



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)
Факультет инклюзивного и коррекционного образования
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

**Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления у
детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта**

**44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
«Дошкольная дефектология»
Очная форма обучения**

Проверка на объем заимствований:

66,72 % авторского текста

Работа Князева О.А. к защите

«28» 12 2021 г. ч. 15

зав. кафедрой СППиПМ

к.п.н., доцент Дружинина Л.А.

Выполнила студентка

группы ОФ-406-102-4-1

Князева Олеся Андреевна

Научный руководитель:

ст. преподаватель кафедры СППиПМ

Плотникова Елена Вячеславовна

Челябинск

2022 год

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	2
ГЛАВА 1. Теоретические вопросы развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта	
1.1. Понятие «мышление», «наглядно-образное мышление» в современной литературе	5
1.2. Онтогенез мышления	9
1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта	14
1.4. Своеобразие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта	19
Выводы по 1 главе	23
ГЛАВА 2. Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта	
2.1. Организация и методика исследования особенностей наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта	25
2.2. Состояние наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта	28
2.3. Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта	33
Выводы по 2 главе	42
Заключение	43
Список использованных источников	46
Приложения	51

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольный возраст – это период жизни, который рассматривается в педагогике и психологии как самоценное явление и играет решающую роль в становлении личности.

Именно в это время происходят значительные изменения: физиологические, психологические и социальные, которые способствуют развитию интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер, а также всех психических процессов.

Дети с нарушениями интеллекта – это дети, у которых в результате органических поражений головного мозга отмечается нарушение в интеллектуальной, эмоционально-волевой сферах, а также наблюдаются особенности в развитии мышления.

Исследованием мышления занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Р.С. Немов, С.Л. Новоселова, Т.Н. Овчинникова, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддъяков, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, Ж.И. Шиф и др. В работах этих авторов отмечается, что мышление способствует формированию всех психических процессов.

Для детей с нарушениями интеллекта характерна снижена активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Данная категория детей обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, со слабой мотивацией к действию.

На современном этапе, развитие мышления в дошкольном возрасте приобретает особую актуальность. Мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием приобретают осознанный и произвольный характер.

В настоящее время отмечается увеличение количества детей с нарушениями интеллекта, связи с этим ищутся возможные новые методы обучения.

Исходя из актуальности проблемы, нами выбрана тема квалификационной работы: «Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта».

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

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

Предмет исследования: особенности развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
2. Выявить особенности развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.
3. Составить комплекс дидактических игр по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Методы исследования:

- анализ научной литературы (психологической, педагогической, учебно-методической и справочной);
- педагогический эксперимент;
- количественный и качественный анализ полученных данных.

База исследования: Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 473 г. Челябинска»

В эксперименте участвовало 5 детей старшего дошкольного возраста.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1 Понятие «мышление», «наглядно-образное мышление» в современной литературе

Процессы, происходящие в головном мозге человека, всегда вызывали повышенный интерес. Поэтому существует множество теорий о том, что такое мышление.

Мышление – это высший уровень познания и идеального усвоения мира в виде теорий, идей и человеческих целей. Опираясь на ощущения, восприятия, мышление преодолевает их ограничения и проникает в сферу сверхчувственных, существенных связей мира, в сферу его законов.

Исследованием данного психического процесса – мышления, занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Р.С. Немов, С.Л. Новоселова, Т.Н. Овчинникова, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьяков, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, Ж.И. Шиф и др [4, 24, 27, 28, 29, 33, 38].

С физиологической стороны процесс мышления представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность коры больших полушарий головного мозга. В осуществлении процессов мышления принимает участие вся кора, а не какие-либо специальные ее отделы.

С точки зрения, И.П. Павлова «мышление ничего другого не представляет, как ассоциации, сначала элементарные, стоящие в связи с внешними предметами, а потом цепи ассоциаций. Значит, каждая маленькая, первая ассоциация – это есть момент рождения мысли» [15].

Также автором было отмечено, что специфическим высшим мышлением человека являются речевые сигналы, которые представляют собой отвлечение от действительности и допускают обобщения.

Следовательно, люди выражают обобщения через речь или язык. Словесное обозначение относится не только к одному объекту, но и к целой

группе похожих объектов. Обобщенность также присуща и образам (представлениям и даже восприятию), но там она ограничена наглядностью. Слово, однако, позволяет обобщать безгранично. Объективная материальная форма мышления – язык. Мысль становится мыслью, как для себя, так и для других только устно и письменно. Благодаря языку мысли людей не теряются, а передаются в виде системных знаний из поколения в поколение. Однако существуют дополнительные средства передачи результатов мышления: световые, звуковые сигналы, электрические импульсы, жесты и прочее.

Физиология высшей нервной деятельности изучает динамику нервных процессов, с помощью которых осуществляются акты человеческого мышления. Мышление, как и другие психические функции, является результатом деятельности мозга (О.К. Тихомиров) [46].

Ж.И. Шиф сформулировала понятие мышление следующим образом: «мышление – обобщенное отражение человеком действительности, опирающееся на практическую деятельность и чувственное познание мира, опосредованное речью и приобретенными знаниями» [50].

Л.С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» рассматривал мышление как «механизм осознания, как способ овладения с помощью знаков собственными психическими процессами». Также автор сводил мышление к значению слов и обобщениям: «всякое же обобщение, всякое образование понятия есть самый специфический, самый подлинный, самый несомненный акт мысли» [5, 6].

Существуют различные классификации мышления.

Н.Н. Поддъяков приводил следующую классификацию видов мышления:

1. Наглядно-действенное мышление – простейший вид мышления, который возникает в практической деятельности и является основой для формирования более сложных видов мышления, в процессе действия с

объектом до непосредственного восприятия им. В онтогенезе этот вид мышления преобладает до 2-3 летнего возраста (Н.Н. Поддьяков, 1977).

2. Наглядно-образное мышление – вид мышления, который зависит от представлений и образов. При наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется в плане образа или представления. Появляется у ребенка в 2-3 года и является ведущим до 6-7 лет.

3. Словесно-логическое мышление – вид мышления, который осуществляется с помощью логических операций с понятиями. Субъект может познавать существенные закономерности и ненаблюдаемые взаимосвязи исследований реальности.

Р. С. Немов определял наглядно-образное мышление как способ решения задач, включающий наблюдения за ситуацией и оперирование образами составляющих ее предметов без практических действий с ними.

С точки зрения, П.Я. Гальперина наглядно-образное мышление является не только предпосылкой словесно-логического мышления, но и выполняет определенные функции, которые ни один из представленных видов мышления выполнить не может [9].

Наглядно-образное мышление связано с представлением ситуаций и возможных изменений в них. С его помощью наиболее точно воспроизводятся различные актуальные характеристики предмета это связано с тем, что в образе может фиксироваться одновременное видение объекта с нескольких точек зрения.

По мнению Ж. Пиаже, наглядно-образное мышление характеризуется обратимостью операций, выполняемых в воображении, способностью мысленно выполнять операции, которые в действительности невозможны [33].

С.Л. Новоселова занималась изучением наглядно-образного мышления детей раннего возраста. Она писала, что весь путь развития мышления ребенка связан с процессом формирования предметности его деятельности. У

ребенка формирование предметности происходит путем присвоения им человеческих способов и мотивов осуществления деятельности [35].

В.П. Зинченко, рассматривая специфику наглядно-образного мышления, констатировал «главное преимущество зрительного образа (равно как и визуализированного образа) состоит в широте охвата отображаемой ситуации» [16].

Н.Н. Поддьяков указывал, что при формировании наглядно-образного мышления действия детей, ранее осуществляемые с реальными предметами, начинают воспроизводиться без опоры на реальные вещи, т. е. на уровне представлений [35].

Этот отрыв облегчается, если действия совершать не с реальными предметами, а с их заместителями – моделями. «Вначале модель может выступать как точная копия предмета, но и здесь уже происходят принципиальные изменения в деятельности ребенка - он действует с моделью предмета и с помощью взрослого подводится к пониманию того, что эту модель и действия с ней необходимо соотносить с оригиналом. Иначе говоря, дети достаточно быстро усваивают, что их действия относятся к оригиналу, хотя и производятся с моделью. Это узловым моментом формирования образного мышления, в котором важнейшую роль играют модели и действия с ними».

Целесообразно рассмотреть трактовки мышления с психологической точки зрения.

По определению, С.Л. Рубинштейна, мышление выступает как процесс, как деятельность, как основной предмет психологических исследований. Представление о мышлении как процессе, деятельности, отличает мышление от его продуктов, от того, что уже является, так сказать, результатом мыслительного процесса [38].

А.Р. Лурия толковал, что «мышление – это не что иное, как ассоциация чувственных представлений» [24].

Т.Н. Овчинникова характеризовала мышление как совокупность умственных процессов, лежащих в основе познания [28].

Р.С. Немов отмечал, что мышление – один из самых сложных познавательных процессов, полное определение которого предполагает использование нескольких частных определений, в которых подчеркиваются разные стороны процесса мышления. Его можно определить как когнитивный процесс, который представляет собой высший уровень познания человека, связанный с решением различных задач и с творческим преобразованием действительности. Под задачами понимаются вопросы, на которые нет однозначных ответов. В задачи входят условия, преобразовывая которые по определенным правилам, например, по законам логики, можно получить необходимые знания. Цель мышления – узнать о мире что-то недоступное для непосредственного познания с помощью органов чувств.

Таким образом, мышление представляет собой социально обусловленный процесс поисков и открытий новых понятий, знаний, явлений действительности, а также их опосредованного отражения в результате анализа и синтеза. С его помощью человек проникает в суть предмета или явления, определяет взаимосвязи и отношения их между собой.

1.2 Онтогенез мышления

В дошкольном возрасте осуществляется переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. По мнению Н.Н. Поддьякова, представления являются важной основой, которая в значительной мере определяет успешность формирования наглядно-образного мышления детей [35].

Е.А. Стребелева в своем пособии по формированию мышления фиксировала, что «простейшее наглядно-образное мышление (внутренний план действия) рассматривается как способность оперировать конкретными образами предметов при решении тех или иных задач» [44].

