

Отличие мышления от остальных психологических процессов познания состоит в том, что оно всегда связано с активным изменением условий, в которых находится человек. Мышление всегда направлено на решение какой-либо задачи.

В процессе мышления производится целенаправленное и целесообразное преобразование действительности. Мышление — это особого

рода умственная и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций преобразовательного и познавательного характера.

Различаю несколько видов мышления: предметно-действенное (наглядно-действенное) мышление - мышление, связанное с практическими, непосредственными действиями с предметом (для детей раннего возраста мыслить о предметах - значит действовать, манипулировать с ними); наглядно-образное мышление, которое опирается на восприятие или представление; и абстрактное, или словесно-логическое, мышление – это мышление понятиями, лишенными непосредственной наглядности, присущей восприятию и представлениям.

Генетически самая ранняя форма мышления – наглядно-действенное мышление. Мыслительная деятельность дошкольника представляет собой сложное взаимодействие и взаимосвязь наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления. Основной формой мыслительной деятельности дошкольников является наглядно-образное мышление.

Развитие и совершенствование всех форм мышления ребенка дошкольного возраста активно происходит на занятиях по ознакомлению с окружающим миром. С помощью игр, наблюдений, экскурсий, практических заданий ребенок учится различать качества и свойства предметов и явлений, обобщать и классифицировать, устанавливать закономерности и причинно-следственные связи, рассуждать, делать выводы.

Задержка психического развития – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма. Недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей, возникающих у детей с ЗПР при обучении в школе.

Оценивая интеллектуальную готовность детей, испытывающих стойкие трудности в обучении, исследователи отмечают основную черту — низкую познавательную активность, которая проявляется хотя и неравномерно, но во всех видах психической деятельности. Этим обусловлены особенности восприятия, внимания, памяти, мышления и эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР.

Специфика восприятия при ЗПР проявляется в его ограниченности, фрагментарности и константности. У детей с ЗПР замедлен процесс формирования межанализаторных связей: отмечаются недостатки слухо - зрительно - моторной координации. В связи с неполноценностью зрительного и слухового восприятия у детей с ЗПР недостаточно сформированы пространственно-временные представления.

Недостатки в развитии произвольной памяти проявляются в замедленном запоминании, быстрой забывания, неточности воспроизведения, плохой переработке воспринимаемого материала. В наибольшей степени страдает вербальная память. На передний план в структуре нарушения мнемической деятельности выступает недостаточное умение применять приемы запоминания, такие как смысловая группировка, классификация. Недостаточность произвольной памяти у детей с ЗПР в значительной степени связана со слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функций самоконтроля.

Внимание характеризуется неустойчивостью, что приводит к неравномерной работоспособности, детям с ЗПР трудно собрать, сконцентрировать внимание.

Отставание особенно заметно в мыслительной деятельности детей с ЗПР. Они испытывают трудности в формировании образных представлений, у них не формируется соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления. Многие авторы отмечают у детей с ЗПР слабость зрительно-аналитико-синтетической деятельности. Недостатки

мышления у детей с ЗПР проявляются в низкой способности к обобщению материала, слабости регулирующей функции мышления, низкой сформированности основных мыслительных операций анализа и синтеза.

Для полноценного развития и воспитания личности каждого ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей в дошкольной образовательной организации осуществляется психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития.

Психолого-педагогическое сопровождение – это специализированная деятельность в системе образования, обеспечивающая действенную помощь детям с целью предупреждения возникновения и решения имеющихся сложностей в развитии ребенка; деятельность, призванная гарантировать право на качественное образование каждому ребенку, с учетом его индивидуальных образовательных запросов и потенциала развития.

Глава 2. Организация коррекционной работы по развитию мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития на занятиях по ознакомлению с окружающим миром

2. 1. Результаты изучения мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Диссертационное исследование включает в себя использование методик и технологий, направленных на изучение представлений ребенка об окружающем мире и особенностей мышления дошкольников с задержкой психического развития.

Исследование проводилось в МДОУ детский сад №22 «Светлячок» г.Верхний Уфалей. В эксперименте участвовали дошкольники подготовительной к школе группы с задержкой психического развития.

Методы исследования: беседа, эксперимент, количественный и качественный анализ результатов эксперимента.

Беседа с воспитателем, психологом, логопедом группы, анализ педагогической и медицинской документации позволяют определить краткую характеристику на каждого ребенка группы.

Таблица № 1

Краткая характеристика дошкольников

с задержкой психического развития, участвующих в эксперименте

№ п/п	Ф. И. ребёнка	Возраст	Заключение ПМПК (вид ЗПР)	Краткая характеристика
1	Вера Б.	бл. 7мес.	ЗПР конституционального характера	Семья полная. Наследственной отягощенности в анамнезе нет. Неврологический диагноз – ППЦНС, ЗПР, ЗРР. Физическое развитие ниже среднего. Склонна к частой смене настроения. Внимание с быстрым распадом по мере утомления. При взаимоотношениях со сверстниками проявляет задатки лидера. Коррекционная работа показывает положительную динамику развития ребенка. Задержка психического развития обусловлена особенностями неврологического статуса, низким уровнем развития основных мыслительных операций
2	Иван Н.	бл. 1мес.	ЗПР церебрально-астенического генеза	Семья полная. ППЦНС. ОНР 2 уровня. Физическое развитие в норме. Работоспособность снижена, трудности усидчивости, сложности усвоения предлагаемого материала. Гиперактивен. В процессе работы проявляет начальную заинтересованность, но педагогическую помощь принимает с трудом. Поведение с трудностями подчинения. Настроение переменчиво, трудности удержания игровых правил при коллективных играх, часто проявляет агрессию. Динамика коррекционной работы избирательная.
3	Коля Ф.	бл. 2мес.	ЗПР психогенного происхождения	Ребенок растет в неполной семье, его воспитывает отец. Мать имеет другую семью. Физическое развитие в норме. С трудом усваивает предлагаемый материал, часто отвлекается. Работоспособность снижена. ДОУ посещает с удовольствием. Со сверстниками активен, но отмечаются трудности удержания игровой цепочки, обидчив при неудачах. Легко ссорится, легко мирится. Динамика коррекционной работы относительно положительная.
4	Лена К.	бл. 9мес.	ЗПР психогенного происхождения	Семья полная, родители работают не постоянно. В семейном воспитании выражено гипоопека. У ребенка отмечаются частые перепады настроения. Часто отказывается от предложенной деятельности. Трудоспособность снижена, быстро утомляется.

				Познавательный интерес низкий. Физическое развитие в норме. Помощь принимает, способна переносить усвоенный навык на другой вид деятельности. Динамика развития ребенка относительно положительная.
5	Надя Т.	бл. 4мес.	ЗПР психогенного происхождения	Семья полная, выражена гиперопека. ДОУ посещает первый год. Социально-бытовые навыки сформированы согласно возрастным требованиям, но низкая самостоятельность. Познавательный интерес избирательный. Темп деятельности замедленный, работоспособность низкая. Девочка спокойна, адекватна в общении, стремится к лидерству. Пользуется уважением в коллективе сверстников.
6	Денис К.	бл. 6мес.	ЗПР конституционального характера	Семья полная. ППЦНС. Навыки самообслуживания сформированы на низком уровне, трудности самостоятельности. Физическое развитие соответствует норме. Усидчивый. Развита механическая память. Речь аграмматична. Спокоен, послушен. В группе сверстников имеет много друзей. Динамика развития положительная.
7	Иван Б.	бл. 10мес.	ЗПР конституционального характера	ППЦНС. Низкий уровень развития основных психических функций, особенно эмоционально-волевой сферы. Физическое развитие соответствует возрасту. Внимание рассеянное, память механическая. Речь аграмматична. Диапазон знаний широко раскрывается в устной беседе. Очень активен в бытовых делах. Динамика развития положительная.
8	Света П.	бл. 3мес.	ЗПР соматогенного происхождения	Ребенка воспитывает мама. ППЦНС. Часто более простудными заболеваниями. Низкая самостоятельность. Низкий познавательный интерес. Усидчива, послушна. Принимает помощь, переносит на новые навыки. Любит заниматься, активна во взаимоотношениях со сверстниками. Относительно положительная динамика развития.

Исследование по теме диссертационной работы проводилось в начале учебного года в течение двух недель. Для решения поставленных задач использовался комплекс диагностических методик. В качестве основных методов применялись: целенаправленное, спланированное систематическое наблюдение за поведением детей и их деятельностью в ходе проведения занятий и в свободное время, беседы с детьми, родителями и близкими им людьми, педагогами.

В основу диссертационного исследования проложены методики, направленные на изучение уровня развития мышления у старших

дошкольников с ЗПР, а также, согласно теме нашей работы, было проведено определение запаса сведений о ближайшем окружении и точности имеющихся представлений у воспитанников.

Такие мыслительные процессы, как обобщение и разделение явлений действительности имеют первостепенное значение для того, чтобы человек мог ориентироваться в окружающем его мире. Соответственно, являются показателем возможности накопления и расширения знаний об окружающем мире. Способности к осуществлению этих мыслительных операций формируются у людей постепенно, в том числе и во время дошкольного детства.

Методики, направленные на изучение уровня развития мышления у воспитанников, позволяют определить:

- умение выделять существенные признаки;
- способность к обобщению;
- сформированность навыков исключения.

Изучить уровень развития мышления у старших дошкольников и проанализировать сформированность умения выделять существенные признаки, навыков обобщения и разделения явлений действительности поможет тестирование воспитанников по методике Л.С. Выготского и Л.С. Сахарова «Сравнение понятий».

Цель тестирования состоит в том, чтобы с помощью рассматриваемой методики оценить способность испытуемого к анализу, сравнению и обобщению явлений и предметов.

Методика позволяет экспериментатору сделать вывод об умении ребёнка:

- вычленять в предлагаемых понятиях общее и частное;
- аргументировано донести свою точку зрения по поводу найденных сходств и различий;
- выделять существенные признаки, абстрагируясь от несущественных;

- следовать инструкциям экспериментатора касательно последовательности выполнения задания.

Для работы испытуемому предлагается соотнести несколько понятий из имеющихся у экспериментатора образцов. Большое преимущество диагностики заключается в том, что она подходит для тестирования детей разного возраста. Кроме того, методика «Сравнение понятий» позволяет оценить изменения в состоянии тестируемого при повторных исследованиях (что и используется в рамках собственного диссертационного исследования).

Л.С. Выготский и Л.С. Сахаров при использовании методики «Сравнение понятий» испытуемому предлагают 30 понятий, среди которых имеются как сравнимые, так и несравнимые понятия. Часть заданий включает слова, относящиеся к одному семантическому полю («корова — лошадь» принадлежат к смысловой группе «Домашние животные»), другая половина состоит из образцов, имеющих отношение к разным семантическим полям (например, «река — птица»):

утро — вечер;	ворона — воробей;
корова — лошадь;	волк — луна;
лётчик — танкист;	молоко — вода;
лыжи — коньки;	ветер — соль;
трамвай — автобус;	золото — серебро;
озеро — река;	сани — телега;
река — птица;	очки — деньги;
дождь — снег;	воробей — курица;
поезд — самолёт;	кошка — яблоко;
ось — оса;	вечер — утро;
обман — ошибка;	дуб — берёза;
стакан — петух;	голод — жажда;
маленькая девочка — большая кукла;	сказка — песня;
ботинок — карандаш;	корзина — сова;
яблоко — вишня;	картина — портрет

Количество пар для сравнения должно быть определено экспериментатором исходя из возраста и уровня общей подготовки испытуемых. В рамках диссертационного исследования старшим дошкольникам предлагается 12 пар слов.

Дошкольникам предлагается пройти тестирование устно. В экспериментальной части собственного диссертационного исследования испытуемый слушает задания, как их зачитывает экспериментатор.

Рекомендованное время для интерпретации одной пары понятий составляет 3–5 минут для старших дошкольников.

От испытуемого требуется указать сначала то, чем сходны предлагаемые понятия, а затем — как они отличаются. Соблюдение этой последовательности имеет важное значение для последующей интерпретации результатов, поэтому экспериментатор не должен ей пренебрегать.

Если ребёнок испытывает трудности при столкновении с несравнимой парой понятий, следует пояснить, что в списке есть слова, не имеющих ничего общего. Предупреждение должно ограничиться только одним примером — в дальнейшем экспериментатору нужно лишь фиксировать любые ответы испытуемого. В остальном прояснять непонятные моменты для ребёнка разрешается строго до начала его работы.

