



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

**Развитие наглядно-образного мышления у детей старшего
дошкольного возраста с задержкой психического развития на
занятиях учителя-дефектолога**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
64 % авторского текста
Работа исслед. к защите
рекомендована/не рекомендована
«5» 03 2025 г.
Зав. кафедрой СППиПМ

Дружинина Л.А.

Выполнила: студентка группы
3Ф-506-102-5-2
Куржева Екатерина Андреевна

Научный руководитель:
к.б.н., доцент кафедры СППиПМ
Лапшина Любовь Михайловна

Челябинск
2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА.....	5
1.1 Понятия «мышление» и «наглядно-образное мышление» в психолого-педагогической литературе	5
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	12
1.3 Особенности развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	18
1.4 Роль занятий учителя-дефектолога в развитии наглядно-образного мышления детей с ЗПР	23
Выводы по 1 главе.....	28
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА	31
2.1 Методики изучения наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	31
2.2 Состояние наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	37
2.3 Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога.....	45
Выводы по 2 главе.....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	51
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	53
ПРИЛОЖЕНИЕ	58

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольный возраст считается сенситивным периодом для развития психики ребенка. Именно на этом этапе зарождаются и начинают свое становление психические процессы, личностные качества. На протяжении всего дошкольного детства интенсивно повышается интерес к познавательной деятельности и окружающему миру. Отмечено активное становление мышления и мыслительных операций, в том числе наглядно-образного мышления.

Обратим внимание на тот факт, что мышление считается одной из важнейших психических функций, составляющих основу познавательной деятельности. Мышление оказывает влияние на гармоничное психическое развитие. Но при этом его своевременное становление требует создания специальных условий для детей.

Несформированность мыслительной деятельности может оказаться невосполнимой в более позднем возрасте.

Проблема развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (далее – ЗПР) по-прежнему актуальна в детской коррекционной педагогике и специальной психологии. Данному вопросу были посвящены работы следующих отечественных психологов и педагогов: К. С. Лебединской, Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной, У. В. Ульянковой и других.

Авторы неизменно отмечают у детей с ЗПР сложное нарушение познавательной деятельности. Так, например, у них наблюдается недоразвитие дифференцированного восприятия, произвольного внимания, логического запоминания и аналитического мышления. В основе этих трудностей могут лежать такие факторы, как несформированность познавательных процессов (анализа, синтеза, классификации, обобщения, сравнения), недостаточность процесса саморегуляции собственной деятельности. Недостатки организации мыслительной деятельности обусловлены слабым развитием интеллектуальной активности,

несовершенством навыков и умений самоконтроля, а также интереса к учению. Все исследователи отмечают, что у детей с ЗПР отмечаются недоразвитие разных видов мышления, и особенно наглядно-образного. Мысление детей с ЗПР формируется из неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности, поэтому их мыслительные операции развиваются замедленно и обладают своеобразными чертами.

Объект исследования – наглядно-образное мышление старших дошкольников с ЗПР.

Предмет исследования – особенности развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога.

Цель исследования – теоретически изучить и практически показать целесообразность развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по вопросу исследования.
2. Выявить особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога.
3. Систематизировать комплекс игр, направленных на развитие наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога.

Для решения поставленной цели и задач были использованы следующие методы исследования: анализ литературы, психолого-педагогический эксперимент, методы обработки данных: количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: МБДОУ «Детский сад № 370 г. Челябинска». В эксперименте приняло участие 10 детей с ЗПР в возрасте 5 – 6 лет.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, выводов по ним, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

1.1 Понятия «мышление» и «наглядно-образное мышление» в психолого-педагогической литературе

Мышление является одной из основных категорий психологии. Сложность феномена мышления, его многоаспектность раскрывается в многообразных определениях данного понятия, открывающих различные его аспекты, тем самым, дополняющих друг друга. В большинстве определений мышление рассматривается психологами (В. В. Богословский, А. А. Крылов, Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, А. А. Крылов и др.) как психический процесс, осуществляемый в результате мыслительной деятельности человека, как «высшая форма психического отражения» (Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук), как «форма внутренней деятельности» (Г. Г. Гранатов). При этом отмечается, что процесс мышления – это «сложный системный процесс (В. В. Селиванов), социально обусловленный, неразрывно связанный с речью (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, А. А. Крылов), направлен на установление связей и отношений между познаваемыми предметами и явлениями, на поиск открытия нового знания, что и представляет опосредствованное и обобщенное отражение действительности [2; 13; 18; 21; 14; 11]. В основе этого мыслительного процесса субъект анализирует (синтезирует, обобщает и т.д.) данные (образы), полученные «низшими» познавательными процессами».

Итак, на основе рассмотренных подходов отметим, что мышлением следует считать один из познавательных процессов, основанный на обобщении и систематизации фактов об окружающем мире.

Ж. Пиаже в своих исследованиях описывает три основных формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Основываясь на проблеме данного исследования, охарактеризуем подробнее наглядно-образное мышление [19].

Р. С. Немов предлагает суть понятия «наглядно-образное мышление» описывать как вид мыслительного процесса, включающий в себя анализ ситуации через работу с комплексом образов, характерных определенному предмету, однако никаких действий с этим предметом не совершается [24].

М. И. Еникеев считает, что под наглядно-образным мышлением следует понимать как особый вид мыслительной деятельности, основанный на описании любой ситуации через совокупность образов [9].

А. А. Крылов предлагает наглядно-образное мышление характеризовать как специфичный вид мыслительной деятельности, заключающейся в обработке мозгом информации, получаемой в ходе восприятия объектов и явлений окружающего мира [24, с. 65].

П. Я. Гальперин [11] убежден, что своевременное изучение окружающей действительности наглядно-образным мышлением является обязательным этапом онтогенеза развития мышления. Без овладения этой формы мыслительной деятельности познание становится неполноценным и фрагментарным. Прохождение этапа развития, отличающегося использованием наглядно-образного мышления, оказывает влияние не просто на психическое развитие ребенка дошкольного возраста, но и закладывает основы овладения профессиональными компетенциями в будущем.

Н. Н. Поддъяков описывает несколько иную позицию, в соответствии с которой наглядно-образным мышлением можно считать психическое новообразование, основанное на поиске и систематизации фактов и представлений об окружающей действительности, которые можно обобщать и оперировать в дальнейшем ими [14, с. 39]. Автор подчеркивает не только факт накопления знаний и представлений, но и на их обработке.

О. К. Тихомиров предлагает под наглядно-образным мышлением понимать как комплекс способов решения любой сложившейся ситуации через понимание ее как системы образов, с которыми можно выполнять различные мыслительные действия [39, с. 71].

Л. С. Леонтьев придерживается позиции уже рассмотренных точек зрения, в соответствии с которыми наглядно-образным мышлением является специфичная форма мышления, основанная на работе с различными образами [22].

В. С. Мухина предлагает характеризовать наглядно-образное мышление как один из видов мышления, предполагающий работу с комплексом образов, являющихся основой восприятия предметов окружающей действительности [28].

Анализируя научные труды О. К. Тихомирова, отметим, что наглядно-образное мышление основано на выполнении основной функции, суть которой в поиске решения какой-либо конкретной ситуации через выполнение операций с образами и представлениями о предметах и явлениях [39].

На основе рассмотренных научных трудов Л. С. Выготского, Э. В. Ильинкова, А. Н. Леонтьева стоит обратить внимание на наличие связи между степень развития наглядно-образного мышления и уровнем интеллектуального развития. Данная связь проявляется в овладении умением создания новых образов и практического их использования [21].

Рассматривая позицию М. Г. Ярошевского, целесообразно характеризовать наглядно-образное мышление как специфичную форму мыслительной деятельности, основанную на анализе конкретной ситуации и возможной ее коррекции. Основываясь на работе данного вида мышления, отметим более точное восприятие и формирование представлений о предметах и явлениях, их основных свойствах. При формировании образа изучаемого объекта важно учитывать все возможные варианты его представления. Основной отличительной особенностью функционирования

наглядно-образного мышления считается проявление умения сочетать различные характеристики предметов и связывать их между собой. В данном контексте рассматриваемый вид мышления достаточно близок по смыслу к воображению [21, с. 71].

Современная наука характеризует наглядно-образное мышление через его операции. Соответственно, в структуре мышления исследователями В. В. Давыдовым, А. Г. Маклаковым, Р. С. Немовым, А. А. Першиной, А. В. Петровским, С. Л. Рубинштейном, А. Э. Штейнмец выделяются следующие мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация. Рассмотрим каждое более подробно.

И. Н. Поспелов предлагает характеризовать анализ как способ мыслительной деятельности, основанный на выделении свойств и характеристик, а также взаимосвязи между ними [1]. В более широком смысле анализом считается процесс разделения целостного предмета на составные части.

А. А. Люблинская описывает содержание понятия «синтез». Она предлагает под синтезом одна из форм мыслительных процессов, основанный на обобщении набора свойств в единое целое [2].

В. Ф. Паламарчук придерживается позиции, в соответствии с которой под сравнением следует понимать одну из мыслительных операций, основанную на поиске сходств и различий нескольких объектов окружающей действительности [3]. Для проведения качественного сравнения предметов важным является выбор сравниваемых объектов из одной категории отношений. Этот способ мышления является достаточно актуальным в познавательной деятельности, что объясняется поиском границ различий достаточно похожих предметов между собой.

А. А. Прядехо уделяет внимание анализу сути понятия «абстракция». Суть этого понятия, по его мнению, состоит в определении основных характеристик объектов окружающей действительности и разграничение их

от несуществующих и должно присвоенными им [4]. Выявление типичных свойств определенного изучаемого объекта происходит обычно относительно какой-то конкретной группы, к которой он относится.

Е. Н. Кабанова-Меллер изучала сущность обобщения как мыслительной операции. Она предлагает характеризовать эту форму мышления как группировка нескольких предметов в одну совокупность в зависимости от выбранного признака [5]. В качестве противоположного процесса считается конкретизация. Данная мыслительная операция основывается на описании более конкретной информации, которая позволяет раскрыть суть рассматриваемого объекта.

В исследованиях Г. Пиппиг, Д. Ломпшер характеризуется такая мыслительная операция, как классификация. В соответствии с их исследованиями под классификацией целесообразно понимать способ мышления, основанный на разделении предметов в группы на основе ключевого признака, отличающего их род от других [7].

Основываясь на исследованиях С. Л. Рубинштейна, рассмотренные мыслительные операции составляют основу целостного процесса мышления, заключающегося в понимании связей и отношений между частями предмета или разными предметами [17].

Наглядно-образное мышление, как любая психическая функция, в процессе развития ребенка формируется с учетом онтогенетических особенностей. Термин «онтогенез» означает индивидуальное развитие организма, был введен немецким биологом Э. Геккелем. В ходе онтогенеза происходит процесс реализации генетической информации, полученной от родителей. Онтогенез психики означает ее непрерывное развитие от рождения до конца жизни человека [4].

Онтогенез мышления изучен лучше всего применительно к дошкольному и школьному возрасту, хотя, конечно охватывает период всей жизни человека. Проблемы развития детского мышления разрабатывались в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна,

П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, Ж. Пиаже, Дж. Брунера и др. психологов.

Онтогенетическое развитие мыслительных процессов основывается на характеристике важнейших ступеней становления мышления. В отечественных психологических трудах описываются различные подходы к трактовке сути понятия. В данном случае охватываются исследования, автором которых являются Ж. Пиаже, П. Я. Гальперин, Л. С. Выготский.

Отметим, что Ж. Пиаже в своих научных трудах описывает теорию развития интеллекта у человека, которое, по его мнению, происходит еще в детстве, до 15 лет. В своих трудах он выделил 4 основных стадии [14]:

1. Стадия сенсомоторного интеллекта проходит в период с момента новорожденности почти до конца раннего возраста. В данный период дети копят и углубляют знания и представления об окружающем мире, а также овладевают способами его познания.

2. Стадия операционального мышления охватывает весь дошкольный возраст. В данном возрастном этапе развиваются речевые способности, активно включается механизм интериоризации и накапливается система наглядных представлений об окружающем мире.

3. Стадия конкретных операций с предметами проходит на протяжении младшего школьного возраста. В этот возрастной период умственные действия приобретают свойство обратимости.