Например, ребенок может представить себе, как должен действовать изображенный на картинке мальчик, у которого машинка закатилась под шкаф. Способность к оперированию образами «в уме» не является непосредственным результатом усвоения ребенком знаний и умений. Она возникает и развивается в процессе взаимодействия определенных линий психического развития: развития предметных действий, действия замещения, речи, подражания, игровой деятельности и т.д. В свою очередь, образы могут различаться по степени обобщенности, по способам формирования и функционирования. Сама мыслительная деятельность выступает как оперирование образами [44].

В дальнейшем дети начинают оперировать «в уме» сложными представлениями о предметах, их свойствах, связях и отношениях. Так, они могут заранее представить себе целое, которое можно составить из имеющихся частей (в представлении эти части соединить в целое): какую конструкцию можно построить из данного конструктора, какое изображение сложить из разрезанной картинки, части которой наклеены на разных кубиках; они могут представить себе перемещение предметов или их частей в пространстве и т.п.

К старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление становится все более обобщенным. Дети понимают сложные схематические изображения, представляют на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создают такие изображения [44].

Н.Н. Поддъяков считал, что представления – важная основа, во многом определяющая успешность формирования наглядно-образного мышления детей [35].

Н.Н. Поддъяков выделял шесть этапов в развитии мышления от младшего до старшего дошкольного возраста:

1. Ребенок на раннем этапе взросления еще не в состоянии действовать в уме, но уже может манипулируя вещами, решать задачи в наглядно-действенном плане, преобразуя соответствующим образом проблемную ситуацию.

2. Затем в процесс решения задачи включается речь, но она используется только для называния предметов, с которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане. В основном же ребенок по-прежнему решает задачи «руками и глазами», хотя он может уже речью выражать и формулировать результат выполненного практического действия.
3. Задача решается через манипулирование представлениями объектов. В этот период осознаются и словесно обозначаются способы выполнения действий, направленных на изменение ситуации с целью найти решение поставленной задачи. Одновременно происходит дифференциация во внутреннем плане теоретической и практической цели действия. Возникает простая форма рассуждения вслух, еще не отделенного от выполнения практического действия, но уже направленного на поиск способа изменения ситуации или условий задачи.
4. Задача решается ребенком по заранее спланированному плану. В его основе – память и опыт, накопленные в процессе предыдущих попыток решения подобного рода задач.
5. Задача планируется в уме с последующим ее исполнением в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами.
6. Решение задачи осуществляется только в уме с выдачей готового словесного решения без последующего возвращения к практическим действиям с предметами.

Важный вывод, который сделал Н.Н. Поддьяков из исследований развития детского мышления, заключается в том, что у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий и операций полностью не исчезают, а заменяются новыми, более совершенными. Они трансформируются в «структурные уровни организации процесса мышления» и «выступают как функциональные ступени решения творческих задач» [35].

При возникновении новой проблемной ситуации, или задачи, все эти уровни включаются в поиск процесса их решения как самостоятельные или как составляющие логические звенья процесса поиска их решения.

Таким образом, детский интеллект уже в этом возрасте функционирует на основе принципа системности. При необходимости одновременно включаются в работу все виды и уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое [43].

Н.Я. Семаго доказал, что мышление (наглядно-образное) начинает развиваться у детей в возрасте трех лет. В этот же период появляется и первая подструктура – топологическая. Ребенок начинает различать такие топологические характеристики, как замкнутые и незамкнутые фигуры [43].

Например, если попросить ребенка разделить нарисованные объекты на две группы, то в одну группу он складывает квадраты, треугольники, окружности, кубы и шары – замкнутые фигуры, а в другую – незамкнутые (спирали, подковы).

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

Третьей по значимости появляется порядковая подструктура. На ней базируется «принцип сохранения» при различных преобразованиях длин, объемов и т. д., который появляется у детей после пяти лет. Пока ребенок не овладел порядковой подструктурой и принципом сохранения (не стал осознавать, например, что после переливания из узкого сосуда в широкий

жидкости не стало меньше, хотя высота столба заметно уменьшилась), формировать у него количественные отношения и навыки счета бесполезно.

Как только будут усвоены порядковые отношения у ребенка, можно переходить к формированию метрической, а затем и композиционной (алгебраической) подструктуры (Н.Я. Семаго) [43].

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

Таким образом, к старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление становится все более обобщенным. Дети понимают сложные схематические изображения, представляют на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создают такие изображения. Поэтому огромное значение для всестороннего развития личности ребенка имеет формирование и становление всех видов мышления, этот процесс должен носить целенаправленный и систематический характер, что обеспечивается только в условиях образования и воспитания.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта

В проблеме умственной отсталости до последнего времени выдвигается на первый план в качестве основного момента интеллектуальная недостаточность ребенка.

Это зафиксировано в самом определении детей, которых обычно называют слабоумными или умственно отсталыми. Все остальные аспекты личности такого ребенка считаются возникающими вторично, в зависимости от основного интеллектуального дефекта. Многие склонны даже не замечать существенной разницы в аффективной и волевой сфере этих детей и нормальных детей.

Умственная отсталость – совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации главным образом из-за преобладающего интеллектуального дефекта [17].

Умственная отсталость характеризуется недостаточностью познавательной деятельности, недоразвитием абстрактного мышления, обобщающими процессами и отвлеченностью в сочетании с малой подвижностью и инертностью психических процессов.

Дети с нарушениями интеллекта – это дети, у которых в результате органических поражений головного мозга отмечается нарушение в интеллектуальной, эмоционально-волевой сферах, а также наблюдаются особенности в развитии наглядно-образного мышления.

Клиническим исследованием данной патологии занимались такие ученые, как: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, О.П. Рожков, Э. Сеген и др [4, 5, 24, 30, 37].

К особенностям высшей нервной деятельности детей с нарушениями интеллекта можно отнести то, что у них новые условные связи, особенно

сложные, формируются гораздо медленнее, чем у нормальных детей. Образовавшись, они оказываются хрупкими и непрочными. Эта слабость замыкающей функции коры больших полушарий, проявляющаяся в затруднении образования новых, особенно сложных условных связей, является важнейшим признаком высшей нервной деятельности детей с нарушениями интеллекта. Этим объясняется крайне медленный темп их обучения.

Так, в исследованиях В.И. Лубовского и М.С. Певзнер рассматривалась выраженная инертность как особенность высшей нервной деятельности у детей с нарушениями интеллекта. Выработка новых условных связей резко замедлена. В.И. Лубовский писал, что особенно инертными оказываются упроченные словесные связи [23].

А.Н. Леонтьев полагал, что при нарушении умственного развития основными и ведущими неблагоприятными факторами являются слабая любознательность (ориентация) и замедленная обучаемость ребенка, то есть его плохая восприимчивость к новому.

Л.С. Выготский в своем сборнике по основам дефектологии рассматривал различные подходы изучения проблемы умственной отсталости, так он обращает внимание на исследования Э. Сегена.

Где Э. Сеген считал, что у этих детей глубоко нарушены самые основные, первичные, элементарные волевые побуждения, что эта способность должна отсутствовать у них и в самом деле отсутствует [6].

Эти дети полностью лишены воли, а прежде всего интеллектуальной и моральной, но в то же время и первичной воли. Ни одна из интеллектуальных способностей у этих детей нельзя считать полностью отсутствующей. Но у них нет возможности свободно применять свои способности к явлениям нравственного и отвлеченного характера. Им не хватает той свободы, из которой рождается нравственная воля.

В международной классификации болезней, т.е. МКБ-10 выделяют 4 степени умственной отсталости:

- F 70 – Легкая степень с IQ 65-50;
- F 71 – Умеренная степень с IQ 49-35;
- F 72 – Тяжелая степень с IQ 34-20;
- F 73 – Глубокая степень с IQ 20 и ниже.

Деление по степени тяжести дефекта имеет определенное клиническое значение, поскольку глубина поражения влияет на характеристики клинических проявлений.

Дети с легкой степенью умственной отсталости, которые обладают хорошим вниманием и хорошей механической памятью, способны учиться по специальной (коррекционной) программе. Сужение и замедление зрительных, слуховых, кинестетических, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений и восприятий препятствуют созданию адекватной ориентации в окружающей среде. Сходства и различия между предметами и явлениями не отражаются в достаточной степени, не ощущаются оттенки цветов, ошибочно оцениваются глубина и объем различных свойств предметов, что можно объяснить трудностями анализа и синтеза воспринимаемой информации.

Дети с легкой степенью умственной отсталости приобретают речевые навыки с некоторой задержкой. С трудом формируются высшие чувства: гностические, нравственные, эстетические. В связи с этим нет никакой ответственности, никакого удовлетворения от выполненной работы. Движение скудное, угловатое, недостаточно плавное. Особенно плохо сформированы тонкие и точные движения, а также жесты и мимика [47].

Для умеренной умственной отсталости характерны несформированные когнитивные процессы. При особо грубых дефектах двигательного развития возможность формирования этих навыков исключена. У всех нарушено внимание, оно отличается нестабильностью и рассеянностью. Отмечается недоразвитие восприятия и памяти [47].

Лица с глубокими нарушениями интеллекта ограничены в своей способности понимать требования и следовать инструкциям. Их внимание,

восприятие, память не развиты. Отсутствие способности к элементарным мыслительным процессам [37].

И.П. Рожков в своем пособии по специальной педагогике и специальной психологии изучал детей с нарушениями интеллекта. «Дети данной категории с большим трудом осваивают некоторые навыки самообслуживания, могут самостоятельно передвигаться, по минимуму используют речь как средство общения. Они не могут существовать самостоятельно, им нужна постоянная помощь и поддержка» [37].

Особенности психики детей с нарушениями интеллекта исследованы достаточно полно и отражены в работах Л.В. Занкова, А.А. Катаевой, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьева, Е.А. Стребелевой, Г.Е. Сухаревой, Ж.И. Шиф [14, 20, 38, 44, 50].

Интеллект при нарушении интеллекта также поражен тотально и равномерно. Отмечается недостаточность формирования понятий, неспособность к самостоятельному обобщению и отвлечению.

Особенности восприятия и ощущений детей с нарушениями интеллекта очень детально изучены советскими психологами (К.И. Вересотская, Е.М. Кудрявцева, М.М. Нудельман, И.М. Соловьев) [20, 38, 44].