Обработка и интерпретация результатов тестирования старших дошкольников с ЗПР по методике «Сравнение понятий»

Дети дошкольного возраста склонны в первую очередь уделять внимание различиям. За выполнением этой операции стоит наглядно-действенное мышление, которое развито у малышей в достаточной степени. Способность к выделению абстрактной категории, к которой могут быть отнесены два понятия, свидетельствует о переходе от наглядного к словесно-логическому мышлению. Операция обобщения только начинает формироваться к периоду поступления в школу. Однако подчас за ней тоже стоит наглядное сравнение предметов, перенесённых в некую конкретную ситуацию. Пары несопоставимых понятий в тесте подобраны таким образом, что они провоцируют контекстные высказывания. Например, «волк — луна» могут связываться в уме ребёнка в ситуацию «волк воет на луну», хотя между концептами как таковыми нет общего. Объединение их в одну

категорию свидетельствует о недостаточной развитости логического мышления.

Умение испытуемого вычлнить из списка несравнимые понятия иногда оказывается очень показательным для обнаружения расстройств мышления. Например, стоит учесть, есть ли в объяснениях тестируемого чрезмерные обобщения или выделение несущественных признаков (например, когда при рассмотрении пары «карандаш — ботинок» ребёнок обращает внимание, что и то, и другое оставляет след).

Трудности в описании признаков предметов, непоследовательность и нелогичность аргументации и менее 2 названных сходных или отличительных признаков могут говорить о большей склонности к конкретному мышлению.

Нормой является выполнение ребенком 75% заданий. В рамках нашего исследования мы определили оценивание как «высокий», «средний», «низкий» уровень владения мыслительным навыком сравнения. Так, верное выполнение ребенком 75 – 100% заданий говорит о высоком уровне развития исследуемых навыков, 50 – 74% - средний уровень, и менее 50% - низкий. Время, затраченное испытуемым на прохождение теста, следует оценивать исходя из индивидуальных особенностей ребёнка. Если он не укладывается, это не всегда свидетельствует о нарушениях мышления или внимания. Усидчивость и способность концентрироваться на выполнении заданий может быть различной у детей дошкольного возраста и у детей разного темперамента.

В экспериментальной части собственного диссертационного исследования старшим дошкольникам с задержкой психического развития предлагаются следующие пары слов:

Найти различия:

Девочка – кукла
Пароход – рыба
Бревно – дерево
Доска – стекло
Волк – собака

Найти сходство:

дверь – окно
хлеб – мясо
солнце – печка
лодка – мост
газета – книга

Обман – ошибка

молоко – вода.

В собственном диссертационном исследовании в ситуациях, когда ребёнок сам не может – экспериментатор оказывает ему помощь, а затем предлагает для сравнения аналогичную пару понятий для определения возможности осуществления переноса и умения использовать помощь.

В ходе исследования также обязательно учитывается, удаётся ли ребёнку дать сразу точный ответ или он идёт поэтапным путём, интуитивно нащупывая правильный ответ, от несущественного к существенному, очень многословно и подробно.

Методика Л.С. Выготского и Л.С. Сахарова «Сравнение понятий» служит для выявления умения выделять существенные признаки различия или сходства, т.е. умения осуществлять аналитико-синтетическую деятельность, осмысливать.

Выделяя в предметах и явлениях признаки сходств и различий, ребёнок обнаруживает способность к обобщению. Неумение выделять существенное в предметах и явлениях свидетельствует о слабости обобщения.

Для определения сформированности навыка исключения у детей старшего дошкольного возраста используется методика Л. А. Венгер "Четвертый лишний".

Ребенку зачитываются четыре слова, три из которых связаны между собой по смыслу, а одно слово не подходит к остальным. Ребенку предлагается найти "лишнее" слово и объяснить, почему оно "лишнее":

- *книга*, портфель, чемодан, кошелек;
- печка, керосинка, свеча, *электроплитка*;
- трамвай, автобус, *трактор*, троллейбус;
- лодка, тачка, *мотоцикл*, велосипед; - река, *мост*, озеро, море;
- *бабочка*, линейка, карандаш, ластик;
- добрый, ласковый, веселый, *злой*;
- бабушка, *учитель*, папа, мама;
- минута, секунда, час, *вечер*;

- Василий, Федор, *Иванов*, Семен.

("Лишние" слова выделены курсивом.)

За каждый правильный ответ начисляется 1 балл, за неправильный - 0 баллов.

10-8 баллов - высокий уровень развития обобщения;

7-5 баллов - средний уровень развития обобщения, не всегда может выделить существенные признаки предметов;

4 и менее баллов - способность к обобщению развита слабо (низкий уровень развития мыслительных навыков обобщения).

Способность к исключению позволяет определить методика Л. А. Венгер «Исключение неподходящей фигуры (А), картинки (Б)».

Используются таблицы с неподходящими фигурами (3 квадрата разного цвета и 1 треугольник, 3 овала и 1 круг), таблицы с изображением трёх предметов одной родовой категории и 1 предмета другой.

Исследуется аналитико-синтетическая деятельность, способность актуализировать имеющиеся знания и представления, уровень обобщения, логическая обоснованность решения предложенных заданий, чёткость формулировок, выводов.

Перед ребёнком поочередно кладут таблицы с изображением геометрических фигур (*задание А*). «Скажи, что здесь не подходит» (слово "фигура" не произносится). Если ребёнок не понял инструкцию, то даётся пояснение типа: «Здесь 3 похожи, а одна – другая». Если и это не помогло, то спрашивают: «Какая фигура не подходит?».

Далее – *задание Б*: «Здесь 3 картинки чем-то подходят друг к другу, а одна не подходит. Скажи (или покажи), какая не подходит?» После ответа – обязательно спросить: «Почему не подходит? Каким одним словом можно назвать три похожие картинки, что это такое?».

Успешность выполнения оценивается также как уровни: высокий уровень – самостоятельное (дети принимали задания с интересом, выполняли его достаточно быстро); средний уровень – ребенок выполняет при уточняющих

вопросах и организующей помощи взрослого; низкий уровень – ребенок выполняет после показа образца выполнения (при направляющей помощи), либо испытывает стойкие трудности и задание не выполняет.

Согласно теме диссертационной работы, в рамках исследования было проведено определение запаса представлений об окружающем мире у старших дошкольников с ЗПР. Данное исследование было проведено с помощью методики «Беседа», целью которой является выявление запаса сведений о ближайшем окружении и точности имеющихся представлений.

Проведение обследования:

Ребенку предлагается ответить на вопросы по темам:

- имя, фамилия, возраст, адрес;
- члены семьи, понимание родственных связей;
- интересы, любимые игры и игрушки;
- функциональное назначение бытовых приборов и оборудования: лампа, пылесос, часы, холодильник, телефон, телевизор, радио, видеомаягнитофон;
- места общественного назначения: магазин, аптека, почта, театр, вокзал;
- различение некоторых видов растительности: трава, куст, дерево, цветы;
- различение некоторых видов животных: кошка, собака, лягушка, змея, червяк, жук, бабочка, птица, рыба (используются картинки);
- способы передвижения животных: летает, плавает, ходит, ползает, прыгает (используются картинки);
- места обитания животных: в небе, на земле, в земле, в воде;
- явления общественной жизни (сведения о родной стране, родном городе, праздниках);
- неживая природа: снегопад, ледоход, гроза, туман, вода, земля, песок, глина, камни, лед, пар, град.

Полученные данные также были оценены как «высокий, средний», «низкий уровни. При этом высокий уровень показывают дошкольники, которые без затруднений отвечают на поставленные вопросы, владеют достаточными сведениями об окружающем мире, с интересом поддерживают

познавательную беседу, дают развернутые ответы. Средний уровень показывают дети, которые отвечают на вопросы с направляющей помощью взрослого, ответы конкретные. Низкий уровень отмечается у ребенка, если его ответы отрывочны, дошкольник на многие вопросы не отвечает даже при оказании направляющей помощи.

При данном обследовании на момент констатирующего эксперимента были получены следующие показатели сформированности представлений об окружающем мире у детей исследуемой группы (см. табл. № 2).

Результаты исследования представлений об окружающем мире у дошкольников с ЗПР

Представления	Имена детей							
	Вера Б.	Света П.	Денис К.	Иван Б.	Елена К.	Надя Т.	Коля Ф.	Иван Н.
1. Возраст, фамилия, имя	Называет фамилию, имя, 7 лет	не отвечает	Называет фамилию, имя, 6 лет	Называет фамилию, имя, 7 лет	Возраст не знает, называет имя	Возраст не знает, называет имя	Называет имя, 7 лет	Возраст не знает, называет имя
2. Члены семьи	2 бабушки, 2 дедушки, умерли, мама, баба, сестра старшая	мама, папа, баба, дед, 2 собаки, 2 кошки.	дядя, тетя, бабушка, сестра, мама, папа.	мама, сестра, бабушка	мама, папа, я, сестра и братики (по навоящим вопросам)	о семье не говорит	папа, сестра, друзья, мама меня бросила	папа, мама, я
3.Ф.И.О. мамы	имя не знает	Лена	мама Ира.	Ира	мама Таня	-	-	Люба
4.Место работы мамы	не знает	моет посуду	на заводе	на заводе	на железн. дороге осматривает колеса	-	-	моет полы
5.Ф.И.О. папы	-	Андрей	Игорь	-	Рауль	-	Алексей Викторович	Денис
6.Место работы папы	-	посменно	на грузовике возит части от машин	-	кузнец	-	работает, много денег получает, делает металл	электрик, лампочик и телевизор
Сестра	-	-	Гульнара	Люба	не говорит	-	Ксения, стар.	-
Бабушка	одна со мной –баба Дуся. Она снег убирает. Баба Клава. Она не работает,спит.	не работает, дома сидит, варит.	-	Катя, готовит и отдыхает, она старая	-	-	-	-

Соц. роль	дочь	дочь	сын	сын	дочь	-	сын	сын
3. Интерес к игрушкам	Проявляет	Проявляет	Активный	Проявляет	Достаточный	Активный	Проявляет	Проявляет
Разнообразие самостоятельных действий с игрушками	Преимущ. предметные действия	Преимущ. предметные действия	Игрушки использует по назначен.	Самостоят. действия с игрушками разно-плановые	Преимущ. предметные действия	Преимущ. предметные действия	Самостоят. действия с игрушками адекватные, разно-плановые	Преимущ. предметные действия
Характер используемых игрушек	Игр. и предметы домашнего обихода	Игр. и предметы домашнего обихода	Перебирает многочисл. игр. и предметы	Использует преим. игр. автомобил. тематики	Игр. и предметы домашнего обихода	Игр. и предметы домашнего обихода	Использует преим. игр. для конструир.	Использует преим. игр. агрессивного хар-ра
4. Назначения бытовых приборов и оборудования: Телевизор	смотреть, говорят новости.	-	был, сейчас нет. Смотреть новости, передачи.	смотреть разные программы, кино, мультики, я про россомаху смотрю	смотреть фильмы	смотреть передачи разные, новости мультики	смотреть мультики, но он ломается	-
Телефон	звонить всем разговаривать	звонить	Звонить 01, 02, 03.	Звонить бабушкам	нет	звонить всем	всем звонить и разговарив.	говорить новости
Утюг	гладить	мятое не было	гладить платья, кофты	гладить	чтоб гладить	гладить вещи, чтобы ровные были	гладить брюки	чтоб в мятом не ходить
Пылесос	убираться	чтобы чисто было	чтобы пыли не было	чтобы пыль убирать	-	убирать грязь в комнате	грязь убирать во время уборки	-
Компьютер	смотреть мультики	-	смотреть мультики	смотреть мультики	у нас нет	-	играть	Играть в стрелялки
Стир. машина	белье стирать, если одежды много	стирать	чтобы в грязном не ходить	стирать грязное	вещи мыть	когда вещей много, чтоб быстрее	для всякой стирки	-

Холодильник	Для еды, чтобы не портилась	Чтобы еду складывать	Для еды, чтобы не портилась	Для еды, чтобы не портилась	Там еда	Там продукты разные	Еда лежит там, продукты	Складывать еду
5. Места общественного назначения: Магазин	5-ка, Эльдorado, Уют, Союз мебель.	подвал, овощной.	Дикси, незабудка, Уют, КБС. Продутовый, одежды (по навод. вопр.)	5-ка, Кактус. Продукция, книжный, одежды	Разные магазины, где еда и игрушки	аптека, леньники не могут вспомнить свой возраст, назвать фамилию.	таблетки, покупать, работает врач	-
Почта	письма, конверты, открытки.	-	Взять газеты, работает почтальон.	почтальоны берут письма, кладут в сумку и несут по адресу	носят газету	Почтальон-ка ходит и деньги носит	деньги получать, газеты купить	-
Театр	показывают все.	-	люди приходят и смеются	где показывают сказки, там работает человек, который вещи берет, а другие выступают	-	-	зрители следят, люди поют и выступают	смотрят страшные кино, кто работает, не знаю
Вокзал	Все едут куда-то	-	Много автобусов, люди едут	Много автобусов и человек	-	-	Все едут куда-то	Много автобусов
6. Различение растительности	Трава, деревья, цветы	Деревья, трава	Трава, деревья, цветы, кустарники	Трава, деревья, цветы, кустарники	Трава, деревья, цветы	Деревья, трава	Трава, деревья, цветы	Деревья, трава
7. Различные виды животных	По картинкам узнаёт кошку, соба-	По картинкам узнаёт кошку,	По картинкам называет	По картинкам называет	По картинкам узнаёт кошку, собаку, птицу,	По картинкам узнаёт кошку, собаку, птицу,	По картинкам узнаёт кошку, соба-	По картинкам узнаёт кошку, собаку, птицу,