4. Стадия формальных операций проходит на протяжении подросткового возраста. В этот период развития личность может выполнять умственные операции устно на основе выстраивания логических рассуждений. В этом возрасте умственные операции становятся более структурированными и четкими [26].

По мнению отечественных психологов, образование понятий – это результат длительной, сложной и активной умственной активности, результат процесса их мышления. Их образование уходит корнями в

глубокое детство. В течение длительных теоретических исследований Л. С. Выготский описывает несколько стадий [9]:

1) ребенку 2-3 года – яркий синкетизм (операция, заменяющая ребенку анализ и синтез), который проявляется в том, что при просьбе положить вместе похожие предметы ребенок складывает вместе любые из них, считая, что те, которые положены рядом и есть подходящие;

2) ребенку 2-6 лет – в классификации предметов появляются цепочки попарного сходства, т.е. он показывает элементы объективного сходства двух предметов, но уже третий предмет может отличаться от двух предыдущих;

3) ребенку 7-10 лет – может объединить группу предметов по сходству, но еще не способен осознать и назвать главные признаки всей группы;

4) ребенку 11-14 лет – появляется понятийное мышление, но еще несовершенное, поскольку первичные понятия сформированы на базе житейского опыта и не подкреплены научными знаниями;

5) юношеский возраст – использование теоретических положений позволяет выйти за рамки житейского опыта и правильно определить границы класса-понятия [18].

Таким образом, на основе рассмотренных подходов к характеристике сущности ключевого понятия отметим, что в рамках нашего исследования в след за Н. М. Востриковой под наглядно-образным мышлением мы будем понимать один из видов мыслительной деятельности индивида, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих ее предметов. Основными мыслительными операциями являются анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация. Развитие наглядно-образного мышления в онтогенезе включает несколько этапов, которые связаны с формированием умений оперировать образами предметов или их частей. В соответствии с научными трудами Ж. Пиаже, существует четыре стадии развития

мышления: стадия сенсомоторного интеллекта, стадия операционального мышления, стадия конкретных операций, стадия формальных операций.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Впервые исследования категории детей с задержкой психического развития и спецификой работы с ними заинтересовались Т. А. Власовой и М. С. Певзнер [4].

Анализируя научные труды Н. Ю. Максимовой и Е. Л. Милютиной, понятие «задержка психического развития» следует характеризовать как отставание в психическом развитии, которое проявляется в недостаточности познавательных процессов, сниженного интереса к окружающей действительности и соответственно узком запасе знаний и представлений о ней [7].

В. М. Астапов [2], Н. П. Вайzman [9] считают, что ЗПР не является специфической клинической формой, а целесообразнее отнести данную форму к аномалии в развитии. Данная дизонтогенная форма отличается от других отставанием в познавательном и эмоциональном развитии. Основной характеристикой детей с ЗПР является замедленное развитие всех психических процессов и отставание в их становлении на 1-2 возрастные группы в соответствии с нормальным развитием [10].

А. Д. Гонеев [11] полагает, что задержкой психического развития следует считать отставание в психическом развитии, основанное на достаточно долгом, не характерным для более старших возрастов концентрировании на игровой деятельности.

Т. А. Власова и М. С. Певзнер впервые в отечественной дефектологии уделяют внимание не только описанию особенностей детей с ЗПР, но и характеристике коррекционного воздействия. Ими были выделены две основные формы ЗПР:

- задержка развития, обусловленная психическим и психофизическим инфантилизмом (неосложненным и осложненным недоразвитием познавательной деятельности и речи, где основное место занимает недоразвитие эмоциональной сферы);
- задержка (возникающую на ранних этапах жизни ребенка), обусловленная длительным астеническим церебрастеническим состоянием.

Г. Е. Сухарева глубоко исследовав клинику инфантилизма, определила его виды: гармонический инфантилизм, дисгармонический инфантилизм.

К. С. Лебединская, исходя из этиологического принципа, выделяет четыре варианта задержки психического развития: конституциональную, соматогенную, психогенную и церебрально-органическую. Каждый из этих типов ЗПР имеет свою клинико-психологическую структуру [19].

ЗПР конституционального происхождения. Гармонический инфантилизм (при неосложненном психическом и психофизическом инфантилизме, по классификации М. С. Певзнер, Т. А. Власовой), при котором эмоционально-волевая сфера находится как бы на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей более раннего возраста. Характерны преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхностности и нестойкости, легкая внушаемость [5, 24].

Гармонический инфантилизм является как бы ядерной формой психического инфантилизма, в котором черты эмоционально-волевой незрелости выступают в наиболее чистом виде и часто сочетаются с инфантильным типом телосложения.

Такая гармоничность психофизического облика, нередкость семейных случаев, непатологичность психических особенностей позволяют предположить преимущественно врожденно-конституциональную этиологию этого типа инфантилизма.

ЗПР соматогенного происхождения. Этот тип аномалии развития обусловлен длительной соматической недостаточностью различного генеза: хроническими инфекциями и аллергическими состояниями, врожденными и приобретенными пороками развития соматической сферы, в первую очередь сердца.

В замедлении темпа психического развития этих детей значительная роль принадлежит стойкой астении, снижающей не только общий, но и психический тонус. Нередко имеет место и задержка эмоционального развития – соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений: неуверенностью, боязливостью, капризностью, связанными с ощущением своей физической неполноценности.

ЗПР психогенного происхождения. Этот тип ЗПР связан с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка.

Социальный генез этого типа аномалии не исключает ее патологического характера. Как известно, неблагоприятные условия, рано возникшие, длительно действующие и оказывающие травмирующее влияние на психику ребенка, могут привести к стойким сдвигам его нервно-психической сферы, нарушению сначала вегетативных функций, а затем и психического, в первую очередь эмоционального, развития. В таких случаях речь идет о патологическом развитии личности. Этот тип ЗПР следует отличать от явлений педагогической запущенности, не представляющих собой патологического явления, а ограниченных дефицитом знаний и умений, вследствие недостатка интеллектуальной информации.

ЗПР психогенного происхождения наблюдается, прежде всего, при аномальном развитии личности по типу психической неустойчивости, чаще всего обусловленном явлении гипоопеки. Не стимулируется развитие и познавательной деятельности, интеллектуальных интересов и установок.

Поэтому черты эмоционально-волевой сферы в виде аффективной лабильности, импульсивности, внушаемости у этих детей часто сочетаются

с недостаточным уровнем знаний и представлений, необходимых для усвоения школьных предметов.

Вариант аномального развития с гиперопекой обусловлен неправильным воспитанием, при котором ребенку не прививаются черты самостоятельности, инициативности, ответственности. Для этого психогенного инфантилизма, наряду с малой способностью к волевому усилию, характерны черты эгоцентризма, нелюбовь к труду, установка на постоянную помощь и опеку [15].

Вариант патологического развития личности по невротическому типу чаще наблюдается у детей, в семьях которых имеют место грубость, жестокость, деспотичность, агрессия к ребенку и другим членам семьи. В такой обстановке формируется личность робкая, боязливая, эмоциональная незрелость которой проявляется в недостаточной самостоятельности, нерешительности, малой активности и инициативе. Неблагоприятные условия воспитания приводят к задержке развития и познавательной деятельности.

ЗПР церебрально-органического происхождения. Этот тип встречается чаще других описанных типов, нередко обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности.

Особенностью задержки психического развития является неравномерность нарушений различных психических функций; при этом логическое мышление может быть более сохранным по сравнению с памятью, вниманием, умственной работоспособностью.

У детей с задержкой психического развития отсутствует инертность психических процессов; они способны не только принимать и использовать помощь, но и переносить усвоенные навыки умственной деятельности в другие ситуации. С помощью взрослого они могут выполнять предлагаемые им интеллектуальные задания на близком к норме уровне. Для детей с ЗПР характерна низкая познавательная активность [15].

Особенностью психического развития детей с задержанным развитием является недостаточность у них процессов восприятия, внимания, памяти.

Недостаточность интегративной деятельности мозга при ЗПР проявляется и в так называемых сенсомоторных нарушениях, что находит свое выражение в рисунках детей.

Доказано многими учеными (М. С. Певзнер, В. И. Лубовский, Т. В. Егорова, Т. А. Власова и др.), что у детей с задержкой психического развития снижено внимание и работоспособность. Внимание у них не устойчиво, концентрация внимания долго не удерживается на однотипной деятельности, также наблюдается прерывистая работоспособность [15].

Таким образом, одной из основных особенностей детей с задержкой психического развития является недостаточность образования связей между отдельными перцептивными и двигательными функциями.

Одной из характерных особенностей детей с задержкой психического развития является отставание в формировании у них пространственных представлений, недостаточная ориентировка в частях собственного тела. Кроме того, в старшем дошкольном возрасте у них чаще, чем у нормально развивающихся сверстников, наблюдается перекрестная латеральность.

Эмоциональная сфера личности у таких детей также страдает. Возможны проявления грубоści, импульсивности, расторможенности влечений. Волевая регуляция деятельности развита крайне недостаточно.

Самооценка и критичность к результатам деятельности у детей этой группы затруднены. Специфика игровой деятельности состоит в том, что у ребенка стереотипная игра, а игры с правилами отсутствуют. К началу школьного возраста доступны довольно простые сюжетно-ролевые игры. При ранней диагностике, регулярно проводимом лечении и обучении по специальной программе возможно достижение хорошей социальной адаптации детей с церебрально-органической задержкой психического развития. В связи с органическим характером нарушений желательны учеба

сначала в школе, где есть возможность обучаться по программе для детей с ЗПР, а потом в школе санаторного типа [18].

При отсутствии положительных эмоциональных стимулов, развивающего и обучающего воздействия у ребенка наступает явление сенсорной депривации. Как следствие этого, у детей младшего возраста возникает потребность в самостимуляции: они стереотипно раскачиваются, сосут палец или одеяло, возможно появление мастурбации. Эти проявления в значительной степени тормозят психическое, а иногда и физическое развитие ребенка. В дальнейшем, при возвращении ребенка в более благоприятные условия, приобретенные навыки аутостимуляции могут оставаться на длительный срок [19].

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР обусловливает своеобразие формирования их поведения и личностных особенностей. Страдает сфера коммуникации. По уровню коммуникативной деятельности дети находятся на более низкой ступени развития, чем сверстники. Так, исследования Е. Е. Дмитриевой показали, что старшие дошкольники с задержкой психического развития не готовы к внеситуативно-личностному общению со взрослыми, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, они достигают лишь уровня ситуативно-делового общения. Эти факты необходимо учитывать при построении системы педагогической коррекции [19].

Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР в проявлении поведения характеризуются более младшим возрастом, они наиболее зависимы от взрослого, значительно менее активны, безынициативны, у них слабо выражены познавательные интересы. Значительно отстают они и по сформированности регуляции и саморегуляции поведения, в результате чего не могут хотя бы относительно долго сосредоточиться на каком-либо одном занятии, игровая деятельность у них тоже еще недостаточно сформирована. Отмечается недоразвитие эмоционально-волевой сферы, которое проявляется в примитивности эмоций и их неустойчивости.

Отставание детей в речевом развитии проявляется в ограниченности словаря, недостаточной сформированности грамматического строя, наличии у многих из них недостатков произношения и звукоразличения, а также в низкой речевой активности.

Недостаточность, отставание в развитии двигательных ощущений проявляется в неточности и несоразмерности движений, оставляющих впечатление двигательной неловкости детей, а также в трудностях воспроизведения, например, поз руки и пальцев, устанавливаемых взрослым.

Таким образом, задержка психического развития – психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. Данные дети отличаются тем, что не в состоянии освоить общеобразовательную школьную программу, имеют стойкие трудности в обучении, у них запаздывает развитие речи, моторики, не развита эмоционально-волевая сфера, отмечается частая смена настроения, повышенная отвлекаемость, слабая учебная мотивация, преобладание игровой деятельности, пониженная работоспособность, быстрая утомляемость, нарушение социального поведения. Эти дети не имеют нарушений анализаторных систем и не являются умственно отсталыми; уровень их развития соответствует более младшему возрасту. В соответствии с исследованиями К. С. Лебединской следует выделить в качестве основных вариантов задержки психического развития: конституциональную, соматогенную, психогенную и церебрально-органическую.

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

В современной науке не теряет своей распространенности проблема развития мыслительных операций у дошкольников с ЗПР. Изучению данной сферы психического развития посвящены труды А. И. Блинова,

В. С. Выготский, А. А. Катаева, Е. А. Стребелева, М. С. Певзнер и многими другими [12].