Замедленность темпа восприятий сочетается у детей с нарушениями интеллекта со значительным сужением объема воспринимаемого материала. Исследование М.М. Нудельмана показало, что в одном и том же видимом через окно городском пейзаже дети с нарушением интеллекта «усматривали» меньше предметов, чем нормальные дети. Это дает основание И.М. Соловьеву говорить о том, что многопредметный участок действительности оказывается для детей с нарушением интеллекта малопредметным [41].

На развитие памяти влияет замедленность формирования и видоизменения новых условных связей. Детям свойственны быстрота забывания и неточность воспроизведения, забывчивость как проявление истощаемости и тормозимости коры головного мозга, зависимость

воспроизведения от осмысления материала и преднамеренности запоминания, опосредствованное запоминание [14].

В исследованиях Л.В. Занкова и В.Г. Петровой, слабость памяти детей с нарушениями интеллекта проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом [14].

Г. Е. Сухарева предполагала, что произвольное целенаправленное внимание данной категории детей всегда более или менее нарушено: оно трудно привлекается, плохо фиксируется, легко рассеивается. Одной из важных причин подобных нарушений внимания автор называет диффузность недоразвития всей познавательной сферы [41].

Становление речи ребенка с нарушением интеллекта осуществляется своеобразно и с большим запозданием. Дети позднее и менее активно вступают в эмоциональный контакт с матерью. Исследователи отмечают, что в возрасте около года звуковые комплексы, произносимые детьми, бедны и характеризуются сниженной эмоциональной окрашенностью у них слабо выражено стремление подражать речи взрослого. Они не реагируют на простейшие ситуативные команды, улавливают лишь интонацию, но не содержание обращенной к ним речи [11].

Грубые недостатки речи детей с нарушениями интеллекта привлекали к себе внимание исследователей на самых ранних этапах становления дефектологии и расценивались как один из основных критериев аномалии умственного развития. Не имея ни повреждений слуха, ни отклонений в строении речевых органов, эти дети овладевают речью замедленно. Они позднее, чем это бывает в норме, начинают понимать обращенную к ним речь и пользоваться активной речью [11].

Е.А. Стребелева указывала, к началу дошкольного возраста у детей с нарушениями интеллекта фактически совсем не возникает предметная деятельность. Их действия с предметами остаются на уровне манипуляций, в подавляющем большинстве случаев неспецифических [44].

Продуктивная деятельность у этих детей вне обучения фактически не возникает. У них не появляются конструктивные умения, не возникает предметный рисунок [20].

А.А. Катаева, Е.А. Стребелева установили, что нарушение интеллекта приводит к нарушению эмоционально-волевой сферы, что влияет и на поведенческую сферу [20].

Нарушения в эмоциональной сфере дошкольников с данной патологией сопровождается душевным дискомфортом, страхами, чувствами неполноценностью. Бедность в проявлении чувства, поверхностность, неустойчивость чувств, с одной стороны, с другой острая аффективность, агрессивность, эгоистические тенденции, низкие коммуникативные возможности и неспособность к эмпатии [20].

Таким образом, умственная отсталость представляет собой сочетание патогенетически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных, стойких и непрогрессирующих синдромов общей психической отсталости. Дети с нарушениями интеллекта отличаются от детей нормально развивающихся тем, что у них отмечается:

- нарушение в интеллектуальной сфере;
- незрелость в эмоционально-волевой сфере;
- нарушения в поведении.

1.4 Своеобразие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта

В настоящее время не так много исследований посвященных изучению наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Рассмотрением этой проблематики занимались такие ученые, как С.Л. Рубинштейн, Е.А. Стребелева, Ж.И. Шиф [38, 44, 50].

С.Л. Рубинштейн у данной категории детей выявлял низкий уровень развития мышления и это сказывается на неразвитости основного

инструмента мышления – речи. Также автор отмечает бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметными действиями, а самое главное – плохое развитие речи лишают ребенка той необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление [38].

Л.С. Выготский говорил, что мышлению детей с нарушением интеллекта свойственна конкретность. Он писал, что недоразвитие высших форм мышления является «первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости», но осложнением, возникающим не обязательно. Следовательно, по мнению Л.С. Выготского, дети с нарушением интеллекта могут научиться обобщать, но этот процесс (научение) происходит медленнее, чем у здоровых детей. Для этого чтобы научить дошкольника с нарушением интеллекта умение обобщать, необходимо использовать, особые средства обучения [20].

Бедность, фрагментарность, «обесцвеченность» представлений детей с нарушением интеллекта очень хорошо описал М.М. Нудельман. Он показал, как разнородные объекты теряют в представлениях детей все индивидуальное, оригинальное, уподобляются друг другу, становятся похожими [39].

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

Ж.И. Шиф и В.Г. Петрова в своих исследованиях писали, что мышление детей с нарушениями интеллекта формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности [39].

А.А. Катаева и Е.А. Стребелева утверждали, что наглядно-образное мышление у детей с интеллектуальными дефектами характеризуется отставанием в темпе развития. Эти дети часто не осознают проблемной

ситуации. И хотя их с детства окружают предметы, которыми они должны будут овладеть. Овладение этими предметами или их заменителями происходит в привычной для них ситуации, но в отличие от нормально развивающихся детей, не осознается ими в должном объеме. Они не могут перенести действие с предметом, которой они уже овладели в другой ситуации самостоятельно. А если же они все-таки с помощью взрослых переносят это действие на другой предмет, то ребенок, правильно выделяющий величину и действующий с учетом величины с привычным, знакомым объектом, не может выполнить то же действие с новым, но аналогичным объектом [20].

Страдает у детей с нарушением интеллекта и становление элементов логического мышления, оно развивается замедленно и имеет качественное своеобразие. По иному, чем в норме, складывается соотношение наглядного и словесно-логического мышления. Поэтому своевременное формирование наглядного мышления внесет качественные изменения в развитие познавательной деятельности детей с нарушением интеллекта и составит существенное звено в подготовке их к школьному обучению [20].

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

Отличительной чертой мышления детей с нарушениями интеллекта является не критичность, неумение самостоятельно оценивать свою работу.

Часто они не замечают своих ошибок. Особенно это выражено у психически больных детей, у детей с поражением лобных отделов головного мозга и у имбецилов. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой и своей работой.

Мышление детей с нарушениями интеллекта характеризуется пассивностью, несамостоятельностью, инертностью, слабостью регулирующей роли. Наиболее сохранено наглядно-действенное мышление.

Таким образом, рассмотрев своеобразие наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта можно отметить, что они отличаются конкретностью мышления, слабостью регулирующей роли, отставанием в темпе развития. К концу дошкольного возраста у детей с интеллектуальным недоразвитием не формируется психологическая готовность к школьному обучению, представляющая собой систему мотивационно-волевых, познавательных и социальных предпосылок, необходимых для перехода ребенка к следующему ведущему виду деятельности – обучению.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Мышление – высшая форма познавательного, психического процесса, обусловленная поиском и открытием новых понятий, знаний, явлений действительности. При помощи мышления человек может полностью менять свое восприятие, воображение, внимание, волю и даже ощущения.

Исследованием данного психического процесса – мышление, занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Р.С. Немов, С.Л. Новоселова, Т.Н. Овчинникова, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддъяков, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, Ж.И. Шиф и др.

Н.Н. Поддъяков выделял три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

К старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление становится все более обобщенным. Дети понимают сложные схематические изображения, представляют на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создают такие изображения. Поэтому огромное значение для всестороннего развития личности ребенка имеет формирование и становление всех видов мышления, этот процесс должен носить целенаправленный и систематический характер, что обеспечивается только в условиях образования и воспитания.

Дети с нарушениями интеллекта – это дети, у которых в результате органических поражений головного мозга отмечается нарушение в интеллектуальной, эмоционально-волевой сферах, а также наблюдаются особенности в развитии наглядно-образного мышления.

Клиническим исследованием данной патологии занимались такие ученые, как: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, О.П. Рожков, Э. Сеген и др.

Умственная отсталость затрагивает всю психическую сферу ребенка дошкольника, и является интеллектуальным дефектом.

Мышление детей с нарушениями интеллекта характеризуется пассивностью, несамостоятельностью, инертностью, слабостью регулирующей роли. Наиболее сохранено наглядно-действенное мышление.

К концу дошкольного возраста у детей с интеллектуальным недоразвитием не формируется психологическая готовность к школьному обучению, представляющая собой систему мотивационно-волевых, познавательных и социальных предпосылок, необходимых для перехода ребенка к следующему ведущему виду деятельности – обучению.

Таким образом, наглядно-образное мышление у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта имеет свои особенности, что предполагает необходимость проведения коррекционных мероприятий.

ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1 Организация и методика исследования особенностей наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта

Одним из компонентов процесса обучения есть контроль и оценка его результатов. В процессе контроля педагог овладевает информацией о ходе обучения, о достижениях детей и трудностях, которые они испытывают. Но стоит заметить, что контроль лишь фиксирует результаты обучения, не объясняя при этом, каким образом они появились. Результаты в связи с путями, способами их получения, определение тенденций последующего развития детей рассматривает педагогическая диагностика.

Педагогическая диагностика не только исследует состояние и результаты процесса обучения, но и позволяет скорректировать данный процесс для достижения качественного обучения.

Потому как дети дошкольного возраста обладают большим интересом к дидактическим играм. Игровой характер предъявления заданий снимает страх, напряжение и позволяет моделировать необходимую деятельность.

Обследование начинается с объяснения задания, затем ребенку предлагается выполнить их самостоятельно. При этом все действия ребенка должны сопровождаться естественными жестами и комментариями. Если ребенок затрудняется выполнить задание самостоятельно, то оказывается стимулирующая и направляющая помощь.

Важно, перед тем как приступить к обследованию ребенка с нарушением интеллекта, установить с ним эмоциональный контакт и доверительные отношения, а также обратить внимание на общее состояние ребенка и только после этого предлагать ему выполнение задания.

Обстановка эмоционального комфорта помогает ребенку в большей мере раскрыть свои возможности. Безусловно, в каждом конкретном случае устанавливается свой стиль отношений с ребенком (в одних – ласковый, с постоянным одобрением, в других – строгий, деловой).