	ку, лягушку, бабочку, жука, птицу, рыбу	собаку, птицу, рыбу	всех животных (за искл. змеи, червяка)	всех животных (за искл. змеи, червяка)	рыбу	рыбу	ку, лягушку, бабочку, жука, птицу, рыбу	рыбу
Способы передвижения животных	Собака, кошка – бегают, птица – летает, заяц – прыгает	Собака, кошка – бегают, птица – летает	Собака, кошка – бегают, птица – летает, заяц – прыгает, рыба – плавает, бабочка-летает, жуки – ползают	Собака, кошка – бегают, птица – летает, заяц – прыгает, рыба – плавает, бабочка-летает, жуки – ползают	Собака, кошка – ходит, птица – летает, заяц – прыгает, бабочка – летит	Собака, кошка – ходит, птица – летает, заяц – прыгает, бабочка – летит	Собака, кошка – бегают, птица – летает, заяц – прыгает	Собака, кошка – бегают, птица – летает
Места обитания животных	Рыбы – в воде, птицы – на небе, заяц – в лесу	Везде вокруг	Рыбы – в воде, птицы – на небе, заяц, лиса, медведь – в лесу	Рыбы – в воде, птицы – на небе, заяц, лиса, медведь – в лесу	Рыбы – в воде, птицы – на небе, заяц – в лесу	Рыбы – в воде, птицы – на небе, заяц – в лесу	Рыбы – в воде, птицы – на небе, заяц – в лесу	Везде вокруг
8. Сведения о родной стране, родном городе	Знает название страны, города, в городе есть красивые улицы	-	Знает название страны, города, в городе есть большие дороги, красивые улицы и дома	Знает название страны, города, в городе есть большие дороги, красивые улицы и дома	У нас большой город	-	Знает название страны, города, в городе есть красивые дома и улицы	У нас большой город

Сведения о праздниках	Новый год, мамин день, лето	Новый год с Дедом морозом, день рождения	Новый год, мамин день, день рождения, праздник для папы	Новый год, мамин день, день рождения	День рождения	Когда все веселятся	Новый год, мамин день, лето	День рождения
9. Представления о неживой природе	По наводящим вопросам называет снег, дождь, камни на земле, зимой лёд	-	Снег, дождь, камни на земле, зимой лёд, бывает вода, на озере песок	Снег идет, дождь, камни на земле, бывает вода, на озере песок, зимой снег	По наводящим вопросам называет снег, дождь	По наводящим вопросам называет снег, дождь	По наводящим вопросам называет снег, дождь, камни на земле, зимой лёд	По наводящим вопросам называет снег, дождь

Как видно из описания ответов детей, почти никто из детей не смог назвать имена и отчества родителей. Очень ограниченные знания о домашних занятиях родителей. Некоторые дети просто говорят «готовит», «спит» (Надя Т., Коля Ф., Иван Н.). Дошкольники не знают назначения многих бытовых предметов или могут объяснить только по ряду наводящих (Вера Б., Света П., Лена К., Иван Н.). Имеют место пробелы в знаниях о местах общественного назначения. Не знают или не могут объяснить специфику того или иного места.

Анализ результатов обследования представлений об окружающем мире:

низкий уровень: ребенок не дифференцирует имя, фамилию, родственные отношения не устанавливает, не знает адрес, возраст, назначения частей тела; знания об окружающей действительности, себе, семье отрывочны, бессистемны; не различает явления живой и неживой природы, не знает их отличительных особенностей, представления ограничены непосредственно бытовым окружением;

средний уровень: существенные особенности предметов, явления живой и неживой природы и общественной жизни выявлены с помощью наводящих вопросов взрослого; дифференцирует имя, фамилию, знает возраст, адрес, половую принадлежность;

высокий уровень: представления о себе, семье и окружающем мире достаточно развернуты и конкретны; может рассказать о месте жительства, о животных, растениях, любимых игрушках и занятиях, о явлениях общественной жизни; объясняет явления неживой природы.

Согласно полученным данным в ходе проведенного обследования по теме диссертации у детей исследуемой группы были получены следующие результаты.

Результаты первичного исследования

№ п/п	Ф.и. ребенка	«Сравнение понятий»	«Четвертый лишний»	Исключение неподход. фигуры	Исключение неподход. картинки	Представления об окружающем	Уровень развития исследуемых навыков
1	Вера Б.	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний	Средний
2	Иван Н.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
3	Коля Ф.	Низкий	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
4	Лена К.	Низкий	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
5	Надя Т.	Низкий	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
6	Денис К.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
7	Иван Б.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
8	Света П.	Низкий	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Низкий

Как видно из приведённых данных, в целом по группе превалирует низкий уровень сформированности исследуемых навыков у дошкольников с ЗПР (5 человек из 8). Три ребенка имеют средний уровень развития исследуемых навыков.

При проведении данного обследования неоднократно отмечалось, что многие задания и вопросы вызывают у детей затруднения, ответы на них не были получены, часто ответы были получены с помощью наводящих вопросов и подсказок экспериментатора. Обнаружено достаточно большое количество пробелов в области сформированности представлений об окружающем мире.

Из полученных данных в ходе эксперимента видно, что со старшими дошкольниками с задержкой психического развития следует проводить целенаправленную коррекционную работу по развитию мышления на занятиях по ознакомлению с окружающим миром.

2. 2. Содержание занятий по ознакомлению с окружающим миром, включающие игры и упражнения по развитию мышления у старших дошкольников с ЗПР

Основной задачей ознакомления с окружающим миром детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является формирование у них целостного восприятия и представления о различных предметах и явлениях окружающей действительности, что обеспечивает положительную динамику в развитии мыслительных функций у дошкольников. В рамках расширения представлений об окружающем мире дети получают не отдельные знания о предмете или явлении, а определенную целостную систему знаний, отражающую существенные связи и зависимости в той или иной области, что и определяет развитие мышления.

Развитие мышления посредством обогащения знаний об окружающем мире происходит в процессе всей жизни и деятельности детей в дошкольном учреждении. Особую роль в этом процессе играют занятия, наблюдения и специально организованная деятельность детей, при реализации которых дети учатся находить простейшие связи между предметами и явлениями окружающей жизни.

На занятиях по ознакомлению с окружающим миром развитие мышления дошкольников происходит при решении следующих задач:

- учить детей описывать характерные признаки, образ жизни и повадки диких и домашних животных и птиц, сравнивать их, выделять сходства и различия;
- учить детей находить в ближайшем окружении и дифференцировать предметы, сделанные из бумаги, стекла, ткани, дерева, металла, других материалов;
- расширять у детей представления о явлениях природы, соотносить их со временем года, устанавливать временную последовательность;

- знакомить детей с растениями, сравнивая их между собой, выделяя отличительные признаки, дифференцируя по заданным признакам.

Развитию мышления также способствует решение образовательных задач:

- расширять у детей представления о свойствах и качествах предметов и явлений, объектах живой и неживой природы;

- пополнять представления детей вновь изучаемыми категориями свойств и признаков;

- формировать у детей представления о вариативности выделяемых признаков и различных основаниях для осуществления классификации и сериации;

- формировать у детей представления о видах транспорта;

- формировать у детей временные представления (о временах года, об их последовательности, о времени суток, о днях недели);

- закреплять у детей представления о времени и расширять умение соотносить свою деятельность с категорией времени;

- продолжать формировать у детей представления о труде людей и значимости той или иной профессии в жизни людей;

- развивать у детей элементы самосознания на основе понимания изменчивости возраста и времени.

В данном случае при осуществлении коррекционной работы по ознакомлению с окружающим дошкольников с нарушением интеллектуального развития происходит при строгом соблюдении методических приёмов: начинается работа с действий по подражанию, затем – по образцу, и только после – по словесной инструкции.

Коррекционная работа по развитию мышления на занятиях ознакомлению с окружающим детей с ЗПР подготовительной группы детского сада проводилась по следующей программе.

Основное содержание работы по развитию мышления миром у
дошкольников с ЗПР подготовительной к школе группы в процессе
ознакомления с окружающим миром

Таблица № 4

Квартал	Основное содержание работы
I	<p>Закреплять представления детей о возрасте и о его связи с трудом и деятельностью человека (малыш — сидит в коляске, играет с мамой; ребенок — ходит в детский сад, играет сам или с детьми; школьник — ходит в школу; взрослые — работают; пожилые люди — дома заботятся о внуках, отдыхают)</p> <p>Закреплять знания детей о составе семьи</p> <p>Учить детей называть свой домашний адрес</p> <p>Знакомить детей с профессиями парикмахера, учителя</p> <p>Уточнять представления детей об овощах и фруктах, учить их дифференцировать</p> <p>Учить детей дифференцировать диких и домашних животных</p> <p>Продолжать знакомить детей с птицами; учить дифференцировать диких и домашних птиц (воробей, ворона, голубь, сорока; курица, петух, гусь, утка, индюк)</p> <p>Закреплять представления детей о свойствах бумаги</p> <p>Знакомить детей со свойствами ткани</p> <p>Учить детей различать отдельные деревья и кустарники</p> <p>Учить детей называть признаки четырех времен года и определять их последовательность</p> <p>Знакомить детей с поведением и образом жизни животных и птиц осенью</p> <p>Продолжать учить детей различать и называть части суток: утро, день, вечер, ночь</p> <p>Закреплять знания детей о правилах поведения на улице и в транспорте</p>
II	<p>Закреплять представления детей о своем возрасте, семье, именах близких родственников</p> <p>Закреплять умение детей называть свой домашний адрес</p> <p>Знакомить детей с профессией почтальона</p> <p>Уточнять представления детей о роли профессиональной деятельности в жизни людей</p> <p>Знакомить детей с обобщающим словом <i>транспорт</i></p> <p>Учить детей соотношению профессий и вспомогательных предметов и орудий для осуществления профессиональной деятельности врача, продавца, повара, почтальона, учителя, шофера, парикмахера</p> <p>Формировать у детей представления о школе и деятельности ребенка в ней</p> <p>Знакомить детей со школьными принадлежностями, знать их назначение</p> <p>Знакомить детей со свойствами стекла</p> <p>Учить детей находить предметы, сделанные из стекла, и бережно к ним относиться</p> <p>Знакомить детей с животными в живом уголке и некоторыми комнатными растениями</p> <p>Учить детей называть дни недели</p> <p>Формировать у детей представления о занятиях в выходные дни</p> <p>Закреплять умения детей различать и называть время суток: утро, день, вечер, ночь</p>
III	<p>Учить детей называть город (населенный пункт), в котором они проживают</p>

<p>Учить детей называть название страны — Россия</p> <p>Учить детей называть столицу России</p> <p>Уточнять представления детей о значении профессий в жизни людей</p> <p>Стимулировать самостоятельные действия детей при организации игры с опорой на их представления о профессиональной деятельности</p> <p>Закреплять представления детей об окружающем их предметном мире, созданном руками человека (орудия труда: совок, лопата, пила, нож, топор, вилы, молоток)</p> <p>Учить детей выполнять классификацию объектов и предметов по категориям «живое», «неживое»</p> <p>Продолжать знакомить детей с животными и растениями в живом уголке</p> <p>Учить детей описывать характерные признаки, образ жизни и повадки диких и домашних животных и птиц</p> <p>Знакомить детей с отдельными представителями насекомых (пчела, бабочка, муха, муравей)</p> <p>Учить детей находить в ближайшем окружении и дифференцировать предметы, сделанные из бумаги, стекла, ткани, дерева, металла</p> <p>Расширять у детей представления о явлениях природы (гром, молния, гроза)</p> <p>Знакомить детей с некоторыми цветами и ягодами (одуванчик, тюльпан, ромашка, колокольчик, клубника, малина, крыжовник, смородина)</p> <p>Учить детей называть признаки четырех времен года, определять их последовательность</p> <p>Учить детей называть время суток: утро, день, вечер, ночь</p>
--

Ознакомление с окружающей действительностью ведется по разным направлениям. Это ознакомление и с неживыми объектами, и с живой природой, и с явлениями общественной жизни. Каждое из этих направлений имеет свою специфику, знакомит детей с определенным типом свойств, связей и отношений, со специфическими для данной области действительности закономерностями. Но есть и общие задачи, которые решаются на всех этапах по ознакомлению с окружающим.