Анализируя результаты практических исследований, отметим высокую степень внимания к проблеме изучения наглядно-образного мышления. При этом большинство детей не могут с первого раза понять суть задания и не справляются без помощи взрослых. Треть исследуемых могут самостоятельно с легкостью выполнить поставленную задачу. Достаточно небольшое число детей в этих исследованиях (10 %) не в состоянии выполнить заданную работу как самостоятельно, так и с помощью педагога [17].

На протяжении дошкольного возраста происходят серьезные изменения в мышлении детей. Для создания условий по интеллектуальному развитию детей в период дошкольного детства важно решать задачу по расширению границ кругозора и обогащать представления о предметах и явлениях окружающего мира. Решение этой задачи осуществляется за счет организации непосредственного наблюдения за различными объектами окружающей действительности и социальными явлениями. За счет углубления знаний происходит изменение в мышлении ребенка и появляется новая форма мыслительной деятельности.

Проблемы с развитием мыслительной деятельности считаются специфической чертой категории детей с ЗПР. Данные трудности наблюдаются во всех элементах мышления. Этому посвящены научные труды Т. В. Егоровой, У. В. Ульянковой, Т. Д. Пускаевой, В. И. Лубовского и др. Ими описаны следующие специфические особенности развития мышления у детей с ЗПР:

– отставание в мотивационной составляющей мышления, характерное детям с достаточно низкой степенью проявления познавательной активности, отсутствии интереса к выполняемому заданию и желания прикладывать какие-либо усилия для его выполнения;

- незрелость регуляционно-целевого компонента мышления, основанного на неумении определять целевую установку деятельности и планировать основные шаги по ее достижению;
- несформированность функционирования познавательных операций;
- отставание в развитии динамического аспекта мышления [40].

У детей с ЗПР отмечаются некоторые сложности в работе с заданиями, связанными с наглядно-образным материалом. К ним можно отнести следующее:

- 1) отставание в области осознания понятийного запаса;
- 2) сложности с овладением навыками аналитико-синтетической деятельности;
- 3) трудности с применением уже освоенных способов действия на новую ситуацию;
- 4) трудности, связанные с недостатком мотивационной сферы и слабыми интеллектуальными интересами;
- 5) сложности с овладением навыками обобщения [2].

Детей с ЗПР отличают трудности с пониманием смысла природных и социальных явлений. Мыслительные процессы достаточно сильно замедлены и отстают от нормального развития. Этой категории детей сложно переходить с выполнения одной умственной операции на другую. Отставание в развитии мыслительной деятельности непосредственно связано с речевыми нарушениями, которые проявляются в виде непонимания абстрактных понятий, не ассоциирующихся на прямую с конкретным предметом или явлением. Не смотря на достаточно богатый активный и пассивный словарь, а также успехи в овладении грамматической стороной речи этой категории характерны трудности в устанавливании взаимоотношений с окружающими и выстраивании общения.

Т. В. Егорова, И. Ю. Кулагина и др. утверждают об отставании в степени сформированности всех мыслительных операций у рассматриваемой категории детей. Их отличает низкая степень проявления

умственной активности, из-за чего формируются ограниченные представления об окружающей действительности и связях между ее объектами. Детям с ЗПР с трудом дается овладение навыком определения ключевых свойств окружающих предметов и явлений. Для них непонятным и сложным является процессы анализа и синтеза [16].

Работа с различными проблемными ситуациями, требующими мыслительной обработки, вызывает затруднения у детей с ЗПР. Этой категории детей сложно самим выделять проблему в сложивших обстоятельствах и искать самостоятельно варианты путей для ее решения.

Мыслительные операции у детей с ЗПР развиваются специфично с существенным отставанием от других сверстников. Например, при анализе часто не замечают ключевые характеристики объектов окружающей действительности. Из-за этого появляются сложности с определением связующих отношений между элементами этого предмета.

Чаще всего эти дети замечают в рассматриваемых предметах внешне заметные признаки, а не частные атрибуты [19].

Из-за отставания в развитии аналитических способностей наблюдаются трудности в синтезе как связанной с ним мыслительной операцией. Отмечаются также заметные изменения в овладении способом сравнения. Детям трудно самим выделить свойства, по которым следует сравнивать предметы. Чаще всего для этого выбираются несопоставимые. Из-за этого им трудно находить сходства и различия между несколькими предметами.

Навыки обобщения также сформированы в недостаточной степени. Основное назначение данной мыслительной операции состоит в поиске общих свойств между предметами и установлении связей их друг с другом. Чаще всего данный навык пригождается в заданиях, направленных на сравнение не нескольких объектов, имеющих общие родовые признаки. Понимание родовых понятий нечеткое. Из-за отставания в развитии абстракции как мыслительной операции наблюдается определение степени

важности рассматриваемого объекта в зависимости от обстоятельств, в которых он находится.

У. В. Ульянкова утверждает о том, что среди категории детей с ЗПР отмечается затруднение в прикладывании интеллектуальных усилий при выполнении заданий, что снижает шансы на достижение успеха. Чаще всего это можно отметить в ходе выполнения задач на обобщение. Это проявляется не понимании многих терминов, которыми можно обобщать предметы и явления в видовую группу. Однако данные сложности не оказывают существенного влияния на овладение самыми простыми навыками классификации. Например, детям с ЗПР посильнее распределение по группам геометрических фигур по признаку формы или же цвета [7].

Обратим внимание, что развитие наглядно-образного мышления происходит одновременно со становлением других психических свойств. Н. Ю. Левченко утверждает о высокой степени влияния памяти на мыслительную деятельность. Воспринимаемые образы в первую очередь сохраняются в памяти у человека [3]. Л. Н. Носкова отмечает взаимосвязь наглядно-образного мышления с восприятием, ведь именно оно является первостепенным при познании окружающей действительности. Отметим, что восприятие у категории лиц с ЗПР отличается своей специфичностью: нарушением целостности и недостаточностью определения всех ключевых свойств окружающих предметов и явлений. Поступаемая через восприятие информация о признаках предметов окружающей действительности не соотносится у них с речевыми эталонами. Это замедляет развитие представлений о предметах и явлениях. Из-за фрагментарности восприятия возникают сложности с осмысливанием их [4].

В научных трудах С. К. Сиволапова описаны особенности развития наглядно-образного мышления у детей с ЗПР. Основным фактором, обуславливающим отставание в данной форме мышления, является недоразвитие навыков ориентировки в пространстве. Из-за нарушений в

пространственных представлениях детям сложно определять форму предметов, устанавливать ее связь с геометрической фигурой, при рисовании узоров соблюдать принципы симметрии и целостности рисунка, а также наблюдаются явные расхождения образца с заданной последовательностью расположения форм и выполненного рисунка [6].

Таким образом, развитие наглядно-образного мышления дошкольников с ЗПР отличается своей спецификой. Им характерно отставание в развитии навыков анализа и синтеза, из-за чего затруднительно выделять ключевые свойства предметов и на основе этого сравнивать их между собой. Этим детям сложно обобщать и классифицировать предметы.

1.4 Роль занятий учителя-дефектолога в развитии наглядно-образного мышления детей с ЗПР

Ребенок с задержкой психического развития нуждается в особой помощи со стороны педагогов и специалистов, занимающихся его обучением и воспитанием. Эти дети имеют свои индивидуальные потребности, которые необходимо учитывать при разработке программы помощи и поддержки [27].

Одной из ключевых областей, в которой необходима индивидуализация подхода, является развитие наглядно-образного мышления. Наглядно-образное мышление играет важную роль в формировании познавательных способностей и познавательной активности ребенка, а также способствует развитию его креативности и логического мышления.

Оценка индивидуальных потребностей каждого ребенка с задержкой психического развития в развитии наглядно-образного мышления начинается с анализа уровня развития его навыков и способностей в этой области. Это может включать в себя проведение специальных тестов и наблюдение за поведением ребенка в различных ситуациях.

На основе полученных данных составлена программа развития наглядно-образного мышления, которая будет соответствовать потребностям конкретного ребенка. Эта программа может включать в себя различные методы и приемы работы с наглядными материалами, играми, упражнениями, которые помогут развить у ребенка способность к анализу и синтезу информации, креативное мышление и способность к решению проблем [11].

Важно отметить, что успешное развитие наглядно-образного мышления у ребенка с задержкой психического развития требует не только индивидуализированного подхода, но и постоянной поддержки и поддержки со стороны педагогов, специалистов и родителей. С их помощью ребенок сможет преодолеть трудности и достичь новых успехов в своем развитии.

Итак, обратим внимание, что для наиболее эффективной коррекционной работы среди детей с ЗПР важно учитывать принцип комплексного подхода к организации работы и учета индивидуальных возможностей. Это позволит наиболее точно выстроить маршрут развития и коррекции.

Учителем-дефектологом организуется индивидуальная работа с учетом этапов развития наглядно-образного мышления для каждого ребенка.

Наглядно-образное мышление играет важную роль в когнитивном развитии детей, в том числе у тех, у кого есть задержка психического развития. Организация индивидуальной работы с учетом этапов развития наглядно-образного мышления для каждого ребенка является важной задачей для педагогов и специалистов, работающих с такими детьми.

Этапы разработки индивидуальной работы:

1. Оценка уровня развития наглядно-образного мышления: на первом этапе проводится диагностика уровня развития наглядно-образного

мышления у каждого ребенка. Это позволяет определить индивидуальные потребности и способности ребенка в данной области.

2. Установление целей и задач: на основе результатов оценки разрабатываются конкретные цели и задачи для развития наглядно-образного мышления у ребенка. Цели должны быть адаптированы под уровень развития каждого конкретного ребенка.

3. Выбор методов и приемов обучения: для достижения поставленных целей необходимо выбрать подходящие методы и приемы обучения, приспособленные к уровню развития и особенностям каждого ребенка. Это может включать игровые и наглядные методики, использование специальных обучающих материалов и технологий.

4. Постоянное наблюдение и коррекция: Разработка индивидуального образовательного плана – это динамичный процесс, который требует постоянного наблюдения за прогрессом ребенка и коррекции методов обучения в соответствии с его потребностями и достижениями [34].

Разработка индивидуальных образовательных планов с учетом этапов развития наглядно-образного мышления для каждого ребенка позволяет эффективно поддерживать и развивать эту важную когнитивную функцию у детей с особыми потребностями. Последовательное выполнение этапов разработки индивидуальных образовательных планов способствует успешному обучению и развитию каждого ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Адаптация учебных материалов, игр и заданий под особенности развития и восприятия каждого ребенка с задержкой психического развития является ключевым аспектом индивидуализации образовательного процесса. Дети с ЗПР могут иметь различные уровни когнитивных и познавательных способностей, а также различные особенности восприятия информации, поэтому важно создавать условия для успешного обучения каждого ребенка.

Адаптация учебных материалов:

1. Учет уровня развития: Учебные материалы должны быть адаптированы под уровень развития каждого конкретного ребенка с ЗПР. Например, использование наглядных материалов, иллюстраций, картинок, моделей помогает визуализировать информацию и делает ее более доступной для восприятия.

2. Простота и доступность: Учебные материалы должны быть простыми и доступными, чтобы ребенок мог легко освоить материал. Использование ярких цветов, больших шрифтов, четкой структуры и последовательности помогает сделать учебный материал более понятным.

3. Индивидуальный подход: важно учитывать индивидуальные потребности и интересы каждого ребенка при адаптации учебных материалов. Например, если ребенок предпочитает конкретные темы или методы обучения, материалы можно адаптировать под эти предпочтения.

Основной формой организации работы по развитию наглядно-образного мышления является дидактическая игра. В. Н. Кругликов считает: «Дидактическая игра – вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового и активного обучения и отличающийся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания» [26].

Е. С. Слепович под дидактической игрой понимал коллективную, целенаправленную учебную деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш [31].

Р. И. Жуковская рассматривает дидактическую игру в качестве игрового приема обучения на занятиях по усвоению, обогащению и закреплению полученных знаний, раскрывает возможности дидактической игры в процессе прямого обучения. Р. В. Беспалова осуществляет иной подход к дидактической игре, указывает, в частности, что дидактическая игра «является вторым типом занятия, т.е. приемом практикования упражнения и дальнейшего обогащения знаний детей».