Начинать надо с тех заданий, которые заведомо посильны ребенку. Он должен с самого начала почувствовать ситуацию успеха. После этого переходить к заданиям более сложным, соответствующим возрасту. Обследование также зависит от индивидуальных особенностей детей. Чтобы ребенок в процессе исследования не устал, следует не затягивать обследование, не перегружать его.

Надо также отметить, что при заключительной оценке результатов обследования детей, имеющих те или иные отклонения в психическом развитии, в первую очередь важно учитывать не возрастные нормы, а качественные своеобразия, определяемые структурой дефекта.

Наиболее значимыми диагностическими показателями являются:

1. Эмоциональная реакция ребенка на факт обследования (адекватность поведения)

2. Понимание инструкции и цели задания, характер инструкции (вербальная, невербальная). Способность сохранять инструкцию до конца работы

3. Характер деятельности:

- наличие и стойкость интереса к заданию;
- целенаправленность и активность;
- способы деятельности (адекватность, рациональность) – действует методом проб и ошибок, методом зрительного соотнесения, на основе представления;
- навыки самоконтроля;
- использование помощи, виды и мера помощи;
- волевые усилия.

4. Способность переноса показанного способа действия на аналогичное задание

5. Критичность оценки результатов своей работы

Для проведения исследования нами была выбрана диагностика, автором которой является С.Д. Забрамная.

1. Методика «Нелепицы»

Цель: выявление элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире, логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами мира; умение рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль; для детей от 4 лет.

Стимульный материал: картина с изображением большого количества нелепостей (см. ПРИЛОЖЕНИЕ 2).

Проведение обследования:

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

2. Методика «Серия сюжетных картинок»

Цель: выявление уровня сформированности наглядно-образного мышления детей с 4 лет.

Стимульный материал: сюжетные картинки с изображением последовательности событий (см. ПРИЛОЖЕНИЕ 3).

Проведение обследования:

Перед ребенком выкладывают вперемешку сюжетные картинки и предлагают рассмотреть их и разложить по порядку: «Разложи, что сначала было, что потом и чем все завершилось. А теперь расскажи, что там нарисовано». В

процесс раскладывания картинок взрослый не вмешивается. Ребенок может сам исправлять свои ошибки.

Таким образом, для выявления уровня развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта использовались различные диагностические методики («Нелепицы», «Серия сюжетных картинок» С.Д. Забрамной и др.), позволяющие составить представления о характере нарушений наглядно-образного мышления у данной категории детей.

2.2 Состояние наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта

Для изучения состояния наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта использовались методики, которые были описаны в предыдущем параграфе.

Исследование проводилось на базе МАДОУ ДС № 473 г. Челябинска в ноябре 2021 года, в котором приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта (Таблица 1).

Таблица 1 – Список детей, участвующих в диагностике

№	Имя ребенка	Возраст	Диагноз
1	Егор	6	F71.04 синдром Дауна
2	Аделина	5	F71.04 синдром Дауна
3	Михаил	7	F 70
4	Кирилл	6	F 70
5	Даниил	7	F 70

Таблица 2 – Критерии оценивания детей, участвующих в диагностике по методике «Нелепицы»

Имя ребенка	Принятие задания	Понимание инструкции	Умение объяснять в словесном плане свои действия	Способность принять помощь	Справился сам	Справился с помощью педагога	Не справился
1	2	3	4	5	6	7	8
Аделина	1	0,5	0	1	0	0,5	0
Даниил	0	0	0	0	0	0	1
Егор	0	0	0	0	0	0	1
Кирилл	1	0,5	0	1	0	0,5	0
Михаил	1	0,5	0	1	0	0,5	0

Аделина, Кирилл, Михаил адекватно реагировали на задание, инструкцию поняли не сразу, педагог оказал направляющую помощь, не объясняли свои действия, активно принимали помощь и просили о ней педагога, частично справились с заданием, смогли заметить 5 нелепиц на картинке, а именно кота, рыбу, поросенка и гуся в шляпе, козу.

Аделина помимо педагога, также обращалась и за помощью к сверстникам. Отмечалось быстрое наступление состояния пресыщения.

Михаил в начале проявил интерес к заданию, но к концу мотивация снизилась, поэтому ему потребовалась стимулирующая помощь педагога.

Кирилл при встрече с трудностями огорчился, волновался, был настороженным, обращался за оценкой правильности действий к педагогу.

Аделине, Михаилу и Кириллу требовалась инструкция в виде показа того, что следует делать.

Егор и Даниил отказывались выполнять данное задание, постоянно отвлекались, действия были бессистемными и нецеленаправленными, не смогли описать то, что делали, не принимали помощь педагога, за отведенное время обнаружили лишь 2 нелепицы (кота и рыбу).

Егор проявлял себя недостаточно активно, постоянно отвлекался, интерес нестойкий, безразличие к заданию. Даниил выполнял задание медленно, не желал вступать в контакт с педагогом, проявлялось чрезмерное возбуждение, иногда с агрессивными проявлениями.

Только выполнение педагогом задания помогло Даниилу и Егору понять, что от них требуется. Инструкция в процессе выполнения задания терялась, поэтому необходим контроль за их деятельностью.

У Егора отмечались неадекватные действия (разбрасывание задания).

У детей с нарушением интеллекта низкий уровень обучаемости, что особенно проявляется при переносе приобретенного навыка на аналогичное задание.

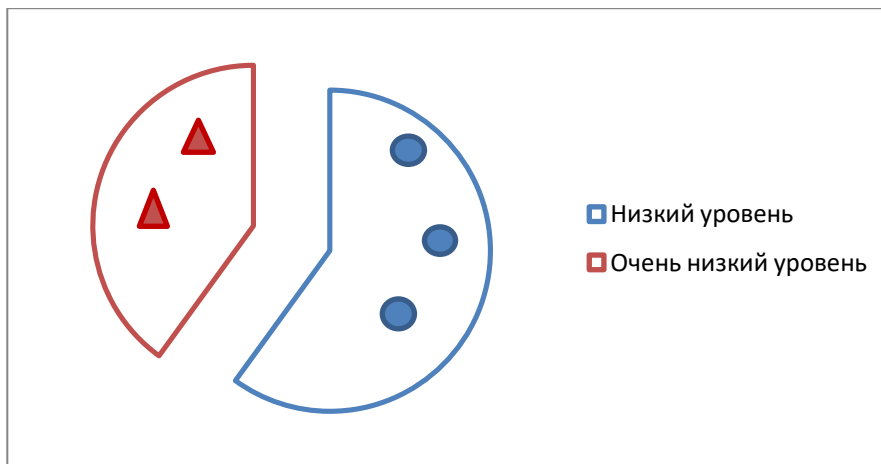


Рис. 1 Анализ уровня развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта

Таблица 3 – Критерии оценивания детей, участвующих в диагностике по методике «Серия сюжетных картинок»

Имя ребенка	Принятие задания	Понимание инструкции	Умение объяснять в словесном плане свои действия	Способность принять помощь	Справился сам	Справился с помощью педагога	Не справился
1	2	3	4	5	6	7	8
Аделина	1	0,5	0	1	0	0,5	0
Даниил	0	0	0	0	0	0	1
Егор	0	0	0	0	0	0	1
Кирилл	1	0,5	0	1	0	0,5	0
Михаил	1	0,5	0	1	0	0,5	0

Михаил, Аделина и Кирилл понимали задание, но раскладывали картинки без учета последовательности событий, изображенных на картинке, воспринимали каждую картинку как отдельное действие, не объединяя их в один сюжет.

Кирилл во время выполнения задания стремился к речевому общению, понимание речи в полном объеме, но не мог выстраивать монологические высказывания.

Аделина долго думала над заданием, не устанавливала взаимосвязь изображенных событий, воспринимала все как один сюжет.

Михаил не объединял серию картинок в один сюжет (воспринимал серии картинок как набор рядом расположенных событий, рассказывал о каждой картинке отдельно), описывал схематично.

Егор и Даниил не дослушав инструкции, начали выполнять задание самостоятельно, не замечали при этом своих ошибок, старались скорее завершить задание и в итоге не справились с ним.

Егор старался скорее завершить задание. Даниил не усидчив, часто отвлекался на внешние раздражители, не комментировал свои действия.

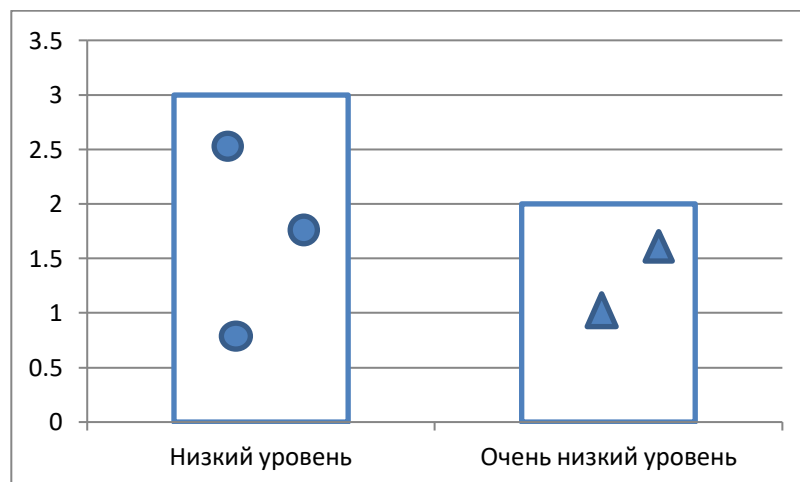


Рис. 2 Результаты уровня развития наглядно-образного мышления

детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта

По результатам обследования следует рассмотреть диагностические показатели и описать их:

1. Эмоциональная реакция ребенка на факт обследования (адекватность поведения)

При обследовании наблюдалось несколько вариантов поведения детей. В одних случаях это волнение, настороженность; в других – плач, нежелание вступать в контакт, чрезмерное возбуждение, иногда с агрессивными

проявлениями; еще один вариант – неадекватная веселость, фамильярность с взрослыми. Анализ этих наблюдений в совокупности с остальными позволит сделать более точными выводы о психическом состоянии ребенка. Наиболее естественной реакцией является волнение в непривычных условиях консилиума. Настораживают безразличие, беспричинный смех, несоблюдение дистанции, что является показателем непонимания ситуации при низком умственном развитии. Внимание должна привлечь и гипервозбудимость детей.