В ходе ознакомления с окружающим, прежде всего, появляется возможность расширить представления ребенка-дошкольника о том предметном мире, в котором он живет, выделить и сделать предметом его внимания те материальные условия существования, которые будут окружать его всю жизнь и во многом определять условия деятельности.

Развитие мышления на занятиях по ознакомлению с окружающими явлениями и объектами природы предполагает опору на существенные свойства и отношения объектов, умение выделять их, что при правильной

организации обучения может способствовать формированию мыслительных процессов ребенка-дошкольника.

При осуществлении коррекционной работы по развитию мышления на занятиях по ознакомлению с окружающим миром дошкольников с ЗПР происходит при строгом соблюдении методических приёмов: начинается работа с действиями по подражанию, затем – по образцу, и только после – по словесной инструкции.

Природа — существенная часть той объективной реальности, которая существует вне и помимо нашего сознания. Существование природы в своей первичной основе не зависит от жизни и деятельности человека. Это обстоятельство принципиально отделяет неживую природу от предметов, тоже неживых, но созданных человеком. Предметы, созданные человеком, подчиняются не законам природы, а нуждам человека, служат определенной цели. В них запрограммирован определенный способ употребления. Объекты же неживой природы, хотя и могут быть использованы человеком, преобразованы в соответствии с его нуждами, подчиняются законам природы и потому их поведение «подчиняется» не цели, а объективной причинности. Изменения, происходящие с ними и в них далеко не всегда предсказуемы, не всегда подчиняются воле человека.

Только при таком подходе становится возможным понимание циклических явлений в природе, не зависящих от воли человека, формирование временных представлений, понимание неожиданных явлений (ненужных, даже вредных), однако имеющих в своей основе объективные и вполне познаваемые закономерности.

В дошкольном возрасте детей с задержкой психического развития необходимо знакомить с одним из важнейших законов существования действительности — изменчивостью. Ознакомление с природой дает прекрасную возможность познакомить детей с постоянно происходящими изменениями — сменой времен года, времен суток, изменениями состояния

воды и т.п., многократно наблюдать их в естественных условиях, показать их закономерность.

Именно явления природы с их объективной закономерностью дают возможность показать ребенку реальные причинные зависимости, подвести его к овладению элементами логических операций.

Ознакомление с окружающим может также обогатить чувственный опыт ребенка — научить его быть внимательным к тому, что его окружает, правильно воспринимать окружающее — смотреть и видеть, слушать и слышать, ощупывать и осязать. Обогащение чувственного опыта неразрывно связано с развитием чувственного познания — ощущений, восприятий, представлений. Формируя правильные представления об окружающем, мы можем создать чувственную основу для слова и подготовить ребенка к восприятию словесных описаний объектов, явлений и отношений (стихов, рассказов, сказок, песен). Закрепление образов восприятия в слове дает большие возможности и для развития памяти ребенка, такие образы могут быть произвольно вызваны, актуализированы в памяти ребенка по слову, произнесенному взрослым, т.е. извне.

Особое место при ознакомлении с окружающим уделяется формированию у детей с ЗПР представлений о социальных явлениях. При этом с самого начала необходимо сформировать у детей представление о себе (учить детей узнавать себя на фотографии, называть свое имя, называть части тела и лица, знать их назначение). Наряду с этим большое внимание уделяется формированию у детей представлений о своей семье (знать и называть имена родителей, других родственников, узнавать их на фотографии). Так у ребенка развиваются мыслительные операции сравнения и обобщения, классификации и исключения.

В дальнейшем формируют у детей представление о людях, близких по каждодневному общению. Их учат проявлять заботу по отношению к сверстникам, членам семьи, согласовывать свои действия с действиями своих сверстников в совместной деятельности.

Сформированные представления о социальных явлениях обеспечивают ребенку психологическую готовность для вхождения в новый детский коллектив при поступлении в школу.

В процессе ознакомления с окружающим формируются такие важные мыслительные процессы, как понимание о взаимозависимости всех явлений в природе и обществе: взаимосвязи и взаимозависимости объектов и явлений в неживой и живой природе; взаимосвязи и взаимозависимости неживой и живой природы; природы и жизни и деятельности человека. Дети учатся видеть и понимать реальные причинные зависимости.

Очень значимую роль в накоплении знаний, в развитии ориентировки в окружающем мире, в формировании познавательных процессов, т.е. в умственном воспитании дошкольника с ЗПР, играют все виды детской деятельности. Поскольку ребенок с ЗПР приходит в дошкольное учреждение с недостаточно развитой деятельностью, само формирование ее ребенка с новыми объектами, вооружает его новыми способами действия с ними. В процессе этих действий ребенок сталкивается со свойствами предметов, с необходимостью учитывать эти свойства, перед ним открываются новые отношения между предметами и между людьми.

При этом все этапы развития игры и виды трудовой деятельности способствуют ознакомлению с предметным миром, выделению свойств предметов, с которыми действуют дети, познанию их функционального назначения и способов действия с ними, овладению орудийными действиями. Все это является основой развития наглядно-действенного мышления.

Развитие интереса к окружающему, к познанию происходит, как правило, в разных видах детской деятельности. Каждый вид детской деятельности вносит свой особый вклад в развитие ребёнка. Такая самостоятельная его деятельность, как предметная – вводит в мир вещей, созданных руками человека, знакомит его с их ролью в жизни человеческого общества. Следом за предметной деятельностью развивается игровая,

которая сначала тоже протекает как действия с предметами. По мере своего развития игра ведёт ребёнка к отражению и осмыслению человеческих отношений, к развитию новых сторон мышления и воображения, к развитию знаково-символической функции. Сначала ребёнок замещает недостающие предметы другими, похожими, затем любимыми, которым он придаёт соответствующую функцию, и наконец, просто словами. При систематическом обучении игре ребёнка с ЗПР, в старшем дошкольном возрасте в его игровой деятельности отмечаются уже элементы знаково-символической функции, необходимой для овладения языком и знаниями, способствующими эффективному общению с окружающим миром. На этом фундаменте строится вся познавательная деятельность ребёнка.

Содержанием детских игр являются реальные явления и события, происходящие в жизни, деятельности и отношениях людей, т. е. в окружающем дошкольника мире. Чтобы отражать их в игре, ребенок должен иметь необходимые знания об этом. Дети с ЗПР часто не в состоянии овладеть этими знаниями без активной помощи взрослых, поэтому в процессе воспитания и обучения необходимо проводить целенаправленную работу по обогащению жизненного опыта детей, формировать у них практические умения, необходимые для использования в разных жизненных ситуациях. Занятия по ознакомлению с окружающим миром, а также возникающие в быту реальные ситуации, участниками которых становятся дети, оставляют у них разнообразные впечатления, которые обогащают их жизненный опыт и игру, позволяют понять смысл действий, совершаемых людьми в разных сферах жизни и деятельности – что напрямую способствует развитию мыслительных функций.

Игровая деятельность является важным источником развития дошкольников в системе средств обучения и воспитания. Л.С. Выготский писал, что игра содержит в себе «все тенденции развития», она — «источник развития и создает зоны ближайшего развития»; «за игрой стоят изменения потребностей и изменение сознания более общего характера». Большие

потенциальные возможности игры дают основание для увеличения ее роли в развитии и обучении детей.

В общественных явлениях, помимо объективно существующих отношений, многообразной зависимости фактов и явлений, ребенок познает и субъективные отношения: взаимоотношения людей разных специальностей, отношение человека к труду — то есть происходит усвоение и нравственных норм общества.

Для того чтобы сформировать у воспитанников описанный круг понятий, необходимо активно использовать игровые приемы. Приобретенные в совместной со взрослым способы игровой деятельности создадут основу для свободной самостоятельной игры ребенка в дальнейшем, помогут ему разворачивать разнообразные воображаемые игровые ситуации; позволят обогатить и творчески реализовать свои замыслы. Ребенок в игре не только познает мир во всех красках, но обучается вступать в содержательное общение со сверстниками, что очень важно для детей с ЗПР.

Обучение детей новой игре складывается из трех этапов: подготовительного, самой игры и подведения ее итогов.

На этапе подготовки к игре необходимо раскрыть детям менее доступные прямому наблюдению, но более существенные для разворачивания игры факторы социальных взаимоотношений людей. Но, учитывая недостаточное речевое развитие детей, отсутствие в их активном словарном запасе слов-терминов, при создании ориентировочной основы игровой деятельности следует обратить внимание и на предметную сторону. При этом в первую очередь должны быть даны понятия, являющиеся ключевыми для познания той или иной области действительности.

Этап подготовки к игре может быть проведен в форме экскурсии, беседы с просмотром видеороликов, презентаций, чтение детских книг с использованием ярких иллюстраций.

При проведении самой игры необходимо обеспечить связь между действительностью и той ситуацией, которая воспроизводится в игре.

При определении сюжета игр необходимо отобрать те элементы из множества возможных, которые отражают самые существенные, самые значащие аспекты изучаемых понятий и явлений.

Вместе с тем для формирования системы знаний по изучаемой теме важно «проигрывать» не одну ситуацию, а определенный цикл различных ситуаций. В ходе игр дети учатся действовать в познавательной ситуации, определяемой внутренней тенденцией и мотивами. При этом в игре прослеживается не просто взаимодействие ролей, а взаимодействие, отражающее общественные функции каждой роли.

Практический опыт показывает, что дети активно участвуют в играх. Эмоциональность, присущая сюжетно-ролевой игре, способствует повышению уровня активности мыслительной деятельности и влияет на произвольное запоминание формирующихся понятий.

Сюжетно-ролевые игры дают возможность детям включаться в познавательную деятельность на таком уровне, который позволяет успешно осваивать не только конкретные факты, но и овладевать элементарными общественными понятиями. Игра может являться для детей с ЗПР эффективным средством познания окружающего мира.

Помимо сюжетно-ролевых игр, в коррекционной работе по развитию мышления на занятиях по ознакомлению с окружающим старших дошкольников с ЗПР широко используются дидактические игры. Овладение ребенком с ЗПР прочными знаниями представляет собой длительный процесс и требует большого количества повторений, поэтому дидактические игры должны быть разнообразными (по содержанию, используемому материалу, форме проведения), проводиться в различных вариантах и постепенно усложняться. Последовательно вводятся дидактические игры с предметами и игрушками, затем настольно-печатные игры и преимущественно в индивидуальных занятиях с детьми старшего дошкольного возраста используются словесные игры. Дидактические игры и занимательные упражнения построены на совокупности приёмов, помогающих

дошкольникам систематизировать и закреплять свои знания и представления о различных объектах, их назначении, связях между ними.

Систематизированная коррекционная работа в форме коррекционно-развивающих игр и упражнений, которые специально предназначены для активизации мыслительных процессов, развития умственных способностей, расширения представлений об окружающем мире, дает свои положительные результаты в решении поставленных задач. Коррекционно-развивающие игры и упражнения помогают лучше усваивать и закреплять знания, приобретенные на занятиях, пробуждают у детей интерес к изучаемым предметам, воспитывают у детей наблюдательность, обучают их приемам логического мышления. В процессе игры дети приобретают новые знания, умения и навыки.

Интерес к играм, которые требуют напряжения мысли, появляется не всегда и не у всех детей сразу, поэтому развивающие игры следует вводить постепенно, не оказывая давления на детей. Заставлять детей играть нельзя, игрой их можно только увлечь. Трудные, непосильные задачи могут отпугнуть их от игры, поэтому необходимо соблюдать принцип: от простого — к сложному. Преодолевая первые трудности, дети испытывают большую радость и готовы перейти к более сложной игре, у них появляется вера в собственные силы.