Адаптация игр и заданий, в частности, дидактических игр основывается на учете следующего:

1. Сложность заданий: Задания должны быть адаптированы под уровень развития ребенка с ЗПР. Игры и задания должны быть достаточно простыми, чтобы ребенок мог успешно выполнять их, но при этом вызывали интерес и мотивацию

2. Использование мультисенсорных методов: для детей с ЗПР полезно использовать игры и задания, которые активно включают различные чувства и модальности восприятия (зрение, слух, осязание и др.). Например, игры с тактильными материалами, задания с аудиовизуальными компонентами и др.

3. Индивидуализация: Каждое задание или игра должны быть адаптированы под конкретные потребности и возможности каждого ребенка. Учет индивидуальных особенностей и предпочтений помогает сделать обучение более эффективным и интересным для каждого ученика.

Адаптация учебных материалов, дидактических игр и заданий под особенности развития и восприятия каждого ребенка с задержкой психического развития помогает создать благоприятное образовательное окружение и способствует успешному обучению и развитию таких детей. Индивидуализация образовательного процесса позволяет каждому ребенку раскрыть свой потенциал и достичь новых успехов [23].

Е. О. Смирнова [36] и И. В. Стародубцева [37] полагают, что наиболее эффективным средством развития и обучения детей с ЗПР является игровая деятельность, использование которой дает возможность формировать навыки мыслительной деятельности за счет не только установления свойств объектов окружающей действительности, но и определения наличия связей между ними.

Анализируя труды Е. О. Смирновой, отметим, чтобы повысить степень пользы применения игры в коррекционной работе целесообразно

учитывать комплекс умственных операций, необходимых для включения в игру, а также целевых ориентиров ее организации [36].

Е. В. Михеева считает наиболее эффективными в работе с дошкольниками с ЗПР применение игровых ситуаций, цель которых состоит в определении существенных характеристик любых предметов, составляющих основу овладения любой мыслительной операции. В качестве примеров игр данной категории можно считать «Приметы весны», «Бывает – не бывает» [27].

Д. Б. Эльконин считает достаточно важными игры, направленные на развитие навыка обобщать предметы в соответствии с их совокупностью признаков. Основу таких игровых сюжетов составляет своего рода загадка. В данном случае целесообразно основывать данную работу в виде проблемной ситуации, решение которой требует определенного прошлого опыта, сформированных представлений об окружающей действительности и включение мыслительных процессов. Примерами таких игр могут быть «Игра-придумывание» или «Отгадай загадку» [44].

Итак, занятия учителя-дефектолога позволяют создавать особые условия для развития каждого ребенка с ЗПР, в частности, для решения задач по развитию наглядно-образного мышления. Данные занятия позволяют учитывать не только специфику нарушений развития, но и индивидуальные возможности каждого. Как эффективный способ организации работы выбрана игровая деятельность.

Выводы по 1 главе

Проанализировав теоретические аспекты развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога, нами сделаны следующие выводы:

Основываясь на рассмотренных научных исследованиях, под мышлением мы будем понимать психический процесс отражения

действительности, высшая форма творческой активности человека. В соответствии с классификацией мышления, разработанной Ж. Пиаже, одним из видов является наглядно-образное мышление. В рамках нашего исследования наглядно-образное мышление целесообразно характеризовать как совокупность способов и процессов образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих ее предметов, без выполнения реальных практических действий с ними. Обратим внимание, что в структуру наглядно-образного мышления включаются следующие мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация.

Отметим, что дети с задержкой психического развития – это группа детей с нарушением развития, отличающаяся стойкими трудностями в обучении, отставанием в развитии речи, моторики, не развитостью эмоционально-волевой сферы. Для детей с задержкой психического развития свойственна пониженная степень работоспособности. Активность познавательной деятельности у таких детей характеризуется низким уровнем, а процессы анализа и переработки воспринимаемой информации отличаются замедленным протеканием. Им характерна частая смена настроения, повышенная отвлекаемость, слабая учебная мотивация, преобладание игровой деятельности, пониженная работоспособность, быстрая утомляемость, нарушение социального поведения.

Отставание в мыслительной деятельности наиболее ярко проявляются в процессе решения задач, связанных такими компонентами мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение и абстрагирование. Особенностями наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития целесообразно считать недостаточную сформированность образов-представлений, недоразвитие мыслительных операций, трудности в установлении связей между частями предмета, сложности с решением задач, в которых нужно

осмыслить и выделить проблемную ситуацию, проанализировать ее условия, найти новый способ решения, основываясь на обобщении предыдущего опыта, трудности с усвоением специальных терминов, относящихся к видовым понятиям, затруднения при решении наглядных задач, поверхностность мышления, его направленность на случайные, единичные признаки, инертность, малоподвижность мыслительных процессов, склонность к копированию, подражательности.

Наиболее эффективны для коррекции наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с ЗПР занятия с учителем-дефектологом. Наиболее эффективной формой организации работы является дидактическая игра.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

2.1 Методики изучения наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Обследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 370 г. Челябинска. В нем принимали участие 10 детей с ЗПР различного генеза, из них 6 девочек и 4 мальчика. Возраст детей на момент эксперимента – 5-6 лет.

При диагностике наглядно-образного мышления наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР были использованы следующие методики разных авторов: Т. А. Власовой, Н. А. Никашиной и С. Н. Николаевой [14]. В качестве критериев исследования нами выбраны мыслительные операции. Опишем структуру обследования наглядно-образного мышления детей с ЗПР в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика диагностического инструментария обследования наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

№ п/п	Критерии исследования	Методика
1	Анализ	Диагностическая методика «Последовательные (сюжетные) картинки» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик)
2	Синтез	Диагностическая методика «Складывание разрезных картинок» (Н. Я. Семаго, Н. Н. Семаго)
3	Сравнение	Диагностическая методика «Самое непохожее» (Л. А. Венгер)
4	Обобщение	Диагностическая методика «Исключение четвертого лишнего предмета» (И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева)
5	Абстрагирование	Диагностическая методика «Нелепицы» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик)
6	Классификация	Диагностическая методика «Классификация по заданному признаку» (Е. А. Агаева)

Рассмотрим каждую из предложенных методик обследования степени сформированности мыслительных операций у дошкольников с ЗПР.

Диагностическая методика 1. «Последовательные (сюжетные) картинки» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик). Цель: исследовать степень сформированности у дошкольников с ЗПР навыков анализа.

Материал и оборудование: 2 варианта картинок из четырех последовательных изображений.

Ход обследования основывается на просмотре испытуемыми четырех картинок на протяжении полуминуты. Порядок расположения диагностического инструментария не имеет значения. После знакомства с предложенными картинками ребенку предлагается расположить их в хронологической последовательности, на основе чего испытуемый составляет небольшой сюжетный рассказ.

Критерии оценки результатов:

1. Низкий уровень – выполнение задания оценивается от 1 до 3 баллов в том случае, когда предложенные картинки расставлены без соблюдения хронологической последовательности и нет никакого комментария к выбранному варианту.

2. Средний уровень соответствует результату выполнения заданий от 4 до 6 баллов. При этом испытуемый в целом справляется с заданием лишь с сопроводительной помощью педагога в виде дополнительных вопросов. Рассказ составлен испытуемым, но он получается достаточно коротким и неинтересным.

3. Высокий уровень соответствует результату выполнения задания, оцененный от 7 до 10 баллов. Диагностический инструментарий расположен в правильной последовательности. При этом составление рассказа не вызывает трудностей и вполне понятен, с выбором различных грамматических форм.

Диагностическая методика 2. «Складывание разрезных картинок» (Н. Я. Семаго, Н. Н. Семаго). Цель: обследование степени сформированности навыков синтеза.

Материал и оборудование: 3 картинки, разрезанных на части.

Ход обследования заключается в сборе картинки из структурных частей.

Критерии оценки результатов:

1. Детям с низким уровнем выставляется за выполнение задания от 1 до 3 баллов. Эти испытуемые не могут выполнить предложенное задание даже с помощью со стороны взрослого.

2. Детям со средним уровнем за выполнение задания методики начисляется от 4 до 6 баллов. Эти испытуемые выполняют задание, но при этом нуждаются в подсказке со стороны взрослого.

3. Детям с высоким уровнем за данную методику выставляется от 7 до 10 баллов. Диагностическое задание выполнено в полном объеме, без ошибок и без помощи со стороны взрослого.

Диагностическая методика 3. «Самое непохожее» (Л. А. Венгер). Цель: обследование степени сформированности навыка сравнения нескольких предметов.

Материал и оборудование: набор из 8 геометрических фигур.

Ход обследования основывается на поиске различий между предложенными геометрическими фигурами, которые расположены в хаотичном порядке. После этого на втором этапе обследования предлагается к одной из выбранных педагогом фигур найти из остальных предложенных именно ту, которая отличается от нее наиболее существенно. Вторая часть задания повторяется трижды для трех разных предложенных исследователем фигур.

Критерии оценки результатов:

1. За выполнение задания на низком уровне испытуемый получает от 1 до 3 баллов. Испытуемые с этим уровнем при выполнении первой части

задания смогли выделить лишь несколько незначительных различий между предложенными фигурами. При работе со второй частью методики им не удалось найти самую отличающуюся фигуру от заданной.

2. За выполнение задания на среднем уровне может быть выставлено от 4 до 6 баллов. Эти испытуемые справились в полном объеме с первой частью обследования. В ходе выполнения второй части они смогли выполнить лишь часть задания, при этом не прокомментировали выбор фигуры, непохожей на заданную педагогом по заданию.

3. За выполнение задания на высоком уровне испытуемый может получить от 7 до 10 баллов. Эти испытуемые справились с задание в полном объеме, самостоятельно. Сделанный выбор во второй части ими прокомментирован достаточно развернуто.

Диагностическая методика 4. «Исключение четвертого лишнего предмета» (И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева). Цель: обследование сформированности навыков обобщения.

Материал и оборудование: набор из 6 карточек, с 4 изображениями на каждой.

Ход обследования каждому испытуемому в индивидуальной форме предоставляется диагностическая карточка, на которой необходимо выбрать одно изображение, являющееся лишним. Свой сделанный выбор необходимо прокомментировать.

Критерии оценки результатов:

1. Детям с низким уровнем выполнения задания начисляется от 1 до 3 баллов. Их отличает отказ от работы с заданием или полное непонимание инструкции к нему и неправильность его выполнения.

2. Детям со средним уровнем начисляется от 4 до 6 баллов. Этим детям характерное самостоятельное выполнение задания, т.е. правильный выбор лишнего предмета. Но при этом сделанный выбор не прокомментирован.

3. Детям с высоким уровнем может быть предложена оценка качества выполнения задания от 7 до 10 баллов. Эти испытуемые самостоятельно

верно определили все лишние предметы на диагностических карточках и обосновали сделанный выбор.

Диагностическая методика 5. «Нелепицы» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик). Цель: обследование сформированности навыков абстрагирования.

Материал и оборудование: картинка, с изображением нелепиц.

Ход обследования основывается на рассматривании картинки, предложенной в качестве диагностического инструментария, в течение трех минут. После этого предлагается найти на представленном изображении то, что не соответствует реальному расположению и использованию. Каждый из своих ответов испытуемому необходимо прокомментировать.

Критерии оценки результатов:

1. Детям с низким уровнем за выполненное задание ставится от 1 до 3 баллов. Эти испытуемые не замечают нелепых фактов на предоставленной картинке. Эмоциональных реакций данные детали изображения не вызывают у них.

2. Детям со средним уровнем за выполнение задания начисляется от 4 до 6 баллов. Все несоответствия эти дети находят с помощью со стороны педагога либо выполняют все самостоятельно, но не в полном объеме.

3. Дети с высоким уровнем за выполнение задания могут получить от 7 до 10 баллов. Самостоятельно находит все варианты несоответствий и объясняет сделанный выбор.

Диагностическая методика 6. «Классификация по заданному признаку» (Е. А. Агаева). Цель: обследование сформированности навыков конкретизации.

Материал и оборудование: 2 набора картинок (по 6 в каждом).

Ход обследования основывается на распределении предложенной совокупности картинок на две группы. В первую группу распределить те,

которые являются множеством. Во вторую группу положить те, которые относятся к категории «единица».

Критерии оценки результатов:

1. Детям с низким уровнем по результатам выполнения задания присваивается от 1 до 3 баллов. Их отличает отсутствие понимания диагностической инструкции, а также неверное выполнение задания.