2. Понимание инструкции и цели задания, характер инструкции (вербальная, невербальная). Способность сохранять инструкцию до конца работы

Детям с нарушением интеллекта необходима была инструкция в виде показа того, что следует делать. Инструкция в процессе выполнения задания теряется, поэтому необходим контроль за деятельностью таких детей.

3. Характер деятельности:

- наличие и стойкость интереса к заданию;
- целенаправленность и активность;
- способы деятельности (адекватность, рациональность) – действует методом проб и ошибок, методом зрительного соотнесения, на основе представления;
- навыки самоконтроля;
- использование помощи, виды и мера помощи;
- волевые усилия.

Для детей с нарушением интеллекта характерно недоразвитие познавательных интересов. Именно поэтому, а также из-за непонимания смысла задания дети не проявляли выраженных адекватных эмоциональных реакций. Внимание могло привлечь (ненадолго) яркий, звучащий предмет, но не само задание. Отмечалось нарушение целенаправленности деятельности, уход от начатого правильного выполнения к действиям, не связанным с заданием. Проявление неадекватных действий (силовые приемы, разбрасывания и т.п.). Для этих детей характерно быстрое наступление

состояния пресыщения. Они нуждались в постоянной активизации, побуждении к действиям. Отсутствие навыков самоконтроля требует пошагового, поэтапного контроля со стороны взрослых. Помощь используется недостаточно. У этих детей отмечался низкий уровень обучаемости, что особенно проявлялось при переносе приобретенного навыка на аналогичное задание.

4. Способность переноса показанного способа действия на аналогичное задание

Дети с нарушением интеллекта плохо использовали помощь, испытывали те же трудности в аналогичных заданиях.

5. Критичность оценки результатов своей работы

Дети с нарушением интеллекта не критичны к результатам своей работы. Они не понимали того, что не выполнили задание, а поэтому не огорчались.

Таким образом, проанализировав результаты, полученные с помощью различных методик С.Д. Забрамной, а именно «Нелепицы», «Серия сюжетных картинок» выявился низкий и очень низкий уровень наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта. Дети с нарушениями интеллекта обычно начинали выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, со слабой мотивацией к действию. Не устанавливали взаимосвязь изображенных событий, не объединяли серию картинок в один сюжет (воспринимали серии картинок как набор рядом расположенных событий, рассказывает о каждой картинке отдельно), описывали схематично, не проявляли стойкого интереса, часто отвлекались.

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

Описанные нами трудности развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, указывают

на необходимость проведения специальной коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления у данной категории детей.

Коррекционная работа – система педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков психического и физического развития детей с нарушением интеллекта [24].

Педагогические приемы коррекционной работы отличаются тем, что они стимулируют компенсаторные процессы развития детей с нарушением интеллекта и позволяют формировать у них новые положительные качества. Результатом работы является овладение воспитанниками определенным объемом знаний, конкретных умений и навыков.

В основе функционирования коррекционной педагогической системы находятся следующие положения, сформулированные Л.С. Выготским в рамках, разработанной им теории культурно-исторического развития психики: сложность структуры (специфические особенности) дефекта, общие закономерности развития нормального и аномального ребенка. Целью коррекционной работы по Л.С. Выготскому должна выступать ориентация на всестороннее развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья как обычного, попутно осуществляя исправление и сглаживание его недостатков [6].

В качестве основного средства коррекции нами была выбрана дидактическая игра, так как одним из фундаментальных положений в детской психологии является признание игровой деятельности как ведущей в развитии ребенка дошкольного возраста. Л.С. Выготский указывал, что игра содержит в себе тенденции к развитию, за ней стоят изменения потребностей. Современные исследователи игровой деятельности установили, что благодаря игре происходит развитие познавательных способностей ребенка, он усваивает социальные нормы поведения, формируется и развивается его личность [6].

Дидактические игры и упражнения являются важным компонентом коррекционно-развивающей работы. Дидактические игры – это специально

создаваемые или приспособленные для целей обучения игры. По мнению М.Н. Перовой, дидактическая игра дает возможность решать различные педагогические задачи в игровой форме, наиболее доступной и привлекательной для детей.

Особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения действенным, эмоциональным, позволить ребенку получить собственный опыт.

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

Коррекционная работа проводилась учителем-дефектологом на индивидуальных занятиях. В эксперименте приняли участие 5 детей.

Так как у нашей испытуемой группы мы выявили в большинстве случаев низкий уровень наглядно-образного мышления.

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

1. Переход от восприятия к обобщению.

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

2. Развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках.

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

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

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

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

дошкольников с нарушением интеллекта для формирования наглядно-образного мышления мы отразим в таблице.

Таблица 4 – комплекс дидактических игр

№	Название игр	Цель	Низкий уровень	Средний уровень
1. Переход от восприятия к обобщению				
1	Протолкни «все такие»	Учить подбирать к одному образцу несколько объектов, выделяя их среди других; формировать первичное обобщение – «все шарики», «все кубики», «все большие», «все маленькие».	+	
2	По грибы	Учить подбирать к образцу не один, а несколько объектов одного цвета; закреплять результат обобщающим словом.	+	
3	Кто где живет	Учить самостоятельно определять основание для группировки; подбирать к образцу не один, а несколько предметов.	+	
4	Что кому дать	Продолжать учить самостоятельно определять основание группировки, выделять существенный для данной задачи признак предмета; учить выделять цвет и форму в качестве основания для группировки предметов.	+	+
5	Цвет и форма	Учить менять основание группировки предметов в соответствии со сменой образцов.	+	+
2. Развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках				
6	Достань мяч	Продолжать анализировать условия для решения практической задачи, используя вспомогательное средство.	+	
7	Покорми кролика	Вызывать у детей ориентировочную реакцию на нарушение привычной ситуации; побуждать к поиску причины нарушения; создавать интерес к устранению причины.	+	
8	Напой птичку	Вызывать у детей ориентировочную реакцию на нарушение привычной ситуации; побуждать к поиску причины нарушения; создавать интерес к устранению причины.	+	

Продолжение таблицы 4

9	Покатай матрешек	Продолжать анализировать условия для решения практической задачи, используя вспомогательное средство.	+	
10	Полей цветок	Вызывать у детей ориентировочную реакцию на нарушение привычной ситуации; побуждать к поиску причины нарушения; создавать интерес к устранению причины.	+	+
11	Достань ключик	Продолжать анализировать условия для решения практической задачи, используя вспомогательное средство.	+	+
12	Помоги детям украсить зал	Сформировать у детей умение воспринимать изображенную на картинке ситуацию как целостную, умение воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами-представлениями, опираясь на свой реальный практический опыт.	+	+
13	Помоги достать игрушку	Сформировать у детей умение воспринимать изображенную на картинке ситуацию как целостную, умение воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами-представлениями, опираясь на свой реальный практический опыт.		+
14	Как построить поезд?	Сформировать у детей умение воспринимать изображенную на картинке ситуацию как целостную, умение воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами-представлениями, опираясь на свой реальный практический опыт.		+
15	Как достать колпачок?	Сформировать у детей умение воспринимать изображенную на картинке ситуацию как целостную, умение воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами-представлениями, опираясь на свой реальный практический опыт.		+
3. Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования				

Продолжение таблицы 4

16	Найди пару	Ориентироваться в пространстве и создавать новые образы предметов и ситуаций, а также комбинации отдельных образов, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане.	+	
17	Сложи картинку	Ориентироваться в пространстве и создавать новые образы предметов и ситуаций, а также комбинации отдельных образов, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане.	+	
18	Найди похожее	Ориентироваться в пространстве и создавать новые образы предметов и ситуаций, а также комбинации отдельных образов, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане.	+	
19	Больше-меньше	Ориентироваться в пространстве и создавать новые образы предметов и ситуаций, а также комбинации отдельных образов, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане.	+	
20	Какие игрушки?	Ориентироваться в пространстве и создавать новые образы предметов и ситуаций, а также комбинации отдельных образов, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане.	+	+
21	Волшебные картинки	Ориентироваться в пространстве и создавать новые образы предметов и ситуаций, а также комбинации отдельных образов, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане.	+	+
22	Узнай на вкус	Ориентироваться в пространстве и создавать новые образы предметов и ситуаций, а также комбинации отдельных образов, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане.		+

Продолжение таблицы 4

23	Цветные картинки	Ориентироваться в пространстве и создавать новые образы предметов и ситуаций, а также комбинации отдельных образов, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане.		+
24	Из чего сделано?	Ориентироваться в пространстве и создавать новые образы предметов и ситуаций, а также комбинации отдельных образов, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане.		+
25	Что где растет?	Ориентироваться в пространстве и создавать новые образы предметов и ситуаций, а также комбинации отдельных образов, выстраивать целостные сюжеты в наглядном и словесном плане.		+

Подробное описание дидактических игр (приложение 4).

Данный комплекс дидактических игр может использоваться учителем-дефектологом на подгрупповых и индивидуальных занятиях.

Проведенная работа носила комплексный характер, который подразумевал под собой создание оптимальных условий для развития наглядно-образного мышления на коррекционных занятиях с использованием дидактических игр.

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

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

Проведение данного исследования основывалось на следующих принципах:

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

Для более успешной коррекционной работы детей в процессе развития наглядно-образного мышления, к обязательным требованиям относилась: четкая и точная словесная инструкция педагога, подбор соответствующего наглядного материала, который вызовет интерес у детей и закрепление в практической деятельности. Соблюдение последовательности в подборе игр является одним из важных условий результативного использования дидактических игр в обучении. В первую очередь нужно учитывать такие условия как: успешность выполненного задания, повторяемость, доступность, постепенность выполнения задания.

Следовательно, представленные нами дидактические игры соответствуют уровню развития детей, их особенностям и возможностям, способствует успешной коррекционной работы в процессе развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Для изучения наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта нами был организован констатирующий эксперимент на базе МАДОУ ДС № 473 г. Челябинска, в котором приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Для выявления уровня развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта использовались диагностические методики («Нелепицы», «Серия сюжетных картинок» С.Д. Забрамной и др.), позволяющие составить представления о характере нарушений наглядно-образного мышления у данной категории детей.