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

В ходе осуществления коррекционной работы по развитию мышления на занятиях по ознакомлению с окружающим миром детей с ЗПР старшего дошкольного возраста уделяется большое внимание развитию представлений о временах года, проводятся практические занятия, экскурсии с целью наблюдения за сезонными изменениями в природе, в жизни людей. Полученные знания закрепляются на занятиях по изобразительности, музыке. Овладение данными знаниями помогает детям с ЗПР понять смысл

изменений, происходящих в природе и в жизни людей, связанных с понятием времени и предотвратить трудности, возникающие у них при определении того или иного времени года по тем или иным временным параметрам. У старших дошкольников с ЗПР формируется представление о признаках разных времён года, умения и навыки определения последовательности времен года. Также проходит изучение понятий сутки, части суток. Усвоение материала происходит только лишь в процессе практической деятельности, с использованием различных форм наглядностей: картинки с изображениями дня, ночи, вечера, утра; картинки с разными временами года и др. Закрепление проходит в форме дидактических игр, на занятиях по развитию речи, изобразительности, музыке. В результате этого дети убеждаются и запоминают, как много разных явлений, событий, связанных с временами года и вообще со временем. Дети с ЗПР, так же как и нормативно развивающиеся дети, закрепляют материал разными видами упражнений. Например: что делают люди утром, днём, вечером, и т. д. Педагог поясняет, что такое сутки, сколько суток в неделе. У таких детей в процессе изучения временных представлений возникают трудности. Для них нужно проводить больше занятий, которые формируют представления о времени. Материал повторяется по несколько раз на протяжении нескольких занятий, чтобы закрепить знания в памяти.

Важное место в системе работы по ознакомлению с дошкольников с ЗПР занимает формирование умения наблюдать. Наблюдать – значит не только смотреть, но и видеть, анализировать, сравнивать, обобщать, учить детей находить существенные признаки, связи и отношения. Учить наблюдать можно при рассматривании картин. При выработке наблюдательности следует исходить из принципа от общего к частному. Это значит, что сначала детей необходимо учить воспринимать общую картину, охватывать предмет в целом. Например, при изучении тем «Я в живом уголке», «Мы ухаживаем за растениями и животными», детям задаются вопросы: «Расскажи, что ты увел на картине?», «Кто может дополнить?»,

«Все согласны или нет?», «Всё ли назвал Ваня?». После того, как выяснена общая картина, можно перейти к деталям. Вновь даётся задание рассмотреть картину с целью выяснить, сосредоточить внимание на отдельном животном: «Рассмотрите внимательно хомячка», т. е. даётся установка на наблюдение отдельного животного. Естественным в данном случае будет переход к беседе о том, какие животные и растения есть у детей дома. Тут же можно спросить, кто и как ухаживает за ними. В ходе этой беседы уместно попросить детей нарисовать своих питомцев. После этого дети сравнивают свои рисунки с предложенными картинками этих животных.

Следующий этап развития наблюдательности связан с переходом от картинки к живой жизни, в данном случае продолжением изучения темы станет работа в живом уголке. Именно здесь будет отрабатываться умение наблюдать за животными и растениями. Причем обязательно надо использовать материал беседы по картинкам. Наблюдения и обсуждения их проводятся по той же схеме: от общего к частному. Сначала обращается внимание на общий вид, окраску, строение, затем на детали. Затем выявление общего и различного в строении, окраске, размерах, питании. После одной-двух минут наблюдения выясняются подробности внешнего строения того или иного животного: «Сколько глаз, сколько ушей, сколько хвостов?». Затем рассматривают окраску животных. Например: «Посмотри еще раз на хомячка и скажи, какого цвета у него шерсть». Возможен уточняющий вопрос: «В один цвет окрашена шерсть хомячка или в несколько? Назови эти цвета». Затем уместно сравнить разных животных из живого уголка, сопоставляя внешний вид, окраску, размеры. В заключение выясняются общие черты и различия.

Такую же работу полезно провести и по растениям живого уголка, сравнивая строение, форму листьев, их окраску, их количество, их размеры. При выявлении отличительных признаков важно, чтобы дети заметили не только особенности строения растений, но также выявили, цветут ли эти растения или нет.

Объектом наблюдения могут стать корм для животных, посуда, в которой корм подается. Примерные вопросы: «Заметили ли вы, чем кормят рыбок, как им дают корм?». Выясняется вопрос: «Одинаковым ли кормом кормят морскую свинку и хомячка? Чем похож и чем различается корм?». Возможно и более широкое сравнение: «Одинаков ли корм для рыбок, хомячка, морской свинки? Чем различается?».

В процессе этой кропотливой работы воспитываются любовь, бережное, внимательное, заботливое отношение к братьям нашим меньшим.

Еще один аспект подобных бесед: кому что понравилось и почему? У дошкольников развивается чувство прекрасного, поддерживаются проявления любви и нежности к красотам природы. Здесь нужно остановиться на преобладающем цвете в то или иное время года, настроении, музыке, которая может звучать. Именно рассуждения «почему» способствуют развитию мышления у дошкольников.

Эффективной формой работы по развитию мышления на занятиях по окружающему миру являются экскурсии и прогулки. Причем темой прогулки может стать любая тема. В качестве примера возьмем тему «Я иду в школу». Во время подготовительной работы в группе детям предлагается рассмотреть картинку. Первые вопросы детям: «Кто изображен на картинке? Куда идут дети? Какое настроение? Как ты догадался? Почему?». Дети называют общую экспозицию: видны школа, деревья, клумба с цветами. Обычно никто не обращает внимания на погоду. Задаются вопросы: «А какая погода была 1 сентября?». И здесь первый материал для наблюдения за погодой: голубое небо, белые облачка, солнце. Отрабатывается также произношение слов, характеризующих состояние погоды. Уточняющие вопросы: «Тепло сегодня или холодно? Как вы угадали? По какому признаку можно сказать об этом?». Дети могут сослаться на солнце - значит, тепло. Но этого мало. В случае затруднений детей задаётся наводящий вопрос: «Как одеты дети и взрослые?». Оказывается, дети и взрослые одеты легко - значит, еще тепло. Следующим объектом наблюдений по картинке станут деревья и клумба с

цветами. Выясняется, какие деревья изображены на картинке, а на прогулке - какого цвета листья, какой цвет листьев преобладает. «Какие цветы (на клумбе)? Какого они цвета? Как называются? ». Если дети затрудняются привести правильные названия, педагог помогает им. Следующий объект - школа. Опять общая характеристика: большое красное здание (цвет уточняется на прогулке). Три этажа. «Все это верно! Молодцы, ребята! А теперь скажите: сколько окон? Сколько дверей?». Называется еще и крыльцо. Может быть, есть лестница перед входом в школу. А в заключение обязательно спрашиваем детей: «Вам нравится школа? Она красивая?». Так у ребенка складывается логическая цепочка событий, формируется умение выделять главные признаки, рассуждать и делать выводы.

На прогулке дети своими глазами увидят все объекты в реальной действительности. При этом следует направлять внимание детей на объекты наблюдений в той же последовательности, что и при анализе картинки. Обязательно вспоминается, какое настроение 1 сентября было у каждого, какие все были нарядные, с цветами, как было торжественно! Это важно для развития эмоциональной сферы ребёнка с ЗПР.

Во время первой прогулки достаточно наблюдений за погодой. В последующие дни после ознакомления с погодой можно понаблюдать за деревьями. Как всегда, следует работать над словарным запасом, связанным с названиями деревьев и кустарников школьного двора. На другой прогулке вместо деревьев для наблюдения берется клумба с цветами. На будущее желательно каждый раз прогулку (а также экскурсию) начинать с наблюдения за погодой. Важно выяснить, почему людям перед выходом из дома так важно знать, какая погода (детям задаётся такой вопрос).

После наблюдений обязательно провести беседу на сравнение. Что с чем сравнивается? То, что наблюдаем сегодня, с тем, что видели вчера. Прежде всего, наблюдения за погодой. Выясняется состояние вчерашней погоды по тем же параметрам, по которым проводились наблюдения сегодня. Сначала задает вопросы педагог: «Было ли солнце? Было пасмурно или небо

было голубое?», «Был дождь или было сухо? Было тепло или холодно?». В заключение этой беседы дети подходят к выводу, который они делают самостоятельно или при наводящей помощи взрослого: «Сегодня теплее, чем вчера», или: «Вчера шёл дождь, а сегодня солнечно» и т. п.

Аналогичные беседы на сравнение важно проводить и по наблюдениям за растительным миром, за животными. Например, педагог спрашивает: «Дети, мы сегодня наблюдали деревья. Вспомните, какого цвета листья у клена!». После ответов детей делается обобщение: осенью листья у клена желтые, красные, оранжевые. Листья очень красивые. Дети повторяют вывод.

Еще один аспект подобных бесед: кому что понравилось и почему? У дошкольников развивается чувство прекрасного, поддерживаются проявления любви и нежности к красотам природы. Здесь нужно остановиться на преобладающем цвете в то или иное время года, настроении, музыке, которая может звучать.

Интересными оказываются беседы по наблюдениям за насекомыми (бабочками, шмелями, др.). Вчера их видели, восхищались их грациозностью, красотой раскраски, плавностью их полета. А сегодня — ни одной бабочки. Что случилось? Холодно? На юг улетели? Могут быть и другие предположения. Здесь показывается простейшая зависимость и взаимосвязь неживой и живой природы. Дело в том, что в прохладные и пасмурные дни бабочки не летают. Внимательный глаз заметит их сидящими на ветках со сложенными крыльями.

Объектом последующих наблюдений и бесед также становятся птицы. Каких птиц мы видели вчера, что они делали? А каких удалось наблюдать сегодня? Сколько их было вчера, сколько сегодня?

Обращается внимание также и на такие случаи, когда никаких изменений не наблюдалось. Установление в результате сравнения отсутствия изменений — это тоже важный результат. Если речь идет о погоде: «Сегодня солнце и вчера солнце, вчера тепло и сегодня тепло. О чем это говорит?».

Обмен мнениями приведет к выводу, что стоит теплая погода, или что сейчас погода устойчивая - солнечная и теплая.

Примерно так проводятся прогулки по разным темам в ходе систематической работы по ознакомлению с окружающим детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

В качестве примера рассмотрим проведение экскурсии-игры «Мы едем, едем... за листьями». Это первая осенняя экскурсия. Она обычно хорошо проходит после нескольких предварительных прогулок в природу и, что самое важное, после тщательной подготовки.

Важно заранее выбрать место для проведения экскурсии и изучить его. Место для экскурсии может быть любым: ближайший сквер, двор с деревьями. Педагог сам заранее посещает место экскурсии, намечает маршрут, знакомится с видовым составом растений, продумывает меры безопасности. Отбираются объекты для наблюдения. Их не должно быть много - достаточно двух-трех деревьев, кустарников, цветов. Желательно, чтобы это были виды, которые имеются в иллюстративном исполнении. Главное - чтобы объекты для наблюдений отвечали теме экскурсии, целям и задачам ее. В данном случае независимо от видового состава тема - знакомство с деревьями и их листьями, какой цвет преобладает.

Предварительно важно поработать с детьми по картинкам и другим наглядным пособиям. Например, по картинам с изображением осени, причем ранней, когда зелень листьев расцвечена желтым, зелено-желтым, красным, бурым. Также очень хороший результат получается, если проиграть в группе основные моменты экскурсии, раскрывая ее цели и задачи, правила культуры поведения в природе.

Особое место в подготовке займет изготовление оборудования. Для этого изготавливаются шапочка с эмблемой паровоза, эмблемы вагончиков с номерами, семафоры - красные и зеленые кружки на палочках, которые будет поднимать взрослый или ребёнок: «красный» - для остановки, «зеленый» — «путь открыт, двигаемся вперед!». Детям даётся установка, которая поможет

заинтересовать их: «Ребята! Нам предстоит интересное путешествие на поезде за листьями. У нас будет паровоз и в нем машинист. Будут вагончики с номерами. Мы будем наблюдать за деревьями и собирать листья! Кто-то из вас будет машинистом, кто-то — вагончиком. Чтобы нам было весело, давайте подготовим паровоз и вагоны!». Нужно приготовить конверты для размещения собранных листьев.

Ход экскурсии-игры.

Первый этап: начальная станция Детский сад. Идет составление «поезда». Педагог объявляет: «Начинаем составлять поезд "Листочек"». Дети выстраиваются в затылок друг другу. Впереди машинист поезда. На нем шапочка из бумаги с эмблемой паровоза. За ним — дети с номерами вагонов. Поезд готов к отправлению. Машинист только ждет сигнала - зеленого света семафора, и когда педагог произнесет слова: «Приготовиться! Можно ехать» — начинается движение по маршруту к первой станции.

Во время движения поезда учитель объявляет, что смена машиниста будет происходить на каждой станции. Первая остановка у станции Береза. Педагог поднимает красный флажок. Дети начинают игру «Узнай свое дерево!». Они находят березу. Затем играют в игру «Кто найдет самый большой, или самый красивый, или самый маленький лист березы». Дошкольники ищут и находят опавшие листья и аккуратно складывают их в приготовленные папки. Смысл первого этапа (как и последующих) — в развитии наблюдательности: дети ищут и находят объекты наблюдений по заданию воспитателя. Сначала ищут и находят дерево определенного вида, затем ищут и находят листья этого дерева. Причем не только разного цвета - зеленого и желтого, но стараются найти самые красивые, самые большие или самые маленькие.