2. Дети со средним уровнем по итогам выполнения задания получают от 4 до 6 баллов. Эти испытуемые при выполнении задания проявили самостоятельность, но при этом несколько раз пользовались помощью со стороны взрослых или же допустили незначительные ошибки.

3. Дети с высоким уровнем по результатам выполнения задания получают от 7 до 10 баллов. Испытуемый выполняет задание в полном объеме, без ошибок. При это комментирует предложенный вариант.

Таким образом, для обследования состояния наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами определены критерии исследования, которые основываются на мыслительных операциях: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация. К каждому из выбранных критериев мы подобрали диагностическую методику: «Последовательные (сюжетные) картинки» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик), «Складывание разрезных картинок» (Н. Я. Семаго, Н. Н. Семаго), «Самое непохожее» (Л. А. Венгер), «Исключение четвертого лишнего предмета» (И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева), «Нелепицы» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик), «Классификация по заданному признаку» (Е. А. Агаева). Охарактеризуем подробнее результаты исследования наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в следующем параграфе.

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

Исследование организовано нами в соответствии с мыслительными операциями: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация. Обследование организовано с каждым ребенком индивидуально с учетом степени проявления задержки психического развития. Предварительно нами изучены по каждому из испытуемых медицинские карты и протоколы ПМПК для понимания особенностей их развития и учета их при обследовании. Обобщая результаты проведенного обследования состояния наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, систематизируем их в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (констатирующий эксперимент)

№	Ф. И. ребенка	Критерии исследования						Итого баллов	Уровень
		Анализ	Синтез	Сравнение	Обобщение	Абстрагирование	Классификация		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	К. М.	2	2	1	1	2	3	11	Низкий
2	В. К.	3	3	4	4	3	5	22	Средний
3	Д. Х.	3	3	2	2	2	2	14	Низкий
4	Л. Ф.	4	5	3	4	3	5	24	Средний
5	Л. У.	2	1	2	2	1	1	9	Низкий
6	К. Т.	5	4	4	4	5	5	27	Средний
7	И. К.	2	2	2	2	2	2	12	Низкий
8	Л. Б.	3	4	3	4	3	3	20	Низкий
9	Д. Б.	3	2	2	3	2	3	15	Низкий

Продолжение таблицы 2

<i>I</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
10	А. Б.	2	3	3	2	3	3	16	Низкий

Рассмотрим результаты исследования по каждой из мыслительных операций подробнее.

Итак, первой мыслительной операцией является анализ (умение анализировать). Для выявления уровня сформированности данного критерия у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР нами использовалась методика «Последовательные (сюжетные) картинки» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик). Результаты исследования обобщались на основе полученных баллов за выполненное задание и соотнесения их с уровнями (высокий, средний, низкий). Итак, сгруппируем испытуемых по уровням и представим количество человек по каждому из выделенных уровней на рисунке 1.

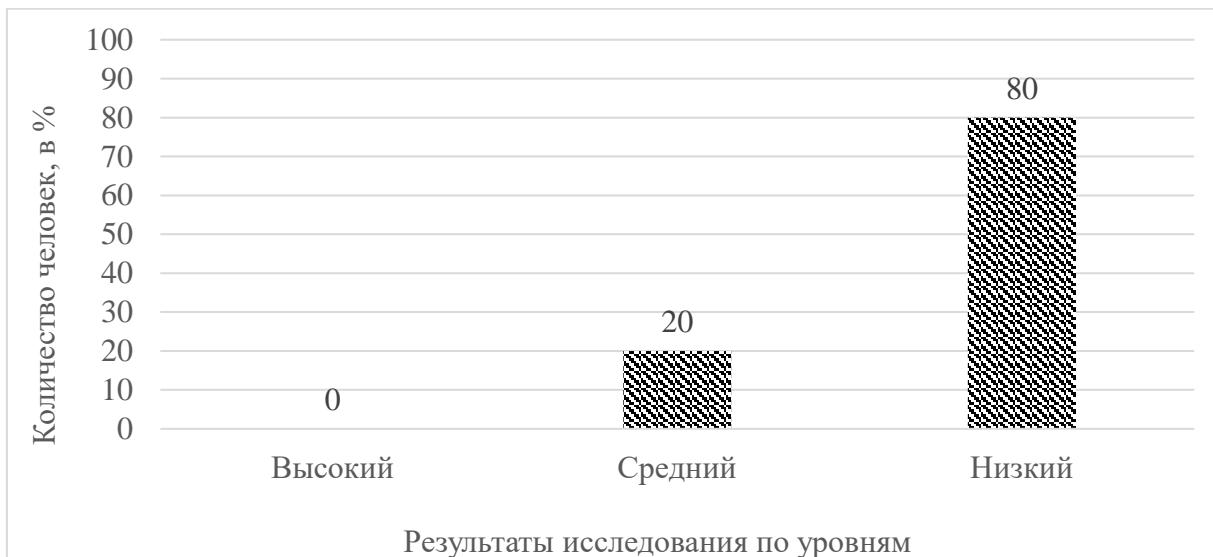


Рисунок 1 – Результаты изучения умения анализировать у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Последовательные (сюжетные) картинки» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик)

Обобщая результаты, полученные в ходе исследования умения анализировать, нами отмечено преобладающее число детей с низким уровнем 80 % испытуемых (8 детей). Этих детей характеризует наличие

трудностей в понимании инструкции к заданию, поиску существенных признаков рассматриваемых предметов самостоятельно. Детей со средним уровнем отмечено 20 % испытуемых (2 детей). Этим дошкольникам сложно самостоятельно выделять существенные признаки рассматриваемых предметов, им постоянно требуется помочь со стороны педагога, наводящие вопросы и подсказки. На высоком уровне испытуемых не выявлено.

Далее нами проанализированы результаты исследования умения синтезировать (синтез) на основе использования методики «Складывание разрезных картинок» (Н. Я. Семаго, Н. Н. Семаго). Результаты исследования обобщались на основе полученных баллов за выполненное задание и соотнесения их с уровнями (высокий, средний, низкий). Итак, сгруппируем испытуемых по уровням и представим количество человек по каждому из выделенных уровней на рисунке 2.

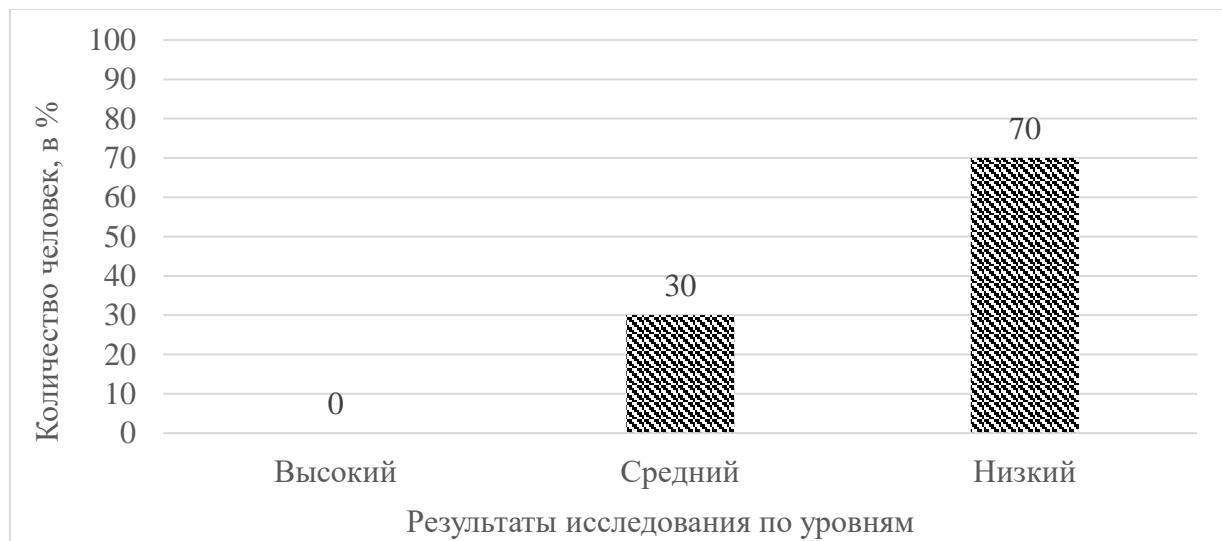


Рисунок 2 – Результаты изучения умения синтезировать у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Складывание разрезных картинок» (Н. Я. Семаго, Н. Н. Семаго)

Обобщая результаты, полученные в ходе исследования умения синтезировать, нами отмечена большая часть испытуемых с низким уровнем – 70 % (7 человек). Дошкольников этого уровня характеризует наличие сложностей с выполнением задания, они не могут правильно соотнести части картинки между собой, испытывают трудности в определении верной

стороны частички для соотнесения ее с другой частичкой. На среднем уровне отмечено 30 % испытуемых (3 детей), этим дошкольникам сложно самим соотносить частями картинки в единую картину, они часто путаются в них, с заданием справляются только после наводящих вопросов со стороны взрослого. На высоком уровне испытуемых не выявлено.

Рассмотрим обобщенные результаты исследования умения сравнивать (сравнение) у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на основе использования методики «Самое непохожее» (Л. А. Венгер). Результаты исследования обобщались на основе полученных баллов за выполненное задание и соотнесения их с уровнями (высокий, средний, низкий). Итак, сгруппируем испытуемых по уровням и представим количество человек по каждому из выделенных уровней на рисунке 3.

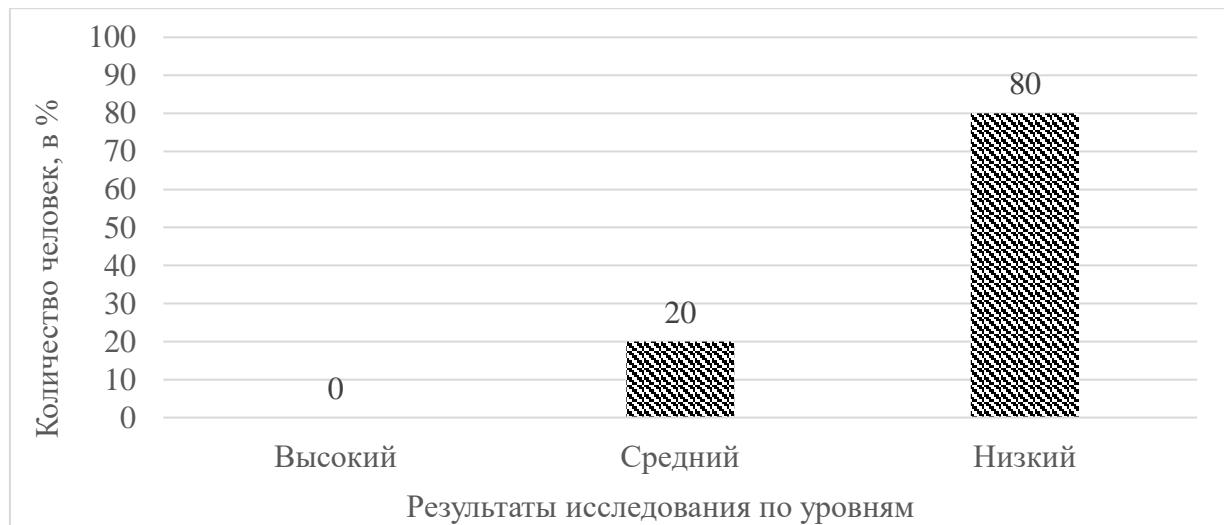


Рисунок 3 – Результаты изучения умения сравнивать у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Самое непохожее» (Л. А. Венгер)

Рассматривая результаты изучения умения сравнивать, нами отмечена преобладающая доля испытуемых с низким уровнем – 80 % (8 детей). Дошкольников этого уровня характеризует наличие трудностей при сравнении предметов между собой, им сложно находить различия даже в ситуации, когда разница достаточно точно отличим и заметна. На среднем уровне отмечено 20 % испытуемых (2 детей), этим дошкольникам с трудом дается сравнение предметов между собой, посильным является сравнение

только по явно выраженному одному признаку, при том в случаях, когда признаков несколько или они менее выражены дети начинают испытывать сложности, обращаются к педагогу за помощью. На высоком уровне испытуемых не выявлено.