При проведении исследования дети с нарушениями интеллекта обычно начинали выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, со слабой мотивацией к действию. Не устанавливали взаимосвязь изображенных событий, не объединяли серию картинок в один сюжет (воспринимали серии картинок как набор рядом расположенных событий, рассказывает о каждой картинке отдельно), описывали схематично.

Выявившиеся трудности, говорят о важности проведении специальной коррекционной работы. Для проведения коррекционной работы нами был составлен комплекс дидактических игр направленный на развитие наглядно-образного мышления.

Таким образом, мы осуществили подбор дидактических игр по формированию наглядно-образного мышления, по уровням развития детей, условно разделяя их по определенным этапам развития, особенностям и возможностям. Выбранные нами дидактические игры могут использоваться педагогом-дефектологом на подгрупповых занятиях, так и на индивидуальных, и способствуют успешному развитию наглядно-образного мышления.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дети с нарушениями интеллекта – это дети, у которых в результате органических поражений головного мозга отмечается нарушение в интеллектуальной, эмоционально-волевой сферах, а также наблюдаются особенности в развитии наглядно-образного мышления. Мышление детей с нарушениями интеллекта характеризуется пассивностью, инертностью, несамостоятельностью, слабостью регулирующей роли. Наиболее сохранено наглядно-действенное мышление.

В психолого-педагогической литературе мышление рассматривается исследователями с различных точек зрения.

Мышление – это высший уровень познания и идеального усвоения мира в виде теорий, идей и человеческих целей. Опираясь на ощущения, восприятия, мышление преодолевает их ограничения и проникает в сферу сверхчувственных, существенных связей мира, в сферу его законов. Н.Н. Поддьяков выделял три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Наглядно-образное мышление связано с представлением ситуаций и возможных изменений в них. С его помощью наиболее точно воспроизводятся различные актуальные характеристики предмета это связано с тем, что в образе может фиксироваться одновременное видение объекта с нескольких точек зрения.

В дошкольном возрасте осуществляется переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. По мнению Н.Н. Поддьякова, представления являются важной основой, которая в значительной мере определяет успешность формирования наглядно-образного мышления детей. К старшему дошкольному возрасту наглядно-образное мышление становится все более обобщенным. Дети понимают сложные схематические изображения, представляют на их основе реальную ситуацию и даже самостоятельно создают такие изображения. Поэтому огромное значение для всестороннего развития личности ребенка имеет

формирование и становление всех видов мышления, этот процесс должен носить целенаправленный и систематический характер, что обеспечивается только в условиях образования и воспитания.

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

При решении второй задачи нами были изучены особенности и выявлен уровень наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта. Для этого нами был подобран диагностический материал С.Д. Забрамной (Методика «Нелепицы», «Серия сюжетных картинок»), позволяющие составить представления о характере нарушений наглядно-образного мышления у данной категории детей.

Исследование проводилось на базе МАДОУ ДС № 473 г. Челябинска в ноябре 2021 г. В исследовании участвовало пять детей: четыре мальчика и одна девочка.

По результатам проведенного нами исследования было выявлено, что дети с нарушениями интеллекта обычно начинали выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, со слабой мотивацией к действию. Не устанавливали взаимосвязь изображенных событий, не объединяли серию картинок в один сюжет (воспринимали серии картинок как набор рядом расположенных событий, рассказывает о каждой картинке отдельно), описывали схематично, не проявляли стойкого интереса, часто отвлекались.

Следовательно, дети старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта имеют значительное отставание в развитии наглядно-образного

мышления. Поэтому без дополнительной помощи со стороны учителя-дефектолога развитие в дошкольном возрасте наглядно-образного мышления незначительны в отличие от нормально развивающихся детей. Это говорит о необходимости в проведении специальной коррекционной работы.

Для решения третьей задачи нами был подобран комплекс дидактических игр, который был систематизирован под особенности и возможности каждого ребенка с нарушением интеллекта и соответствовал уровню развитию наглядно-образного мышления. Данный комплекс дидактических игр можно применять на подгрупповых и индивидуальных занятиях учителем-дефектологом. Задания предъявляются ребенку с четкой и точной словесной инструкцией педагога, с подбором яркого и красочного наглядного материала, который вызовет интерес у детей и закрепление в практической деятельности.

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

Список использованных источников

1. Венгер, Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста [Текст] / Л. А. Венгер – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
2. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
3. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // вопросы психологии. # 6. 1966. – 56-79 с.
4. Выготский, Л. С. Проблема умственной отсталости // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии. [Текст] / Под ред. Т. А. Власовой. – М: Педагогика, 1983.
5. Выготский, Л. С. Мышление и речь. [Текст] / Л. С. Выготский. – Издательство Лабиринт, М., 1999. – 352 с.
6. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 2 Проблемы общей психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – М: Педагогика, 1982. – 504 с.
7. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: Просвещение, 1989. – 201 с.
8. Гальперин, П. Я. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления: Послесловие к кн. Дж. Флейвелла «Генетическая психология Ж. Пиаже» [Текст] / П. Я. Гальперин., Д. Б. Эльконин. – М, 1989.
9. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий: Исследование мышления и советской психологии [Текст] / П. Я. Гальперин.– М., 1966. – 236 с.
10. Граборов, А. Н. Очерки по олигофренопедагогике [Текст] / А. Н. Граборов. – М.: 1982.
11. Дьяченко, О. М. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада

[Текст] / О. М. Дьяченко, Л. А. Венгер, Р. И. Говорова, Л. И. Цеханская – М.: Просвещение, 1989.

12. Забрамная С. Д. «От диагностики к развитию». – /Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях М.: Новая школа, 1998. – 144 с.

13. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С. Д. Забрамная. – М.: Просвещение: Владос 2-е изд., перераб., 1995. – 112 с.

14. Занков, Л. В. О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ. [Текст] / Л. В. Занков – М: АПН РСФСР, 1953.

15. Зефирова, Т. Л. Физиологические основы мышления [Текст] / Т. Л. Зефирова, Н. И. Зиятдинова, А. М. Купцова. – М: Казань, 2015. – 42 с.

16. Избранные психологические труды, в 2 томах. Том 1. Психическое развитие ребенка [Текст] / Под.ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

17. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д. Н. Исаев. – СПб: Речь, 2007. – 390 с.

18. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст] / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. – 191 с.

19. Катаева, А. А. Развитие речи у детей с нарушением интеллекта и их умственное воспитание. Дошкольное воспитание детей с проблемами интеллектуального развития [Текст] / А. А. Катаева. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 156с.

20. Катаева, А. А, Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

21. Кузнецова, Г. В. Развитие фонематического слуха у умственно отсталых дошкольников в специальном детском саду. Вопросы

формирования речи аномальных детей дошкольного возраста [Текст] / Г. В. Кузнецова. – М.: 1982. – 181с.

22. Лапошина, Э. В. особенности ознакомления умственно отсталых дошкольников с некоторыми предметами ближайшего окружения [Текст] / Э. В. Лапошина. – М.: 1991. – 72 с.

23. Леонтьев, А. Н. Пробелы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М: Из-во Моск. Ун-та, 1981. – 584 с.

24. Лурия, А. Р. Язык и сознание. [Текст] / Под ред. Е. Д. Хомской. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

25. Лурье, Н. Б. Коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми [Текст] / Н. Б. Лурье. – М.: – 1962.

26. Мариничева, Г. С. Умственная отсталость при наследственных болезнях. [Текст] / Г. С. Мариничева, В. И. Гаврилов. – М.: – 1988.

27. Немов, Р. С. Психология: В 3 кн. [Текст] / Р. С. Немов. – М: Просвещение, Владос, 1995.

28. Овчинникова, Т. Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция: научно-популярная литература [Текст] / Т. Н. Овчинникова. – М: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2000.

29. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [Текст] / Под ред. Ж. И. Шиф. – М: Просвещение, 1965. – 343 с.

30. Певзнер, М. С. Дети-олигофрены [Текст] / М. С. Певзнер. – М.: 1959.

31. Певзнер, М.С. Клинико-генетические исследования олигофрении [Текст] / М. С. Певзнер. – М.: 1972.

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

33. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа и ребенка. Логика и психология [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.

34. Пинский, Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников [Текст] / Б. И. Пинский. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1962. – 318с.

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

36. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания [Текст] / Под ред. Л. А. Венгера. – М: Педагогика, 1986. – 224 с.

37. Рожков, О. П. Умственная отсталость у детей [Текст] / методическое пособие для студентов по курсу «Специальная педагогика и специальная психология» / сост. О. П. Рожков. – М; Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 2007. – 118 с.

38. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн – СПб: Питер, 2000.

39. Рубинштейн, С. Л. Психология умственно отсталого школьника. [Текст] / учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология». / С. Л. Рубинштейн. – М.: «Просвещение», 1986. – 192 с.

40. Рубинштейн, С. Л. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособ. для студ. пед. институтов по специальности «Дефектология» [Текст] / С. Л. Рубинштейн. 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: Просвещение, 1979. – 192 с.

41. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 1958. – 142 с.

42. Рыбалко, Е. Ф. Практикум по возрастной психологии [Текст] / Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: 2002. – 15с.

43. Семаго, Н. Я. Проблемные дети Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2003.

44. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика [Текст] / Е. А. Стребелева, Л. А. Венгер, Е. А. Екжанова. – М: Академия, 2001.

45. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога [Текст] / Е. А. Стребелева. – М: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 180 с.

46. Тихомиров, О. К. Психология мышления [Текст] / О. К. Тихомиров. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

47. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология [Текст]: учеб. Пособие учеб. пособ. для студ. пед. институтов по специальности «Дефектология» школы [Текст] / Под ред. Ж. И. Шиф. – М: Просвещение, 1965. – 343 с.

48. Царуидзе, М. Г. Особенности развития произвольного поведения детей-олигофренов [Текст] / М. Г. Царуидзе // Дефектология № 1. – 1987.

49. Цикото, Г. В. Некоторые особенности наглядно-образного мышления умственно отсталых дошкольников [Текст] / Г. В. Цикото. – М.: Изд. АПН СССР, 1971. – 526-527 с.

50. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л. М. Шипицына. – СПб: Речь, 2005. – 477 с.

В психологии существует несколько классификаций видов мышления. Наиболее распространенной является выделение видов мышления по различным основаниям.

1. По форме – предметно-действенное, наглядно-образное, абстрактно-логическое (отвлеченное, логическое, судящее по Майеру).

2. По характеру решаемых задач – теоретическое (теоретическое понятийное, теоретическое образное) и практическое.

3. По степени развернутости – дискурсивное, интуитивное.

4. По степени новизны и оригинальности – репродуктивное (воспроизводящее), продуктивное (творческое).

1. Эти виды мышления можно рассматривать как (предметно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое) – три этапа развития мышления в онтогенезе. А также в зависимости от того, какое место в мыслительном процессе занимают слово, образ и действие, как они соотносятся между собой, выделяют три вида мышления: конкретно-действенное, или практическое, конкретно-образное и абстрактное. Эти виды мышления выделяются еще и на основании особенностей задач – практических и теоретических.

Предметно-действенное – мыслительная задача решается непосредственно в процессе деятельности. Практически-действенное мышление является и исторически и онтогенетически наиболее ранним видом мышления человека. Именно с этого вида начиналось развитие мышления у человека в процессе зарождения его трудовой деятельности, когда умственная деятельность не выделилась еще из предметно-практической деятельности. С этого вида начинается развитие мышления и в онтогенезе. Первоначально ребенок решает задачи, непосредственно действуя с предметом. Однако ошибочно думать, что этот вид мышления

является примитивной формой мышления. Возникнув на заре человечества и появляясь у каждого человека в первые годы его жизни, оно сохраняется и развивается на протяжении всей истории человечества, на всех возрастных ступенях каждого человека. Этот вид мышления незаменим, когда целесообразным оказывается решение мыслительной задачи непосредственно в процессе практической деятельности.

Наглядно-образное, или художественное, мышление характеризуется тем, что здесь содержание мыслительной задачи основано на образном материале. Этот вид мышления проявляется тогда, когда человек, решая задачу, анализирует, сравнивает, стремится обобщить различные образы предметов, явлений, событий.

Абстрактное, или словесно-логическое, мышление характеризуется тем, что задача здесь решается в словесной (вербальной) форме. Используя словесную форму, человек оперирует наиболее отвлеченными понятиями, которые не имеют образного выражения: цена, стоимость и т.д.

2. Практическое мышление – постановка целей, выработка плана, осуществляемая при дефиците времени. Главное отличие между теоретическим и практическим мышлением – они по-разному связаны с практикой. Работа практического мышления на разрешение частных, конкретных задач, работа теоретического мышления направлена на нахождение общих закономерностей. Практическое мышление вплетено непосредственно в практику, подвергается постоянной проверке практикой, а теоретическое подвергается проверке практикой в конечном результате.

Теоретическое понятийное мышление – такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым при помощи органов чувств. Он обсуждает и ищет решение задачи с начала и до конца в уме, пользуясь готовыми знаниями, полученными другими людьми, выраженными в понятийной форме,

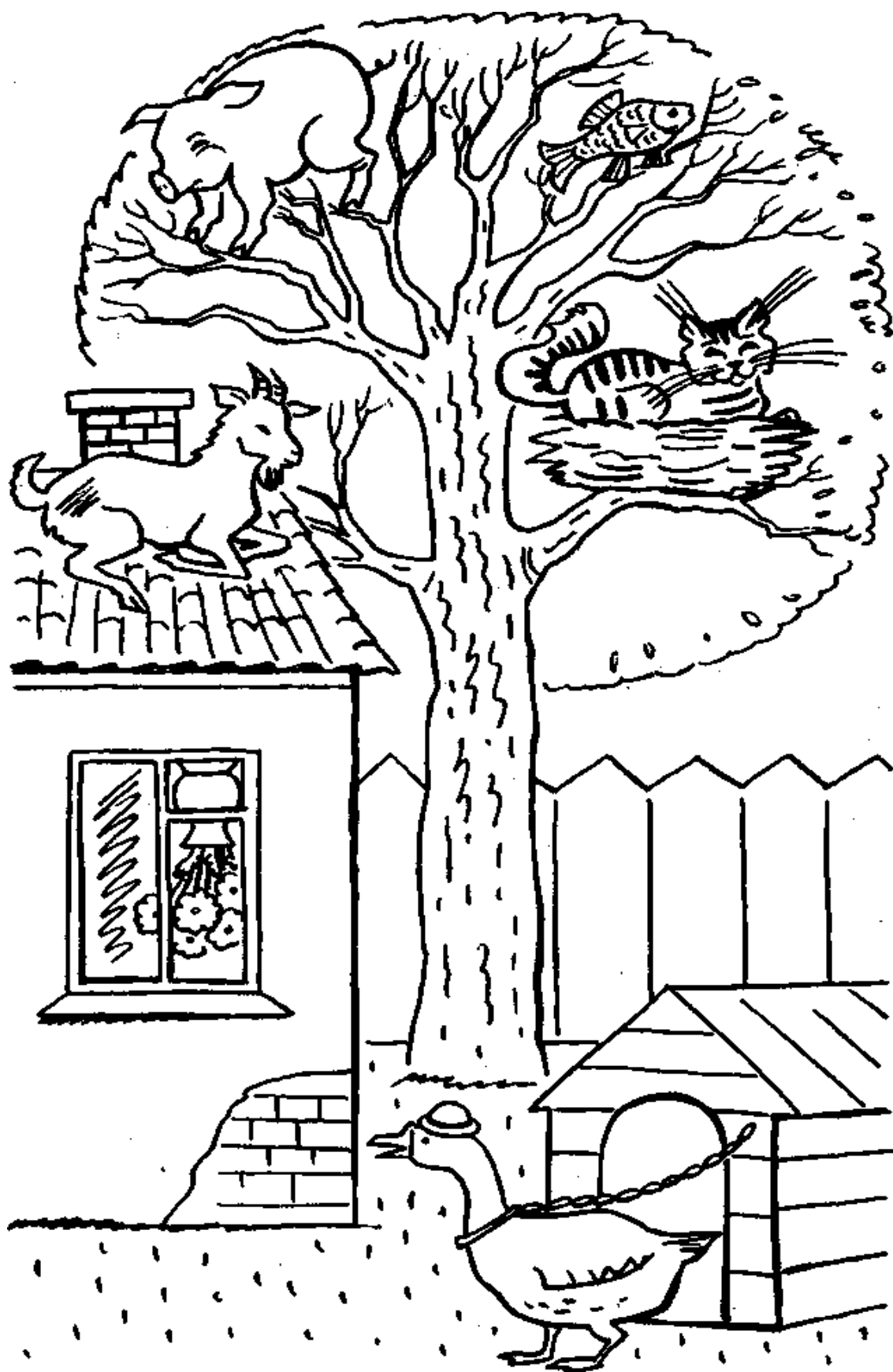
суждениях, умозаключениях. Теоретическое понятийное мышление характерно для научных теоретических исследований.

Теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который здесь использует человек для решения задачи, являются не понятия, суждения или умозаключения, а образы. Они или непосредственно извлекаются из памяти, или творчески воссоздаются воображением. Таким мышлением пользуются работники литературы, искусства, вообще люди творческого труда, имеющие дело с образами. В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы мысленно преобразуются так, чтобы человек в результате манипулирования ими смог непосредственно усмотреть решение интересующей его задачи.

3. Дискурсивное – поэтапное развертывание мыслительного процесса. Интуитивное – минимальная осознанность, быстрота протекания мыслительного процесса, непоэтапное развертывание.

4. Репродуктивное – применение уже готовых знания, умений. Творческое – направленно на создание новых идей или усовершенствование какой-либо старой задачи.

Методика «Нелепицы»



Методика «Серия сюжетных картинок»



Комплекс дидактических игр, направленных на развитие наглядно-образного мышления у детей с нарушением интеллекта

1. Переход от восприятия к обобщению

Протолкни «все такие»

Цель. Учить подбирать к одному образцу несколько объектов, выделяя их среди других; формировать первичное обобщение – «все шарики», «все кубики», «все большие», «все маленькие».

Оборудование. Коробки с прорезями (по одной на каждой коробке) в форме круга, квадрата, треугольника, объемные геометрические формы (шары, кубы, треугольные призмы), предметы этих же форм.

Ход игры. 1-й вариант. За столом сидят рядом двое детей. На столе две коробки (одна – с квадратной, другая – с круглой прорезью) и вперемешку объемные формы (шары, кубы, башенки с треугольным сечением), все одного размера по три каждого вида. Педагог дает одному из детей коробку с круглой прорезью, а другому – с квадратной и ставит условие: отобрать сразу все, что можно протолкнуть в данную коробку. Ребенок отбирает фигурки среди лежащих на столе. Если он выбирает правильно, например шары, но берет не все, а только один или два шара, педагог напоминает ему, что нужно взять «все такие» (указывает на шары). Если же ребенок берет не только шары, но и башенки, он предлагает ребенку попробовать «только такие» (указывает на шар) и помогает путем проб отобрать, какие именно формы (шары) можно бросить в эту коробку.

После того как дети отберут и бросят в прорези коробок нужные формы, педагог подводит итог: «Правильно, Таня собрала все шары и бросила их в коробку, а Костя отобрал все кубики и бросил их в свою коробку». Предлагает детям открыть коробки и еще раз посмотреть, что в них лежит.

2-й вариант. Коробки с прорезями стоят на столах. На некотором расстоянии от стола на стульях разложены геометрические фигуры. Педагог предлагает детям подойти к стульям и внимательно посмотреть, какие фигуры он спрячет в свою коробку. Напоминает, что подходить к столу можно только один раз, поэтому надо сразу взять все необходимое. Раздает детям корзиночки или сумочки, в которые они складывают шарики, кубики или трехгранные призмы. Дети отбирают свои фигуры, кладут в сумочки и несут к столу. При проталкивании проверяется правильность подбора. Затем педагог подводит итог игры, в случае необходимости указывая на то, что не «все такие» были взяты со стола или взяты лишние. Затем называет результат: «Все круглые», «все квадратные», «все треугольные», «все кубики», «все башенки» в зависимости от подготовки детей.