По сигналу педагога сбор листьев прекращается. Дети подходят к нему и показывают свои находки. Дается сигнал к посадке по вагонам. Происходит смена машиниста. Поезд готов к отправлению. Педагог дает

сигнал и поднимает зеленый флажок. Поезд отправляется к следующей станции.

Последний этап - возвращение на исходную станцию Детский сад. Экскурсия окончена. Как итог, детей следует просить, что кому больше всего понравилось. А на очередном занятии вспомнить с детьми эту экскурсию, устроить выставку собранных листьев. Хорошо, если на отдельных листках дети не только прикрепят листочки, но и нарисуют деревья, которым эти листочки принадлежали.

Во время «путешествия» к месту экскурсии педагоги постоянно обращают внимание на то, что дети не просто гуляют, а идут что-то смотреть и делать.

Можно провести экскурсию-игру в более своеобразной форме, например, в зимнее время. Отличия касаются оборудования. Создаётся иллюзия саней и тройки, используются колокольчики или бубенчики. «Тройка» составляется из троих ребят, взявшихся за руки. Остальные дети – «едут в санях». В этой экскурсии-игре также важно менять роли.

Примерный ход экскурсии-игры: начинается с наблюдений за погодой. К этому времени у детей накопился достаточный опыт наблюдений за погодой в ходе предыдущих прогулок и экскурсий. Так что выяснение погодных условий не займет много времени. Езда на тройке с бубенцами начинается с объезда клумбы (если игра проходит в сквере, где есть клумба). Затем «тройка» отправляется к объекту наблюдения. Это может быть дерево. Предположим, береза. Остановка. Дается установка на наблюдения за деревом в условиях зимы. По команде педагога дети начинают игру «Кто быстрее найдет кормушки для птиц». Дети заранее предупреждены, что во время поиска кормушек нельзя ни шуметь, ни кричать, чтобы не спугнуть птиц. Затем в кормушки размещается корм. Дети отходят в сторону и наблюдают за птицами. Задание выполнено. Итоги экскурсии подводятся в группе. Дети выясняют, как изменился внешний вид деревьев по сравнению с осенью (можно предложить иллюстрации). Они рассказывают, каких птиц

удалось увидеть. Педагог подводит детей к обобщению проделанных наблюдений за природой зимой.

В заключительной беседе следует сравнить объекты по результатам осенних и зимних наблюдений (в качестве наглядности, для того, чтобы дошкольники вспомнили, используются картинки). Можно сравнить внешний вид деревьев, клумбы, характер погоды. Предметом обсуждения могут стать красоты природы зимой и их сравнение с осенними картинами природы. Выясняется, как изменилась окраска природы: какого цвета зима, какие краски в ней преобладают в сравнении с осенью.

Экскурсии и наблюдения за природой проводятся также и весной. В чем конкретно проявятся расширение и углубление наблюдений за природой весной? Прежде всего, увеличивается количество объектов наблюдений, иногда они проводятся в комплексе. Например, если на осенних прогулках внимание детей сосредоточивалось на одном - двух объектах (солнце, облака), то весной детям уже доступна более комплексная характеристика погоды. Например, «сегодня пасмурно, идет дождь, прохладно»; или: «сегодня солнечно, голубое небо, теплый ветер». При наблюдениях за погодой, с которых, как и прежде, лучше всего начинать прогулки, важно обращать внимание дошкольников старшего возраста на увеличение продолжительности светового дня. Желательно, чтобы дети сами (но с помощью педагога) пришли к этому выводу. Достигается это с помощью наводящих вопросов, связанных с жизненным опытом детей, путем сравнений. Например: «Когда ты утром просыпаешься, за окном темно или светло? А как было зимой?» (можно использовать картинки). Аналогично выясняется, когда заходит солнце и удастся ли весной поиграть во дворе вечером при солнечном свете. Постепенно дети приходят к выводу, что солнце весной светит дольше, день становится длиннее, играть на улице, во дворе можно дольше.

Углубление наблюдений за погодой достигается и путем выяснения причинно-следственных связей наблюдаемых явлений. Например,

сопоставление одежды людей с характером погоды. «Ты сегодня надевал варежки?» — «Нет». — «Почему?» — «Было тепло». — «Какой вывод можно сделать? Если дети ходят без варежек, какая погода?» — «Теплая». — «Верно! Теперь скажите: как можно угадать — тепло сегодня или холодно?» — «По варежкам!» — «А кроме варежек, еще по какой одежде можно узнавать погоду?». И дальше разговор заходит о шапках, пальто, теплых или легких курточках и т.п.

Также увлекательные наблюдения проводятся за растениями. Если объектами наблюдений выбраны деревья и кустарники, то внимание обращается на почки. Ежедневно внимание детей привлекается к тому, как набухают и лопаются почки и из них появляются листочки. Они сначала свернуты, постепенно листочки разворачиваются. И вот дерево покрыто как бы зеленым пухом. Затем прослеживается рост листьев и изменение их цвета; цветение деревьев. Раньше всех выбиваются сережки вербы. Затем сережки тополей. Цветение клена. Все это прекрасные приметы весны в апреле. А на май - зрелую весну - приходится цветение черемухи, акации, сирени. Много радости и восторгов приносят дошкольникам травянистые растения: ранние первоцветы, ранние цветы - одуванчики, мать-и-мачеха, крапива. Важно приучить детей любоваться красотой цветов, выработав у них привычку не рвать цветы, а только смотреть и радоваться ими.

Весенние организованные прогулки станут основной формой ознакомления детей с природой. Проводится работа по темам: «Началась весна», «Весна идет», «Зацвела верба», «Что делают птицы весной?», «Летают, а не птицы», «Береги природу», «Наши добрые дела. Учимся беречь природу весной».

Прогулки, наблюдения и экскурсии организуются по принципу: идти от жизни, от опыта детей. Развивается наблюдательность, зоркость, воображение. Дети учатся осмысливать их отношения к явлениям природы, жизни общества, их открытия.

Широко используется метод экскурсии по ознакомлению с жизнью города. Важнейшая из них - «Я пешеход. Я перехожу улицу». К старшему дошкольному возрасту дети с ЗПР имеют не только представление об улицах, потоках транспорта, светофорах, а также о некоторых знаках, регулирующих движение транспорта и пешеходов. Однако они еще не умеют в должной степени управлять своим поведением. Они не в состоянии определить расстояние до приближающейся машины, ее скорость и оценить собственные возможности, сказывается недостаточность развития внимания и координации. У них не выработана способность предвидеть возможность возникновения опасности в быстро меняющейся дорожной обстановке.

Подготовка начинается с выяснения знаний в этой области. Начинать лучше всего с игры. Следует сделать макет перекрестка со светофором, переход. В игре участвует «милиционер». Он следит за правилами передвижения пешеходов. «Регулировщик» зажигает по очереди разные цвета светофора. Остальные дети - пешеходы. По команде «регулировщика» начинается движение. При этом выясняется, знают ли дети правила дорожного движения.

Перед экскурсией следует еще раз задать вопросы: «Какие правила перехода улицы вы знаете?», «На что надо обращать внимание при переходе улицы?». Если дети затрудняются ответить на эти вопросы, то на доске вывешиваются картинка, плакат или наглядное пособие, касающиеся того или иного случая, анализируются все ситуации. Причем внимание обращается на выявление правильных и неправильных случаев поведения пешеходов на улице. В процессе беседы называются еще раз основные правила перехода улицы: красный сигнал — стой! Желтый — все еще стой, но уже приготовься к переходу. Зеленый — начинай переходить. Особо надо предупредить детей, что на желтый свет светофора надо реагировать так же, как на красный, т.е. стоять! На экскурсии следует обратить внимание и на возможность и целесообразность использования более безопасного способа перехода улицы - подземный переход.

После изучения правил для их закрепления проводится несколько игр с детьми в группе, на участке детского сада. После соответствующей подготовки организуется экскурсия на ближайший переход со светофором. Дошкольники наблюдают за тем, как люди, особенно дети, переходят улицу. После анализа увиденного несколько раз повторяется игра «Я перехожу улицу».

Следовательно, по одной теме могут проводиться две-три экскурсии. Причем экскурсии могут организовываться как перед тем как дети начинают изучать тему, так и по мере непосредственного изучения темы. Педагогом проводятся также индивидуальные экскурсии, во время которых создаются наиболее комфортные условия для восприятия изучаемых объектов и явлений, учитывая познавательные возможности ребенка.

В процессе экскурсии дети также знакомятся с общественными местами и деятельностью людей и отношениями между ними в естественных условиях (в магазине, на почте и т. п.). Эффективность экскурсии определяется целым рядом факторов.

Во-первых, каждая экскурсия должна иметь понятную и близкую для ребенка цель (пойдем к врачу, чтобы врач осмотрел Машу и дал лекарство, и т. п.). При этом по пути к месту экскурсии необходимо многократно напоминать детям о том, куда они идут, что будут смотреть, с кем познакомятся. Педагогу не рекомендуется отвлекаться на разговоры с детьми на посторонние темы, чтобы не отвлекать их внимания от основного содержания экскурсии.

Во-вторых, на экскурсии должны быть созданы условия для активной деятельности детей (покупают игрушки в магазине, отправляют письма на почте и т. п.). Благодаря этому выполненные ребенком действия прочно входят в его непосредственный жизненный опыт.

В-третьих, наблюдение детей за деятельностью взрослых необходимо организовать таким образом, чтобы они имели возможность четко видеть все выполняемые действия. Наблюдение проводится при активном участии

педагога, который обращает внимание детей, на действия людей, их последовательность, оборудование, орудия труда, возникающие между ними отношения (покупатель — продавец, покупатель — кассир и т. п.), четко фиксирует их в речи и требует от детей развернутых ответов. Желательно, чтобы взрослые, с чьей деятельностью знакомятся дети, включались в общение с ними: рассказывали о своей работе, отвечали на вопросы педагога, задавали вопросы детям. Естественно, что участие взрослых, чей труд является предметом наблюдений детей с проблемами в развитии, должно быть подготовлено педагогами. Эта работа тщательно продумывается и проводится заранее перед экскурсией.

В-четвертых, экскурсия должна быть эмоционально насыщенной. Взрослый стремится сосредоточить внимание детей на гуманных поступках, проявлениях нравственных качеств, свойственных людям той профессии, с которой он знакомит детей, или возникающих в отношениях людей друг с другом (мама — дочь, мама — папа и др.). Следует вызвать у детей положительный настрой, составляющий благоприятный фон для восприятия ими информации, которая будет способствовать тому, что все увиденное и услышанное ребенком легче и прочнее запомнится, у него возникнет желание отобразить все это в своих играх.

Во время экскурсий могут быть сделаны фотографии, которые позволят сохранить в памяти детей увиденное. Эти фотографии затем многократно рассматриваются и обсуждаются взрослыми вместе с детьми в группе, вывешиваются в удобном для обозрения детей месте и используются на подгрупповых и индивидуальных занятиях.

Большую роль в закреплении, уточнении и расширении знаний об окружающем играет повторная экскурсия. Обладая определенным запасом представлений, ребенок с помощью взрослого имеет возможность уточнить их и проверить, увидеть то, на что раньше не обращал внимания.

Значительно обогащает опыт детей участие в коррекционно-воспитательной работе родителей, которые, получают конкретные задания

(сделать вместе с ребенком покупки в магазине, на рынке, в аптеке; показать и рассказать ему, как это нужно делать и т. п.). Такая совместная деятельность очень эффективна.

Для расширения представлений об окружающем, оживления и закрепления впечатлений от экскурсий педагог может использовать произведения художественной литературы. Например, при закреплении знаний о временах суток используются стихотворения П. Воронько «Спать пора», Г. Ладонщикова «Зазвонил будильник», Е. Благиной «Обедать», при расширении сведений о домашних животных – народные песенки «Друзья – помощники», «Поедем, сыночек, в деревню с обой», при закреплении представлений о возрасте – рассказ М. Могилевской «Наш первый разговор», в ходе воспитания заботливого отношения к членам своей семьи – стихотворения С. Капитулян «Моя бабушка», Е. Благиной «Вот какая мама», «Посидим в тишине», рассказ Д. Габе «Мама», при расширении сведений о профессиях людей – рассказ Л. Толстого «Пожарные собаки» и мн. др.