Обратим внимание на анализ результатов изучения сформированности умения обобщать (обобщение). Для выявления уровня данного критерия у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР нами использовалась методика «Исключение четвертого лишнего предмета» (И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева). Результаты исследования обобщались на основе полученных баллов за выполненное задание и соотнесения их с уровнями (высокий, средний, низкий). Итак, сгруппируем испытуемых по уровням и представим количество человек по каждому из выделенных уровней на рисунке 4.

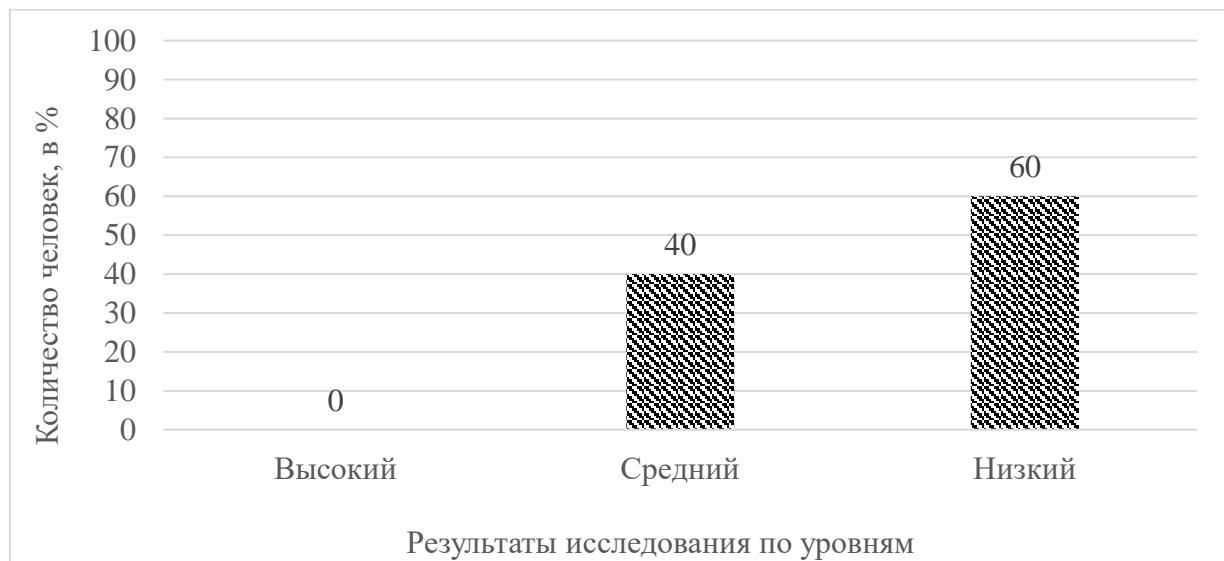


Рисунок 4 – Результаты изучения умения обобщать у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Исключение четвертого лишнего предмета» (И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева)

Характеризуя результаты исследования умения обобщать, нами отмечено достаточно высокое количество испытуемых с низким уровнем – 60 % (6 человек). Дошкольников этого уровня отличают сложности как с поиском различий, так и с поиском сходств между двумя рассматриваемыми предметами, наводящие вопросы со стороны педагога не оказывают

существенной помощи для выполнения задания в полном объеме. На среднем уровне отмечено 40 % испытуемых (4 детей), этим дошкольникам удается устанавливать различия между предметами, но при этом достаточно сложно определять сходства рассматриваемых объектов, для более точного ответа требуется помочь со стороны педагога. На высоком уровне испытуемых не выявлено.

Проанализируем результаты исследования умения абстрагироваться (абстрагирование) на основе использования методики «Нелепицы» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик). Результаты исследования обобщались на основе полученных баллов за выполненное задание и соотнесения их с уровнями (высокий, средний, низкий). Итак, сгруппируем испытуемых по уровням и представим количество человек по каждому из выделенных уровней на рисунке 5.



Рисунок 5 – Результаты изучения умения абстрагироваться у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Нелепицы» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик)

Анализируя результаты обследования умения абстрагироваться, нами отмечено преобладающее число испытуемых с низким уровнем – 90 % (9 детей). Дошкольников этого уровня отличают трудности с определением как существенных, так и менее важных признаков предмета, помочь со стороны педагога не помогает при выполнении задания. На среднем уровне

отмечено 10 % испытуемых (1 ребенок). Этот дошкольник способен концентрировать свое внимание и выделять важные детали рассматриваемого объекта, но при этом не может не обращать внимание на более мелкие детали, которые не являются существенными. На высоком уровне испытуемых не выявлено.

Обобщим результаты исследования умения классифицировать (классификация) у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на основе использования методики «Классификация по заданному признаку» (Е. А. Агаева). Результаты исследования обобщались на основе полученных баллов за выполненное задание и соотнесения их с уровнями (высокий, средний, низкий). Итак, сгруппируем испытуемых по уровням и представим количество человек по каждому из выделенных уровней на рисунке 6.

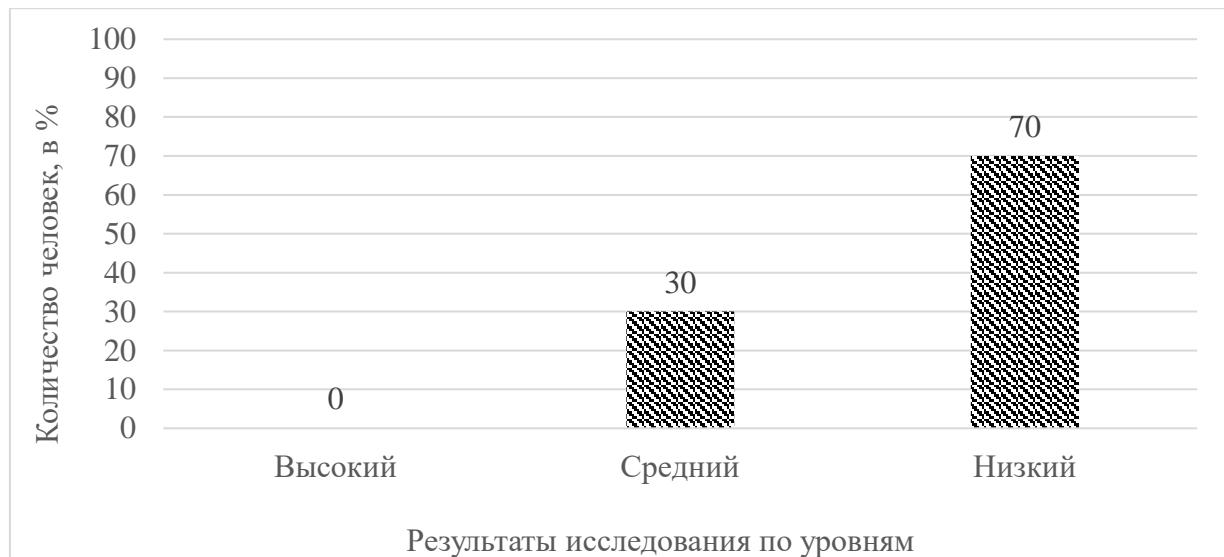


Рисунок 6 – Результаты изучения умения классифицировать у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Классификация по заданному признаку» (Е. А. Агаева)

Обобщая результаты, полученные в ходе исследования умения классифицировать, нами отмечено большинство дошкольников с низким уровнем – 70 % (7 детей). Дошкольников этого уровня отличают трудности с разделение предметов по группам в зависимости от названного педагогом признака. На среднем уровне отмечено 30 % испытуемых (3 детей). Этим дошкольникам удается разделять предметы по группам с достаточно

небольшой помощи со стороны педагога, они могут некоторые из составленных групп назвать одним понятием. На высоком уровне испытуемых не выявлено.

Обобщим результаты исследования состояния наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и сгруппируем их по уровням. Представим количество человек по каждому из выделенных уровней на рисунке 7.

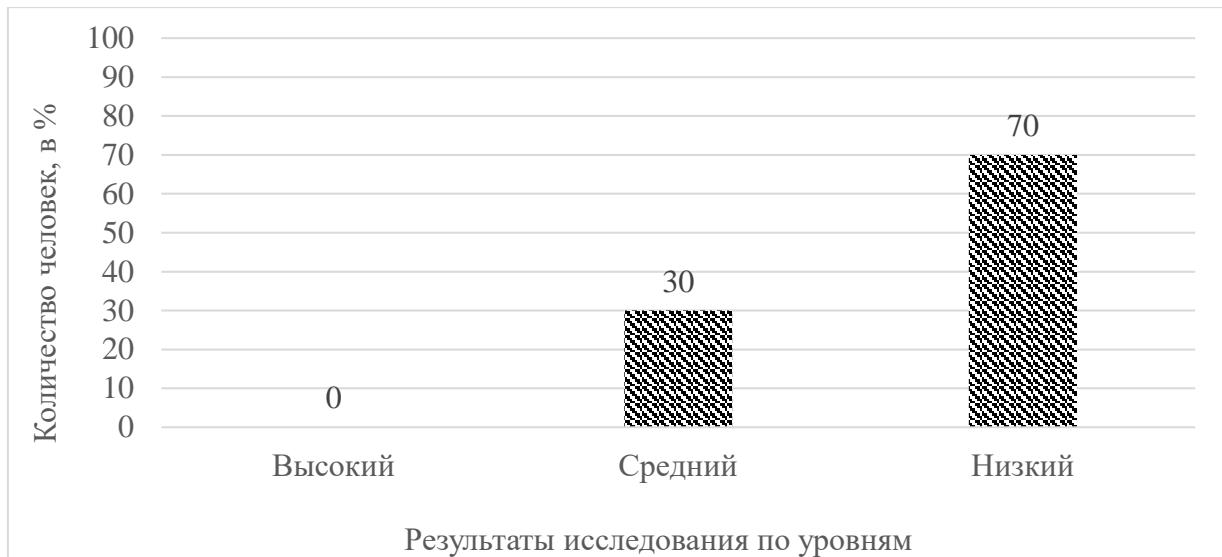


Рисунок 7 – Результаты обследования наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Подводя общие итоги по результатам комплексного исследования наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, представленным на рисунке 7, констатируем следующие выводы:

- 70% детей группы находятся на низком уровне развития;
- 30% детей группы следует отнести к среднему уровню;
- детей с высоким уровнем не выявлено.

Таким образом, по результатам исследования наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР нами отмечено, что у большей части детей низкий уровень. Детей высокого уровня при исследовании не выявлено. Рассматривая степень развития отдельных мыслительных операций, подчеркнем, что хуже всех у детей развито умение абстрагировать. Необходима специально организованная коррекционная

работа по развитию наглядно-образного мышления дошкольников с ЗПР. В рамках данного исследования содержание такой работы будет организовываться с использование игр на занятиях учителя-дефектолога.

2.3 Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога

В связи с тем, что в ходе исследования выявлены достаточно низкие результаты в развитии наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, следует организовать работу по его развитию на занятиях учителя-дефектолога. Коррекционная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 370 г. Челябинска. В ней принимали участие 10 детей с ЗПР различного генеза, из них 6 девочек и 4 мальчика. Возраст детей – 6-7 лет.

Цель организации коррекционной работы заключается в создании условий для развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога.

Задачи коррекционной работы:

1. Развивать мыслительные операции (умение анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, абстрагироваться, классифицировать).
2. Сформировать установление причинно-следственных связей и отношений между объектами.

Были учтены методические разработки по развитию наглядно-образного мышления у детей с ЗПР, предложенные рядом авторов: Е. А. Стребелева, У. В. Ульянкова, С. Г. Шевченко и другие. Эти авторы значительное внимание уделяют развитию у детей таких мыслительных операций как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение и классификация [28].

Система занятий учителя-дефектолога по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР включает в себя 10 занятий, направленных на развитие мыслительных операций посредством дидактических игр. Занятия с детьми проводились 2 раза в неделю по 25 минут на протяжении пяти недель.

Принципы организации коррекционно-педагогической работы, которыми мы руководствовались при работе с детьми с ЗПР:

1. Принцип природосообразности. В ходе работы мы учитывали возрастные, индивидуальные и психологическое особенности детей с ЗПР. Данная группа детей нуждается в дополнительном времени на выполнение задания, в оказании помощи взрослого.