По грибы

Цель. Учить подбирать к образцу не один, а несколько объектов одного цвета; закреплять результат обобщающим словом.

Оборудование. Грибы из счетного материала (шляпки разного цвета – красные, желтые, белые, коричневые), корзиночки для сбора грибов.

Ход игры. Дети сидят на стульях в ряд. Педагог расставляет на полу грибы двух цветов, например красные и желтые. Берет две корзиночки и в одну из них кладет гриб с красной шляпкой, в другую – с желтой. Отдает корзинки двум детям и просит собрать в них «такие» грибы, какие лежат в корзинках. Дети собирают грибы, а остальные наблюдают за их действиями. Затем дети показывают, кто что собрал в корзинку, и результат обобщается в слове – «все красные», «все желтые».

Разложи игрушки в свои домики

Цель. Продолжать учить вычленять основание группировки по образцу, менять основание группировки со сменой образцов, выделять нужные свойства в предмете, отвлекаясь от функционального назначения.

Оборудование. Настольный строительный материал (кирпичики) разного цвета, предметы разного цвета и коробочки разной формы (круглые,

квадратные, прямоугольные, треугольные), игрушечный телевизор, кубики, шарики разных цветов, маленькие куколки в платьях разного цвета и т. д.

Ход игры (проводится индивидуально). Педагог выкладывает на столе из кирпичиков разного цвета 2–4 домика в форме квадратов. Затем раскладывает предметы разного цвета и формы и просит ребенка внимательно рассмотреть домики, подумать, какая игрушка в каком домике живет, и расставить их в свои домики. Если ребенок ошибается, педагог молча, не объясняя принцип группировки, перекладывает одну-две игрушки в нужные домики. В конце спрашивает: «Какие игрушки ты положил сюда. А сюда?», т. е. помогает ребенку осознать принцип группировки и зафиксировать его в слове.

После этого педагог предлагает ребенку разложить игрушки по-другому, так как будут уже другие домики. Из кирпичиков одного цвета строит домики разной формы (квадратный, треугольный и круглый). Снова все игрушки и предметы перемешиваются и расставляются на столе в случайном порядке. Ребенок раскладывает их по домикам. Педагог при необходимости оказывает ему помощь, а в заключение вновь помогает осознать уже новый принцип группировки: «Правильно, сюда ты положил все круглое, сюда все квадратное, а здесь треугольное».

При повторном проведении игры сначала предлагается группировка по форме, потом по цвету, т. е. каждый раз меняется порядок выделения принципа для группировки предметов.

2. Развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках

ЗАДАНИЕ «ПОМОГИ ДОСТАТЬ ИГРУШКУ!»

Оборудование: сюжетная картинка - в комнате стоит мальчик, в руках у него ключик, напротив, на гвоздике, высоко висит прозрачный пакетик с машинкой. В углу, далеко от мальчика, стоят два стула - большой и маленький.

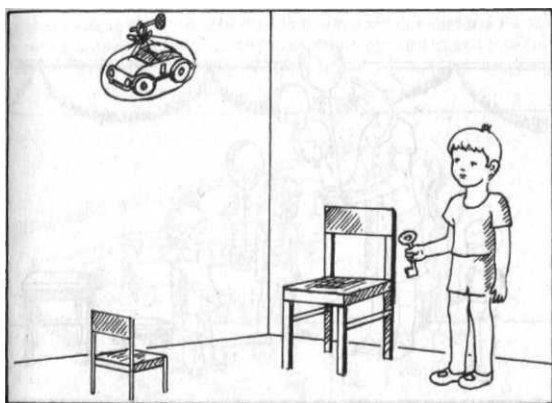
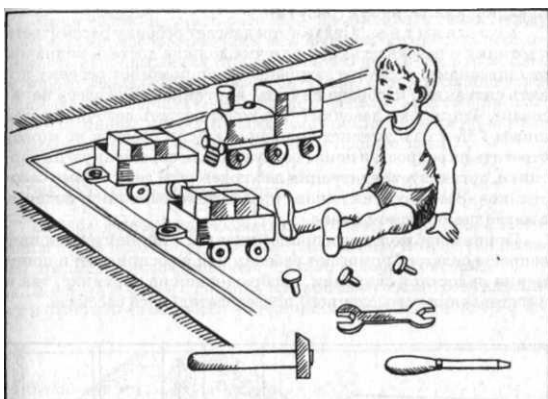


Рис. 16

Ход занятия. Воспитатель предлагает ребенку рассмотреть картинку и говорит: «Мальчик хочет поиграть с машинкой, завести ее, но не знает, как ее достать. Подскажи мальчику, как достать машинку». В случае затруднения ребенку задают уточняющие вопросы: «Что хочет достать мальчик? Что ему надо взять, чтобы достать машинку? Почему ему надо взять большой стул? Куда он его поставит? А потом что он будет делать?» Если подсказки не помогают ребенку, воспитатель использует прием припоминания: «Вспомни, как ты доставал игрушки, когда они находились высоко. А теперь расскажи все по порядку, что мальчику надо сделать, чтобы он достал машинку».

ЗАДАНИЕ «КАК ПОСТРОИТЬ ПОЕЗД?»

Оборудование: сюжетная картинка: в комнате, на ковре сидит задумчивый мальчик, а перед ним стоит паровоз и три вагончика с кубиками, отдельно друг от друга. У паровозика и вагончиков видны сцепления (колечки), недалеко находятся винтики, которыми надо укрепить эти сцепления. Рядом с ними лежат предметы, имитирующие орудия труда - молоток, гаечный ключ, отвертка.



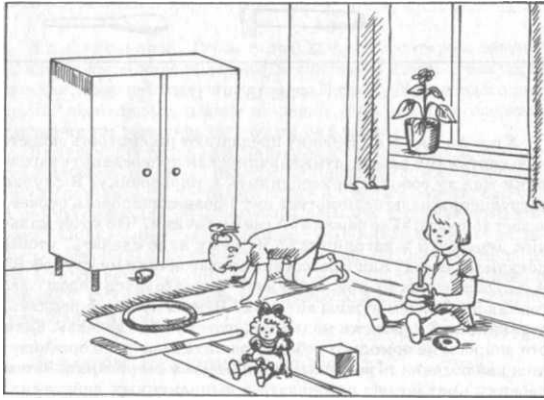
Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть сюжетную картинку и рассказать мальчику, как присоединить вагончики между собой и присоединить к паровозику. В случае затруднения педагог помогает ему проанализировать сюжет, задает вопросы: «Где паровоз? А где вагончики? Что хочет мальчик перевезти в вагончиках?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

ЗАДАНИЕ «КАК ДОСТАТЬ КОЛПАЧОК?»

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

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

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



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

ИГРА «НАЙДИ ПАРУ!»

Оборудование: цветные ленточки, шарики, обручи (красного, синего, зеленого, оранжевого, желтого, голубого цветов), поднос.

Ход занятия. Цветные обручи раскладываются на одной стороне комнаты. Педагог раздает одним детям цветные шарики, а другим - цветные ленточки. Затем объясняет: «Вы будете бегать по комнате, кто куда хочет, а когда я скажу: « Найди себе пару!», вы будете искать того, у кого ленточка того же цвета, что и ваш шарик. Затем надо надуть шарик и привязать к нему ленточку. После этого надо найти свой «домик» - обруч такого же цвета, как шарик, и войти в него». После того как дети найдут свои «домики», педагог уточняет правильность выполненного задания. Каждая пара детей проверяет цвет домика, шарика и ленточки и называет цвет. В конце игры педагог проверяет правильность выполненного задания. В случае затруднения педагог помогает детям найти свою пару, используя прием сличения. (Например, шарик желтого цвета, ленточка желтая, домик такой же желтый, как шарик).

ИГРА «СЛОЖИ КАРТИНКУ!»

Оборудование: карты - образцы (30 см. х 40 см) со схематическим изображением предметов: вагончик (прямоугольник, круги - два колеса); грибок (две фигурки: четверть круга - шляпка и закругленный снизу прямоугольник - ножка); кораблик (трапеция - основание треугольник; парус

- маленький треугольник - флажок); цыпленок (три круга: большой круг - туловище, круг поменьше - голова, маленький круг - глаз; треугольник-клюв, два маленьких овала - лапки); снеговик (три круга разной величины, маленькая трапеция - ведро на голове); карты-образцы (10 см х 12 см) со схематическим изображением этих же предметов. Кроме того, необходимы комплекты картинок в конвертиках для каждого ребенка.

Ход занятия. Дети садятся за столики. Педагог говорит, что сейчас они будут собирать разные картинки. Показывает детям первую картинку (вагончик), устанавливает ее так, чтобы всем детям было видно. Затем раздает детям комплекты фигурок, из которых надо сложить эту картинку: прямоугольник и два круга. Дети складывают, а педагог наблюдает. В случае затруднения педагог дает ребенку индивидуальный образец, где карта-образец по размеру соответствует размеру форм. Это дает возможность ребенку выполнить задание путем наложения на индивидуальный образец, а затем уже выполнить задание по общему образцу. После того как все дети соберут первую картинку, педагог предлагает сложить каждому ребенку по 2-3 картинки.

ИГРА «НАЙДИ ПОХОЖИЕ!»

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

Ход занятия. Дети садятся вокруг столов и каждому ребенку дают мешочек с одним предметом (ежик, неваляшка, ракета, машинка, домик, божья коровка, мышка). Педагог говорит, что у каждого ребенка в мешочке лежит предмет определенной формы. К этому предмету надо подобрать предметы (или игрушки), похожие по форме на предмет, который находится в мешочке. Дети смотрят и запоминают, что у них лежит в мешочке. Затем они ходят по группе и каждый самостоятельно подбирает предметы или игрушки и кладет их в свой мешочек. После того как дети найдут несколько предметов (не менее 5), каждый должен высыпать их на поднос и рассказать

о том, чем подобранные им игрушки (предметы) похожи на тот, который был в мешочке, т.е. обосновать в речи свой выбор предметов и свои действия. В случае затруднения педагог помогает ребенку выделить форму в его предмете, называет словом эту форму и вместе с ним подбирает 2-3 предмета. Затем педагог предлагает ребенку самостоятельно выбрать 2 предмета определенной формы.