Как показывает практика, для формирования представлений об окружающем мире и, в частности, о неживой природе следует использовать те объекты, которые непосредственно окружают ребенка и с которыми он имеет возможность действовать в повседневной жизни. Целесообразно использовать объекты неживой природы как на групповых, так и на индивидуальных занятиях. Игры с песком, с водой, со снегом — это одна из форм естественной деятельности ребенка в природной среде. Такой подход позволяет детям в процессе игры определить цвет, форму, размер, упругость, запах, вес объектов. Информация усваивается на основе межанализаторных связей, что делает опыт ребенка более полным, достоверным, прочным. Известно, что чем больше органов чувств задействовано в познании объекта, тем более правильные и глубокие представления о нем можно сформировать у ребенка: «Все видимое — глазу, все слышимое — уху, все осязаемое — руке» (Я.А.Коменский). Кроме того, объекты неживой природы доступны,

игры с ними не требуют сложных приспособлений или специально созданных условий. Так, например, занятие с песком можно провести следующим образом. Педагог погружает свои руки и руки детей в песок и проговаривает свои ощущения: «Песок теплый, приятный, ласкает пальчики». В последующем детям можно предложить ставить ладонь на ребро и удерживать в таком положении. Ребенку можно предложить и такую игру: взрослый закапывает предмет (машинку, мячик, лопатку, шишку, желудь и т.д.), а ребенок в процессе раскопок по открывающейся части предмета пытается догадаться, что же там спрятано. Можно закопать несколько предметов и попросить на ощупь узнавать их (вариант игры «Чудесный мешочек»). Эти занятия позволяют перейти к упражнениям, направленным на развитие движений пальцев рук (мелкой моторики): пальчики «гуляют» по песку, «танцуют» на песке, «играют, как на пианино», «работают на компьютере» и т.д. Эти упражнения наряду с развитием тактильно-кинестетических чувств и мелкой моторики учат ребенка прислушиваться к себе и проговаривать свои ощущения. Это, в свою очередь, способствует развитию речи, произвольного внимания и памяти. Погрузив кисти рук в песок, ребенок начинает ими шевелить, наблюдая за тем, как изменяется песчаный рельеф. Игра усложнится, если это упражнение проделать во влажном песке. Развитию мышления способствуют игры с песком, где ребенок классифицирует предметы по заданному признаку («Найди только круглые камушки»), обобщает или исключает по образцу.

В процессе проведения игр и опытов важно придерживаться следующих правил:

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

- использовать различные виды помощи детям: побуждение, стимулирование деятельности, подсказку, наводящий вопрос, указание на ошибку, совместную деятельность по типу «руки в руки», указательный жест, указание пути решения, демонстрацию способа решения;
- не давать готовые умозаключения и выводы, а подводить к этому детей в процессе обсуждения;
- создавать игровые обучающие ситуации, а также проблемные ситуации;
- связывать результаты опытов с повседневной жизнью, наблюдениями детей дома и на улице.

В процессе игр с объектами неживой природы решаются следующие дидактические задачи:

- знакомить детей с объектами неживой природы ближайшего окружения (камни, вода, лед, песок, глина);
- формировать знания о свойствах и качествах объектов неживой природы;
- учить правильно действовать в быту, учитывая свойства объектов неживой природы (например, не становиться ногами в лужу, не есть снег, песок и др.).

В процессе ознакомления с природой важное место отводится решению коррекционных задач:

- расширять сведения детей об объектах неживой природы и их свойствах;
- обогащать чувственный опыт детей: учить узнавать на ощупь объекты неживой природы и их качества в процессе перцептивных действий и т.д.;
- совершенствовать мелкую моторику рук, кинестетические ощущения в процессе предметно-практических действий с объектами неживой природы;
- стимулировать межанализаторное взаимодействие (речедвигательную, зрительно-двигательную координацию и др.);
- развивать познавательную функцию рук: координацию движения обеих рук со зрительным прослеживанием (захват, удержание, приближение, удаление);

- стимулировать речевую активность детей в процессе игр с природным материалом;
- стимулировать мыслительные операции в процессе актуализации знаний.

Воспитательные задачи:

- формировать у дошкольников интерес и положительное отношение к объектам неживой природы, учить адекватно и эмоционально воспринимать природу;
- развивать стремление действовать вместе со взрослым, вместе радоваться процессу игры;
- формировать умение адекватно, бережно и осторожно работать с природным материалом;
- развивать эмоциональный отклик на игровые действия с природным материалом, обогащать эмоциональный опыт в процессе взаимодействия с природными объектами.

При подготовке и проведении мероприятий по ознакомлению с окружающим миром детей с ЗПР педагогу важно продумывать, какие затруднения могут возникнуть у дошкольников при выполнении заданий, и продумывать совместную с ними деятельность, поскольку именно под руководством взрослого. При его помощи познавательная и интеллектуальная активность ребёнка значительно возрастает, и он справляется с заданиями, которые может выполнить самостоятельно.

Педагог должен быть уверен, что детям понятно задание, что они знают не только последовательность, но и способы его выполнения. Необходимо также обеспечить соответствующую помощь в процессе выполнения задания (дифференцированно или индивидуально).

Учитывая, что ведущий вид деятельности дошкольного периода развития ребёнка – игра, как уже отмечалось выше, на занятиях по ознакомлению с окружающим в целях развития мышления у детьми исследуемой группы широко применялся игровой метод. В приложении

приводятся конспекты занятий, проведённых в форме сюжетно-ролевой игры.

Систематическая работа по развитию мышления на занятиях по ознакомлению с окружающим дошкольников с задержкой психического развития способствует:

- формированию у детей целостного восприятия и представлений о различных предметах и явлениях окружающей действительности,

- умению выполнять мыслительные операции исключения, обобщения, дифференцировки и сравнения, что является необходимым элементом развития личности ребёнка с особенностями развития и подготовки его к обучению в школе.

2. 3. Анализ эффективности коррекционной работы по развитию мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

В начале диссертационного исследования определяется уровень развития мышления у каждого ребенка с задержкой психического развития подготовительной к школе группы. По окончании блока коррекционной работы определяется динамика развития мышления у одного и того же ребенка.

По окончании коррекционной работы было проведено контрольное исследование с использованием тех же методик, что и на момент первичного обследования.

При повторном обследовании были получены результаты, которые показывают положительную динамику развития мышления у детей исследуемой группы. Так, высокий уровень выявлен у 3-х детей (при первичном исследовании не был отмечен ни у кого из детей данной группы), средний уровень: у 5 дошкольников (также при первом исследовании был выявлен у 5 детей), низкий уровень при повторном исследовании не был отмечен ни у кого из детей группы (при первичном обследовании был

выявлен у 3 дошкольников). Ниже данные эксперимента представлены в сравнении.

Таблица № 4

Сравнение результатов исследований

№ п/п	Ф.и. ребенка	«Сравнение понятий»		«Четвертый лишний»		Исключение неподход. фигуры		Исключение неподход. картинки		Представления об окружающем		Уровень развития исследуемых навыков	
		Перв. иссл.	Повт. иссл.	Перв. иссл.	Повт. иссл.	Перв. иссл.	Повт. иссл.	Перв. иссл.	Повт. иссл.	Перв. иссл.	Повт. иссл.	Перв. иссл.	Повт. иссл.
1	Вера Б.	С	В	В	В	С	С	С	С	С	В	С	В
2	Иван Н.	Н	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	С
3	Коля Ф.	Н	С	С	В	С	С	Н	С	Н	С	Н	С
4	Лена К.	Н	С	С	В	С	В	Н	С	Н	С	Н	С
5	Надя Т.	Н	С	С	В	С	В	Н	С	Н	С	Н	С
6	Денис К.	С	В	С	В	С	В	С	С	С	В	С	В
7	Иван Б.	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В	С	В
8	Света П.	Н	С	С	В	С	С	Н	С	Н	С	Н	С

В – высокий уровень

С – средний уровень

Н – низкий уровень

При повторном обследовании уровня развития мышления и представлений детей об окружающем мире экспериментатор оказывал гораздо меньше подсказок и наводящих вопросов, помощь оказывалась в основном организующего характера. Практически по всем исследуемым параметрам получены более развёрнутые и широкие ответы со стороны воспитанников экспериментальной группы, что позволяет говорить о расширении данных навыков у экспериментируемых дошкольников, а также об эффективности проведённой работы по данному направлению.

Результатом проведённой работы можно считать положительную динамику развития мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Опыт проведённой работы показывает необходимость проведения системы целенаправленных коррекционных мероприятий, направленных на

развитие мышления детей с задержкой психического развития на занятиях по ознакомлению с окружающим миром.

Выводы по главе 2

Диссертационное исследование по теме «Развитие мышления старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения на занятиях по ознакомлению с окружающим миром» включает в себя использование методик и технологий, направленных на изучение представлений ребенка об окружающем мире и особенностей мышления дошкольников с задержкой психического развития.

Для изучения были отобраны методики: Л.С. Выготского и Л.С. Сахарова «Сравнение понятий», Л.А. Венгер "Четвертый лишний", «Исключение неподходящей фигуры (А), картинки (Б)», а также проведена беседа по определению уровня представлений ребенка об окружающем мире.

Данные первичного обследования подтверждают необходимость осуществления коррекционной работы по исследуемому направлению: из 8 дошкольников исследуемой группы у 5 человек определен средний уровень развития обследуемых навыков, и у 3-х детей – низкий.

В процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития была организована системная работа по развитию мышления на занятиях по

ознакомлению с окружающим миром. В ходе коррекционной работы применялись игры, задания, организованные наблюдения и экскурсии, которые были направлены на развитие у детей мыслительных навыков: умения рассуждать, проводить сравнения и исключения, классификации по заданным признакам, дифференцировки схожих понятий, обобщения и рассуждения.

Системная работа показала положительную динамику развития детей группы, что было подтверждено повторным обследованием. По окончании коррекционной работы 5 детей имеют средний уровень развития обследуемых навыков и 3 ребенка – высокий.

Полученные данные говорят об эффективности проведенной работы.

Заключение

Одним из важнейших вопросов умственного воспитания и интеллектуального развития детей с задержкой психического развития является вопрос о развитии мышления у данной категории детей, соотношении развития процессов обобщения, исключения, классификация и семантики речи.

Мышление является высшим познавательным процессом и представляет собой форму творческого отражения человеком действительности, порождающую такой результат, которого в самой действительности или у субъекта на данный момент времени не существует. Мышление человека также можно понимать, как творческое преобразование имеющихся в памяти представлений и образов.

Различают несколько видов мышления: предметно-действенное (наглядно-действенное) мышление - мышление, связанное с практическими, непосредственными действиями с предметом (для детей раннего возраста мыслить о предметах - значит действовать, манипулировать с ними); наглядно-образное мышление, которое опирается на восприятие или

представление; и абстрактное, или словесно-логическое, мышление – это мышление понятиями, лишенными непосредственной наглядности, присущей восприятию и представлениям. Генетически самая ранняя форма мышления – наглядно-действенное мышление. Мыслительная деятельность дошкольника представляет собой сложное взаимодействие и взаимосвязь наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления. Основной формой мыслительной деятельности дошкольников является наглядно-образное мышление.

Задержка психического развития – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма. Недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей, возникающих у детей с ЗПР при обучении в школе.

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

работоспособности, быстрой утомляемости и легкой отвлекаемости. Все эти особенности детей с ЗПР приводят к тому, что оказываемая им в школе индивидуальная помощь в большинстве случаев не способствует преодолению отставания в развитии. Из-за накапливающихся пробелов в знаниях дети все в меньшей мере усваивают материал и фактически выпадают из учебного процесса.

Для полноценного развития и воспитания личности каждого ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей в дошкольной образовательной организации осуществляется психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития.

Психолого-педагогическое сопровождение – это специализированная деятельность в системе образования, обеспечивающая действенную помощь детям с целью предупреждения возникновения и решения имеющихся сложностей в развитии ребенка; деятельность, призванная гарантировать право на качественное образование каждому ребенку, с учетом его индивидуальных образовательных запросов и потенциала развития.

Развитие и совершенствование всех форм мышления ребенка дошкольного возраста активно происходит на занятиях по ознакомлению с окружающим миром. С помощью игр, наблюдений, экскурсий, практических заданий ребенок учится различать качества и свойства предметов и явлений, обобщать и классифицировать, устанавливать закономерности и причинно-следственные связи, рассуждать, делать выводы.

Диссертационное исследование по теме «Развитие мышления старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения на занятиях по ознакомлению с окружающим миром» включает в себя использование методик и технологий, направленных на изучение представлений ребенка об окружающем мире и особенностей мышления дошкольников с задержкой психического развития.

Для изучения были отобраны методики: Л.С. Выготского и Л.С. Сахарова «Сравнение понятий», Л.А. Венгер "Четвертый лишний", «Исключение

неподходящей фигуры (А), картинки (Б)», а также проведена беседа по определению уровня представлений ребенка об окружающем мире.