2. Принцип учета зоны ближайшего развития. Данный принцип разработал Л. С. Выготский. Суть его заключается в том, что формирование любой функции, а в нашем случае мыслительных операций, должно осуществляться с учетом зоны ближайшего уровня развития данной функции.

3. Принцип наглядности. Делая упор на чувственное восприятие и личный опыт ребенка, принцип наглядности способствует успешному познанию мира дошкольниками с ЗПР.

4. Принцип систематичности и последовательности. Суть данного принципа заключается в том, что порядок изучения новой информации следует от простого к сложному. То есть любая новая информация преподносится детям с опорой на уже знакомую для них информацию.

В структуру каждого занятия входит:

- 1) вступление (ритуал приветствия);
- 2) основная часть (дидактические игры);
- 3) заключение (рефлексия, ритуал прощания).

Планируемые результаты: ожидается динамика в развитии основных операций наглядно-образного мышления (анализа, синтеза, обобщения,

классификации, сравнения, абстрагирования), а также создание предпосылок для развития словесно-логического мышления.

В таблице 3 представлен комплекс дидактических игр по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР для учителя-логопеда.

Таблица 3 – Комплекс дидактических игр по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

№	Мыслительная операция	Варианты игр и их цель	
		1	2
1	Анализ	Игра «Найди предмет по описанию» Цель: воспитание произвольного внимания, сообразительности, мыслительного анализа, синтеза.	3
		Игра «Волшебный мешочек» Цель: развитие мыслительного анализа, обучение узнавать предметы по характерным признакам.	
		Игра «Отгадай-ка!» Цель: развитие умения описывать предмет, не глядя на него, выделять существенные признаки; по описанию узнавать предмет.	
		Игра «Угадай время года» Цель: учить детей выделять характерные цвета каждого времени года.	
		Игра «Пирамидки» Цель: учить анализировать строение предмета с помощью его схематического изображения.	
2	Синтез	Игра «Собери» Цель: учить собирать из частей целое, соотносить части по размеру, развивать мелкую моторику.	
		Игра «Разрезные картинки» Цель: учить собирать из частей целое, развивать внимание, учить ориентировать части предмета в пространстве.	
		Игра «Почини сказку» Цель: учить восстанавливать последовательность событий заданного сюжета, развивать внимание, связную речь.	
		Игра «Сложи фигуру» Цель: учить собирать из частей целое, соотносить фигуры по величине, развивать внимание, пространственную ориентировку.	
		Игра «Мозаика» Цель: учить собирать из частей целое, ориентируясь на картинку – образец, развивать внимание, мелкую моторику.	
3	Сравнение	Игра «Парные картинки» Цель: закрепление знаний о величине предметов, воспитание умения сравнивать предметы, воспитание зрительного внимания, восприятия.	

Продолжение таблицы 3

1	2	3
		<p>Игра «Из чего сделано?» Цель: воспитание умения сравнивать, группировать предметы; развитие внимания, активизация словаря.</p> <p>Игра «Однаковых найди» Цель: развитие умения сравнивать предметы, находить сходство и отличия; связной речи.</p> <p>Игра «Найди такую же маску» Цель: учить детей сравнивать предметы, развивать внимание, связную речь.</p> <p>Игра «Сравни и запомни» Цель: развитие умения осуществлять зрительно-мысленный анализ способа расположения фигур и их сравнение.</p>
4	Обобщение	<p>Игра «Каких фигур недостает?» Цель: упражнять детей в последовательном анализе каждой группы фигур, выделении и обобщении признаков, свойственных фигурам каждой из групп, сопоставлении их, обосновании найденного решения.</p> <p>Игра «Лото» Цель: систематизировать знания детей и активизировать речь детей, употребляя обобщающие слова и правильно называя предметы.</p> <p>Игра «Домино» Цель: учить детей обобщать предметы, развивать внимание, зрительное восприятие.</p> <p>Игра «Кто больше назовет» Цель: учить пользоваться обобщающими понятиями, подбирать к видовым понятиям родовые.</p> <p>Игра «Собери в группы» Цель: развивать обобщающее мышление у детей, способность устанавливать родо-видовое отношения между группами, выделять существенные понятийные признаки.</p>
5	Абстрагирование	<p>Игра «Подбери цвет» Цель: развивать абстрактное мышление, восприятие цвета, учить различать человеческие эмоции, развитие связной речи.</p> <p>Игра «Исправь ошибку» Цель: развивать абстрактное мышление, закреплять количественный счет, цифры от 1 до 10, учить согласовывать числительные с существительными.</p> <p>Игра «Посмотри и найди» Цель: развивать абстрактное мышление, внимание, учить находить знакомые геометрические фигуры, упражнять в количественном счете, учить согласовывать существительные и прилагательные в роде и числе.,</p> <p>Игра «Волшебник» Цель: развивать абстрактное мышление, воображение.</p> <p>Игра «Загадка» Цель: развивать абстрактное мышление, связную речь, учить видеть в предмете совокупность разных признаков.</p>

Продолжение таблицы 3

1	2	3
6	Классификация	Игра «Назови три предмета» Цель: упражнять в классификации предметов, активизировать словарь обобщающих понятий, развивать координацию движений.
		Игра «Архитектор» Цель: учить детей классифицировать предметы по какому-либо признаку, развивать внимание, мелкую моторику.
		Игра «Что где растет» Цель: учить группировать растения по месту их произрастания, развивать внимание, связную речь.
		Игра «Подбери ткань» Цель: упражнять в классификации одежды по сезонному признаку, развивать связную речь.
		Игра «Развези товар по магазинам» Цель: учить детей классифицировать предметы, развивать связную речь.

Конспекты дидактических игр подробнее описаны в приложении.

Таким образом, в рамках организации занятий нами выбран наиболее приемлемый метод организации работы – дидактическая игра, данный выбор обусловлен тем, что игровая деятельность является ведущим видом деятельности. Нами разработана система дидактических игр по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Выводы по 2 главе

Проанализировав результаты экспериментального изучения развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога, отметим следующие основные выводы:

Экспериментальной базой исследования является МБДОУ «Детский сад № 370 г. Челябинска. В ней принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР различного генеза, из них 6 девочек и 4 мальчика. На основе выбранных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация) нами выбраны

методики «Последовательные (сюжетные) картинки» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик), «Складывание разрезных картинок» (Н. Я. Семаго, Н. Н. Семаго), «Самое непохожее» (Л. А. Венгер), «Исключение четвертого лишнего предмета» (И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева), «Нелепицы» (С. Д. Забрамная, О. В. Боровик), «Классификация по заданному признаку» (Е. А. Агаева).

Анализ результатов исследования состояния наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития показывает преимущественно низкий уровень развития мыслительных операций. Это говорит о том, что большей части испытуемых сложно выделять существенные свойства рассматриваемого объекта, трудно собирать картинку из нескольких частей. Они с трудом разделяют предметы по группам в соответствии с заданным признаком.

Нами систематизированы дидактические игры по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях учителя-дефектолога. Для этого нами разработан комплекс дидактических игр по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования является теоретическое изучение и анализ целесообразности развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога. Для реализации цели нами был определен ряд задач.

Решая первую задачу исследования, которая состояла в анализе психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме нами были рассмотрены теоретические основы развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога.

Под мышлением следует понимать сложный психический процесс, который включает формирование представлений, анализ информации, принятие решений, решение проблем, создание новых идей и концепций. Одним из видов мышления является наглядно-образное, которое основывается на использовании образов и представлений для решения задач, не выполняя реальных практических действий с предметами. Наглядно-образное мышление реализуется через мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация.

Специфика наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития заключается в недостаточной сформированности образов-представлений и мыслительных операций. Основными особенностями развития наглядно-образного мышления рассматриваемой группы детей принято считать трудности с анализом (пропускают ряд важных свойств, вычленяя лишь наиболее заметные части), затруднения в сравнении (затрудняются установить сходства и различия в предметах), проблемы с обобщением (трудности мысленного сравнения и выделения общего признака предметов, а также установления связей между предметами и явлениями окружающего), неспособность к абстрагированию (событие приобретает значение в зависимости от ситуации).

Многие исследователи отмечают, что необходимо заниматься изучением особенностей мыслительных операций и их коррекцией у детей

с ЗПР в процессе их развития. Ранняя и целенаправленная коррекция мыслительных процессов и операций у детей с ЗПР является одним из важнейших условий их психического развития в целом, обеспечения готовности детей к обучению, предупреждения вторичных отклонений в развитии.

В ходе решения второй задачи исследования, состоявшей в экспериментальном выявлении особенностей наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, на базе МБДОУ «Детский сад № 370 г. Челябинска» организовано экспериментальное исследование. В исследовательской работе принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Для обследования наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста нами выбраны следующие диагностические методики: «Последовательные (сюжетные) картинки» С. Д. Забрамной, О. В. Боровик (анализ), «Складывание разрезных картинок» Н. Я. Семаго, Н. Н. Семаго (синтез), «Самое непохожее» Л. А. Венгер (сравнение), «Исключение четвертого лишнего предмета» И. Ю. Левченко, Н. А. Киселевой (обобщение), «Нелепицы» С. Д. Забрамной, О. В. Боровик (абстрагирование), «Классификация по заданному признаку» Е. А. Агаевой (классификация). Анализ полученных результатов дает возможности отнести большую часть испытуемых к низкому уровню. Это говорит о том, что большей части испытуемых сложно выделять существенные свойства рассматриваемого объекта, трудно собирать картинку из нескольких частей. Они с трудом разделяют предметы по группам в соответствии с заданным признаком.

В рамках решения третьей задачи был систематизирован комплекс игр, направленных на развитие наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста с ЗПР на занятиях учителя-дефектолога. В рамках данного этапа нами описан комплекс дидактических игр по развитию наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР.

Таким образом, цель достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова С. В. Современные технологии обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Архипова, О. А. Бибина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2. – С. 32-35.
2. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л. Н. Блинова. – Москва : Издво НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с. – ISBN 5-93196-066-X.
3. Богословский В. В. Общая психология : учебное пособие / В. В. Богословский. – Москва : Просвещение, 2011. – 383 с. – ISBN 978-5-222-11623-4.
4. Боровик О. В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / О. В. Боровик, С. Д. Забрамная. – Москва : Владос, 2013. – 231 с. – ISBN 5-7301-0258-5
5. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития: учебно-методическое пособие / Н. Ю. Борякова. – Москва : Гном-Пресс, 2020. – 152 с. – ISBN 5-89334-128-7.
6. Венгер Л. А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / Л. А. Венгер, Г. Л. Выгодская. – Москва : Просвещение, 2022. – 224 с. – ISBN 978-5-496-02453-2.
7. Винник М. О. Задержка психического развития: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М. О. Винник. – Ростов на Дону : Феникс, 2017. – 154 с. – ISBN 978-5-222-11623-4.
8. Власова Т. А. Дети с задержкой психического развития / Т. А. Власова. – Москва : Просвещение, 2019. – 96 с. – ISBN 978-5-19-011731-8.

9. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва : Просвещение, 2013. – 175 с. – ISBN 5-7301-0258-5.
10. Выготский Л. С. Мысление и речь: собрание сочинений / Л. С. Выготский. – Москва : Академия, 2018. – 445 с. – ISBN 978-5-4461-1109-1.
11. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – Москва : Академия, 2016. – 236 с. – ISBN 978-5-19-011731-8.
12. Дефектология: словарь – справочник / Под ред. Б. П. Пузанова. – Москва : ТЦ Сфера, 2015. – 208 с. – ISBN 5-89144-576-X.
13. Доминикевич С. А. Продуктивность и динамические особенности интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития: Автореф. дис. канд. психол. наук / С. А. Доминикевич. – Москва, 2017. – 24 с.
14. Дубровина И. В. Руководство практического психолога / И. В. Дубровина. – Москва : Юрайт, 2015. – 178 с. – ISBN 978-5-534-08757-4.
15. Егорова Т. В. Особенности памяти и внимания младших школьников, отстающих в развитии / Т. В. Егорова. – Москва : Просвещение, 2022. – 198 с. – ISBN 978-5-88923-129-5.
16. Еникеев М. И. Общая и социальная психология: учебник для вузов / М. И. Еникеев. – Москва : НОРМА-ИНФРА-М, 2020. – 624 с. – ISBN 5-89123-359-2.
17. Жаренкова Г. И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции / Г. И. Жаренкова // Дефектология. – 2015. – №4. – С. 29–35.
18. Забрамная С. Д. Ваш ребенок учиться во вспомогательной школе: рабочая книга родителей / С. Д. Забрамная. – Москва : Педагогика, 2020. – 56 с. – ISBN 5-7155-0647-6.