Данные первичного обследования подтверждают необходимость осуществления коррекционной работы по исследуемому направлению: из 8 дошкольников исследуемой группы у 5 человек определен средний уровень развития обследуемых навыков, и у 3-х детей – низкий.

В процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития была организована системная работа по развитию мышления на занятиях по ознакомлению с окружающим миром. В ходе коррекционной работы применялись игры, задания, организованные наблюдения и экскурсии, которые были направлены на развитие у детей мыслительных навыков: умения рассуждать, проводить сравнения и исключения, классификации по заданным признакам, дифференцировки схожих понятий, обобщения и рассуждения.

Системная работа показала положительную динамику развития детей группы, что было подтверждено повторным обследованием. По окончании коррекционной работы 5 детей имеют средний уровень развития обследуемых навыков и 3 ребенка – высокий.

Полученные данные говорят об эффективности проведенной работы. Исследование позволило доказать, что занятия по ознакомлению с окружающим миром позволяют успешно способствовать развитию мышления у дошкольников с ЗПР в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Список литературы

1. Абобакирова, О. Н. Особенности наглядно-образного мышления у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / О. Н. Абобакирова // Молодой ученый. — 2016. — № 4. — с. 734–736.
2. Актуальные проблемы воспитания и обучения дошкольников. Шадринск: Исеть, 1994.
3. Бабиева, Р. О. Формирование у дошкольников осознанного отношения к природным явлениям и объектам [Текст] / Р. О. Бабиева // Задачи системы дополнительного образования детей Ставропольского края: сб. матер. краевой науч.-практ. конф., посвящ. 95-летию гос. сист. доп. обаз. детей. — Ставрополь: «Сервисшкола», 2013. — 216 с.
4. Бабкина Н. В. Общие рекомендации по оценке готовности к школе детей с задержкой психического развития. / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. № 5, 2001.

5. Бабкина Н. В. Особенности познавательной деятельности и её саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития. / Дефектология. № 5, 2002.
6. Башмакова С. Б. Психология нарушенного развития с основами организации коррекционной помощи: учебное пособие / С. Б. Башмакова. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – 102 с.
7. Большой толковый психологический словарь [Текст] / Перевод с англ. Р. Артур. – М.: АСТ, Вече, 2006. – 560с.
8. Венгер, Л.А. Соотношение обучения, психологического развития и функциональных особенностей созревающего мозга [Текст] / Л.А. Венгер, А.А. Ибатулина // Вопросы психологии. - 2008. - № 2. – С.5 – 9.
9. Венгер Л.А., Мухина В С. Психология. / Л.А. Венгер, В. С. Мухина – [текст] - М.: Просвещение, 1988.
10. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Домашняя школа мышления. – М.: Знание, 1983.
11. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе. – М.: Знание , 1994.
12. Власова Т.А. и Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973.
13. Власова Т.А. Задержка психического развития детей и пути ее преодоления. М., 1976.
14. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 6-361.
15. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии.- М.:Просвещение,1995.- 527с.
16. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии [Текст]: учебное пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин. – 2-е изд., перер. и доп. – М.: КДУ, 2005. – 400 с., ил.
17. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики. М.: Издательский центр Академия, 1999.
18. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1988.

- 19.Джеме, У. Психология [Текст] / под ред. Л. А. Петровского. — М.: Педагогика, 2003. - 368с. (Классики мировой психологии).
- 20.Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. - СПб.: [б.и.], 2007. - 368с.
- 21.Дубровина, И.В. Психология [Текст]: учебник для студентов средних педагогических заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; под. ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2008. – С.122 – 138, 170 – 180.
- 22.Дети с задержкой психического развития / Под ред. Власовой Т. А., Лубовского В.И., Цыпиной Н.А. - М.: Педагогика, 1994. - 256с.
- 23.Дефектология: Словарь-справочник / Под ред. Б. И. Пузанова. М.: Новая школа, 1996.
- 24.Дробинская А.О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь/А.О. Дробинская. – М: 2005. – 95.;
- 25.Дмитриева Е. Е. Об особенностях общения со взрослыми шестилетних детей с ЗПР // Дефектология, 1988, №1.
- 26.Давайте поиграем: Математические игры для детей 5-6 лет. Под ред. А. А. Столяра. – М.: Просвещение, 1991.
- 27.Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь. – Мн.: Хэлтон, 1998.
- 28.Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М.: Педагогика, 1973.
- 29.Ермолаева, М.В., Психологические рекомендации и методы развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. — М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. — 176 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).
- 30.Епифанцева Т. Б., Киселенко Т. Е. и др. Настольная книга педагога-дефектолога. Ростов н/Д: Феникс, 2007.
- 31.Жаренкова Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции // Дефектология. 1972. №4. С. 29-35

32. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Просвещение, 1995.- 112 с.
33. Забрамная С.Д. Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях.- М.: Просвещение, 1985.- 45 с.
34. Запорожец А. В. Психология. – М.: Просвещение, 1965.
35. Зак А. З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 8 лет. – М.: Новая школа, 1996.
36. Игра дошкольника. /Под ред. С. С. Новоселовой – М., Просвещение 1989.
37. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие — М. Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2012. - 167 с.
38. Исследование мышления в психологии [Текст] / под ред. Е.В. Шороховой. - М.: [б.и.], 2005. - 214с.
39. Карпенко, Л. А. Краткий психологический словарь [Текст] / Л.А. Карпенко Л.; под ред. А. В.Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 431с.
40. Козлова С.А., Куликова Т.Д. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 2001.
41. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Психология детей шестилетнего
42. возраста. – Минск: Университетское, 1999.
43. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/Под ред. Б.П.Пузанова. – М.: Издат. центр «Академия», 1998.
44. Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания. / Под ред. Данилкина, Л., 1974 г.
45. Коррекционная педагогика в начальном образовании. / Под ред. Г. К. Кумариной. М.: Академия, 2003 – 314 с.
46. Краткий психологический словарь. Под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Академия, 1985 – 198 с.

47. Кулагина И. Ю., Пускаева Т. Д. Познавательная деятельность и её детерминанты при ЗПР // Дефектология, 1989, №1.
48. Колесникова Е. В. Развитие математического мышления у детей 5-7 лет.- М.: Академия, 1998.
49. Коррекционные приёмы обучения младших школьников математике. Капустина Г. М. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. № 2, 2005.
50. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. – М., 1990.
51. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. – М.: Изд. МГУ, 1985.
52. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. – М., Просвещение, 1992.
53. Леонтьев А.Н. Психическое развитие в дошкольном возрасте // Избр. психологич. труды в 2 томах. – М., 1975.
54. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд.- М.: Изд. МГУ, 1981.
55. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст М., 1972.
56. Лобанова Т. Г. Подготовка ребёнка с отклонениями в развитии к обучению в школе. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития № 2, 2003.
57. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. – М.: Просвещение, 1977 – 224 с.
58. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика: Советы педагогам и родителям по подготовке обучения детей с особыми проблемами в развитии.- М.: ВЛАДОС, 1997.- 304 с.
59. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков. - СПб.: Питер, 2004. – 592 с.: ил.
60. Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1982.
61. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии. / Под ред. Л. П. Носковой. – М.: Педагогика, 1984,-с.65-74.

62. Назарова Н. М. Специальная педагогика.- М.: Академия, 2000.- 400 с.
63. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Владос, 2001.- кн.1.
64. Общая психология. /Под ред. Проф. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1976.
65. Организация деятельности коррекционных образовательных учреждений. / Сост. Ф.Ф. Водоватов и др. – М., 2000.
66. Осипова, К. А. Развитие наглядно-образного мышления детей с нарушениями речи на занятиях по ознакомлению с окружающим миром / К. А. Осипова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 5 (295). — С. 320-321. — URL: <https://moluch.ru/archive/295/66988/>
67. Основы дошкольной педагогики. Под. ред. А.В. Запорожца, Т.Д. Марковой. М: Педагогика, 1980.
68. Основы специальной психологии. / Под ред. Л. В. Кузнецовой. М.: Академия, 2003. – 480 с.
69. Павлий Т.Н. Исследование особенностей аффективной сферы детей с задержкой психического развития: дис.... канд. психол. н. М., 2017.
70. Певзнер М.С. и др. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности М., 1985 г.
71. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. — 104 с.
72. Перова М. Н. Методика преподавания математики в коррекционной школе. М.: Владос, 1999. – 408 с.
73. Петровский А.В. Введение в психологию М.: Academia, 1995.
74. Петровский, А. В. Психология [Текст]: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – 2-е издание, стереотип. – М.: Академия, 2007. – 512 с.
75. Поддубная Н.Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с ЗПР//Дефектология, №4, 1980 г.
76. Поддъяков Н. Н. Мышление дошкольника. – М. : Просвещение, 1977.

77. Под ред. Власовой Т.А., Лубовского В.И., Никашиной Н.А. Обучение детей с задержкой психического развития/ под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А.Никашиной. – М. 2013. – 118.;
78. Практикум по общей психологии. Под редакцией А.И. Щербакова. Москва, 1990г.
79. Программа воспитания и обучения в детском саду. Под ред. М. А. Васильевой. М.: Просвещение, 1987.
80. Психодиагностика: теория и практика. Под ред. Н. Ф. Талызиной. М.: Прогресс, 1986.
81. Психология. Под общ. ред. А. А. Зарудной. Минск, 1970.
82. Психолог в детском дошкольном учреждении. Под ред. Т. В. Лаврентьевой. М.: Новая школа, 1996.
83. Психологические исследования. Под ред. Пашукова Т. И. М.- Воронеж, 1996.
84. Пузанов Б. П. Коррекционная педагогика М., 1998 г.
85. Светлова И. Е. Развиваем логику. М.: Издательство ЭКСМО – Пресс, 2001.-64 с.
86. Стребелева А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.- 184 с.
87. Сычёва Г. Е. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. М.: Книголюб, 2004. – 104 с.
88. Тихомирова Л. Ф. Логика. Дети 5-7 лет. – Ярославль: Академия развития: Академия Халдинг, 2001.- 160 с.
89. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
90. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т.2 – М.: Просвещение, 1989.
91. Рубинштейн С. Л. О природе мышления и его составе. //Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М., 1981 – с.73.
92. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. - М.: Просвещение, 1979.

93. Семаго Н.Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития // Дефектология. – 2000. - №1 – с. 66-75.
94. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. – М., 1990.
95. Словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии. / Сост. Н. В. Новоторцева. – Ярославль: Академия развития, 1999.
96. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками. /Под ред. Л. А. Венгера. – М., 1996.
97. Специальная педагогика. Под ред. Н. М. Назаровой. - М.: Академия, 2005 – 316 с.
98. Специальная психология. Под ред. В. И. Лубовского. - М.: Академия, 2005 – 422 с.
99. Спиваковская А. С. Психотерапия: Игра, детство, семья. М.: Апрель-пресс: ЭКСМО-пресс, 1999.
100. Справочник по дошкольному воспитанию / Под ред. А. И Шустова. М.: Просвещение, 1960.
101. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. – М.: Педагогика, 1999 – 574 с.
102. Стрекалова Т.А. Особенности логического мышления у дошкольников с ЗПР//Дефектология, №4, 1982 г.
103. Стрекалова Т.А. Особенности наглядного мышления у дошкольников с ЗПР//Дефектология, №1, 1987 г.
104. Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1991.
105. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. – М.: Владос, 2001.
106. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика. М., 2002.
107. Стребелева, ЕА. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома

«Наглядный материал для обследования детей» [Текст] / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой. — 4-е издание. — М.: Просвещение, 2009. — 164 с.

108. Тихомирова Л. Ф. Познавательные способности. Дети 5 – 7 лет. Ярославль: Академия развития, 2000.
109. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Ярославль: Академия развития, 1996.
110. Тихомиров, О.К. Психология мышления [Текст] / О.К. Тихомирова. – М.: МГУ, 2005. - 131с.
111. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. – Минск: Народная Асвета, 1976.
112. Ульенкова У.В. Об особенностях умозаключающего мышления у детей дошкольного возраста. М., 1970.
113. Ульенкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М., 1990.
114. Урунтаева Г. А. Диагностика психологических особенностей дошкольника. – М.: Академия, 1996.
115. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Помоги принцу найти Золушку.- М.: Просвещение, 1994.
116. Уфимцева Л. П. Игровые задания по коррекции и развитию познавательных процессов у учащихся с нарушением интеллекта. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития № 6, 2003.
117. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучий. – Киев: Институт психологии – 1993 – 95 с.
118. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. Методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. М., 1999.
119. Шевченко С.Г., Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Дети с ЗПР: коррекционные занятия в общеобразовательной школе. Книга 1/ С.Г. Шевченко, Н.В. Бабкина, А.Д Вильшанская. – М: 2005. – 93.;

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