19. Забрамная С. Д. От диагностики к развитию. Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классов школ / С. Д. Забрамная. – Москва : Новая школа, 2018. – 144 с. – ISBN 978-5-4481-0712-2.

20. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – Москва : Просвещение, 2015. – 112 с. – ISBN 5-7695-0555-9.

21. Забрамная С. Д. Развивающие занятия с детьми: материал для самостоятельной работы студентов / С. Д. Забрамная, Ю. А. Костенкова. – Москва : В. Секачев, 2018. – 80 с. – ISBN 5-88923-066-2.

22. Забрамная С. Д. Развитие ребенка в ваших руках: книга полезных советов для родителей, воспитателей и учителей / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – Москва : Новая школа, 2020. – 160 с. – ISBN 5-7301-0335-2.

23. Зак А. З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6-7 лет / А. З. Зак. – Москва : Новая школа, 2016. – 118 с. – ISBN 5-7301-0258-5.

24. Земцова О. Н. Развиваем мышление / О. Н. Земцова. – Москва : Азбука-Аттикус, 2012. – 272 с. – ISBN 978-5-389-00369-9.

25. Исаева Т. Н. Изучаем, обучая: Дети с ограниченными возможностями: методические рекомендации по изучению детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью / Т. Н. Исаева, С. Д. Забрамная. – Москва : Просвещение, 2017. – 139 с. – ISBN 978-5-88923-129-5.

26. Калмыкова З. И. Особенности генезиса продуктивного мышления у детей с задержкой психического развития / З. И. Калмыкова // Дефектология. – 2018. – №3. – С. 25–28.

27. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова. – Москва : Академия, 2013. – 480 с. – ISBN 978-5-7695-4819-2.

28. Кукушкина О. И. События жизни. Комплект рабочих тетрадей по развитию речи для учащихся 1-4 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений, с кратким методическим руководством /

О. И. Кукушкина. – Москва : Просвещение, 2014. – 30 с. – ISBN 5-09-013778-1.

29. Лапшин В. А. Основы дефектологии / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – Москва : Просвещение, 2019. – 346 с. – ISBN 5-09-002819-2.

30. Лебединский В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. – Москва : Академия, 2003. – 144 с. – ISBN 978-5-7695-8071-0.

31. Левченко И. Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. – Москва : Образование плюс, 2016. – 121 с. – ISBN 978-5-4441-0051-6.

32. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – Москва : АРКТИ, 2021. – 198 с. – ISBN 5-7155-0246-2.

33. Лубовский В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития / В. И. Лубовский // Дефектология. – 2014. – №1. – С. 19–26.

34. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – Москва, 2019. – 264 с. – ISBN 5-7155-0113-X.

35. Лук А. Н. Мысление и творчество / А. Н. Лук. – Москва : Академия, 2016. – 144 с. – ISBN 5-09-002819-2.

36. Мамайчук И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина. – Санкт-Петербург: Речь, 2016. – 352 с. – ISBN 978-5-906648-49-5.

37. Марковская И. Ф. Задержка психического развития у детей. Клиническая и нейропсихологическая диагностика / И. Ф. Марковская. – Москва : АРКТИ, 2013. – 242 с. – ISBN 5-89415-205-4.

38. Мартыненко И. В. Развитие мышления у детей подготовительной группы дошкольного образовательного учреждения / И. В. Мартыненко // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 49-1. – С. 55-60.

39. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – Москва : МПСИ, 2003. – 720 с. – ISBN 5-89502-327-4.
40. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 688 с. – ISBN 5-691-00112-4.
41. Общая психология / сост. Е. И. Рогов. – Москва : ВЛАДОС, 2015. – 448 с. – ISBN 978-5-222-16578-2.
42. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М. С. Певзнер // Дефектология. – 2022. – №3. – С. 15–17.
43. Переслени Л. И. Особенности познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития / Л. И. Переслени, Т. А. Фотекова // Дефектология. – 2013. – №5. – С. 10–13.
44. Пиаже Ж. Природа интеллекта / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и др. – Москва : ACT; Астрель, 2008. – 121 с. – ISBN 5-87852-037-0.
45. Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие / Под ред. Е. А. Стребелевой. – Москва : Академия, 2017. – 396 с. – ISBN 978-5-7695-6543-4.
46. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для дефектолога / Е. А. Стребелева. – Москва : Владос, 2005. – 180 с. – ISBN 5-691-00605-3.
47. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомирова. – Москва : Академия, 2008. – 288 с. – ISBN 978-5-7695-3674-8.
48. Ульянкова У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульянкова. – Москва : Педагогика, 2020. – 264 с. – ISBN 5-7155-0246-2.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Комплекс дидактических игр, направленных на развитие наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

1. Анализ

Игра «Найди предмет по описанию»

Цель: воспитание произвольного внимания, сообразительности, мыслительного анализа, синтеза.

Оборудование: любые предметы, находящиеся вокруг.

Ход игры. Взрослый рассматривает вместе с детьми предметы, подобранные для игры. При этом следует обратить внимание на внешний вид предметов, их форму, цвет, из чего сделаны, для чего нужны. Затем предлагает детям отвернуться, в это время быстро раскладывает все предметы по разным местам. Затем просит детей найти нужный ему предмет. Например: «Пластмассовое, зелёное, в нём носят воду, чтобы полить растения». Дети должны по описанию узнать предмет (ведро).

Игра «Волшебный мешочек»

Цель: развитие мыслительного анализа, обучение узнавать предметы по характерным признакам.

Оборудование: предметы и игрушки, знакомые детям.

Ход игры. Взрослый расставляет игрушки на стол, а дети запоминают их. Затем взрослый просит кого-нибудь из детей отвернуться и кладёт любую из игрушек в мешочек. Ребёнок угадывает, что там лежит, опуская руку в мешочек и ощупывая предмет. Мешочек не открывается, если предмет не узнан, неправильно назван.

Усложнение: в мешочке – несколько игрушек, о которых никто из детей не знает. Ребёнок, нащупав одну из игрушек, рассказывает о ней. Дети по описанию узнают игрушку

Игра «Отгадай-ка!»

Цель: развитие умения описывать предмет, не глядя на него, выделять существенные признаки; по описанию узнавать предмет.

Ход игры. Дети выбирают какой-нибудь предмет, находящийся в комнате, и рассказывают о нём. Взрослый выбирает первого ребёнка, который выбирает другого, чтобы тот отгадал загаданный им предмет. Угадав, последний описывает свой предмет и т.д. по цепочке.

Игра «Угадай время года»

Цель: учить детей выделять характерные цвета каждого времени года.

Оборудование: контурные рисунки, разноцветные кружочки, Карандаш (из Веселых человечков).

Ход игры. Вариант 1. Карандаш подбирает цвета для раскрашивания картинок и предлагает угадать время года на картинках.

Вариант 2. Карандаш предлагает детям подобрать цвета для раскрашивания так, чтобы на картинках была зима (весна, лето, осень).

Игра «Пирамидки»

Цель: учить анализировать строение предмета с помощью его схематического изображения.

Оборудование: по одной пирамидке на играющего и карточки с контурными изображениями пирамидок, собранных по-разному.

Ход игры. Детям раздаются пирамидки и предлагается карточка-схема. Выигрывает тот, кто первый соберет.

2. Синтез

Игра «Собери»

Цель: учить собирать из частей целое, соотносить части по размеру, развивать мелкую моторику.

Оборудование: сборные матрешки, пирамидки, ведерки.

Ход игры. Взрослый рассматривает с ребенком пирамидку (матрешку, башенку из ведерок), затем разбирают ее и предлагают ребенку собрать вновь.

Игра «Разрезные картинки»

Цель: учить собирать из частей целое, развивать внимание, учить ориентировать части предмета в пространстве.

Оборудование: парные предметные или сюжетные картинки, из которых одна используется как образец, а другая разрезана на несколько частей.

Ход игры. На столе перед ребенком лежат части от четырех картинок. Взрослый дает ребенку картинку – образец, а затем предлагает выбрать необходимые части и составить из них такую же картинку.

Игра «Почини сказку»

Цель: учить восстанавливать последовательность событий заданного сюжета, развивать внимание, связную речь.

Оборудование: картинки с развивающимся сюжетом по мотивам известных детям сказок.

Ход игры. Ребенку предлагаются две картинки из сюжета какой-либо сказки. Он должен восстановить события, подобрать недостающие картинки и рассказать сказку.

Игра «Сложи фигуру»

Цель: учить собирать из частей целое, соотносить фигуры по величине, развивать внимание, пространственную ориентировку.

Оборудование: геометрические фигуры разного размера, картинки – образцы.

Ход игры. Ребенок выбирает картинку – образец, выбирает необходимые по форме и размеру фигуры из лежащих перед ним и составляет картинку.

Игра «Мозаика»

Цель: учить собирать из частей целое, ориентируясь на картинку – образец, развивать внимание, мелкую моторику.

Оборудование: мозаика.

Ход игры. Взрослый предлагает ребенку составить картинку по образцу.

3. Сравнение

Игра «Парные картинки»

Цель: закрепление знаний о величине предметов, воспитание умения сравнивать предметы, воспитание зрительного внимания, восприятия.

Оборудование: набор парных картинок, на которых изображены разные предметы (игрушки, посуда, одежда и др.)

Ход игры. Взрослый вместе с детьми рассматривают картинки, дети называют их. Взрослый замечает, что все картинки одинаковые. Затем кладёт на столе картинки, а парные им раздаёт детям и просит их найти вторую пару. Более сложный вариант игры: взрослый, раздав картинки, рассказывает об изображенном предмете на загаданной им карточке, но её не показывает. Дети должны найти соответствующую картинку.

Игра «Из чего сделано?»

Цель: воспитание умения сравнивать, группировать предметы; развитие внимания, активизация словаря.

Оборудование: различные предметы, сделанные из разного материала, мешочек.

Ход игры. До начала игры воспитатель уточняет знания детей о том, что все предметы сделаны из разных материалов. Просит вспомнить, какие они знают материалы, а также сделанные из них вещи. Затем педагог предлагает игру, в ходе которой дети должны называть, из чего сделан предмет, помещаемый ребёнком в мешочек. Когда все предметы окажутся в мешочке, каждый ребёнок на ощупь, не глядя на предмет, узнаёт, из чего сделан вытаскиваемый им предмет, и рассказывает о нём так, чтобы дети по описанию узнали и правильно назвали его.

Игра «Однаковых найди»

Цель: развитие умения сравнивать предметы, находить сходство и отличия; связной речи.

Оборудование: разнообразные игрушки, среди которых обязательно должны быть одинаковые.

Ход игры. Взрослый ставит на столе игрушки. Дети рассматривают их и по сигналу взрослого: «Раз, два, три! Однаковых найди!» находят одинаковые игрушки.

Для усложнения игры взрослый ставит игрушки (почти одинаковые) среди других (например, две матрёшки, одинаковые по размеру, но в разных платочках).

Игра «Найди такую же маску»

Цель: учить детей сравнивать предметы, развивать внимание, связную речь.

Оборудование: маска – образец и к ней набор из пяти масок, четыре из которых отличаются от заданной формой (цветом) глаз, ушей, рта, носа, волос.

Ход игры. Детям предлагается найти похожую на образец маску, обосновав свой выбор и объясняя почему не подходят другие маски.

Игра «Сравни и запомни»

Цель: развитие умения осуществлять зрительно-мысленный анализ способа расположения фигур и их сравнение; закрепление представлений о геометрических фигурах.

Оборудование: таблицы из трех строк и трех столбцов, в клеточках которых три, различные по форме геометрические фигуры, расположенные по принципу «третий недостающий» с двумя пустыми клеточками и набор геометрических фигур по числу участников.

Ход игры. Каждый ребенок должен заполнить пустые клеточки своей таблицы. Выигрывает тот, кто правильно справится с заданием.

4. Обобщение

Игра «Каких фигур недостает?»

Цель: упражнять детей в последовательном анализе каждой группы фигур, выделении и обобщении признаков, свойственных фигурам каждой из групп, сопоставлении их, обосновании найденного решения.

Оборудование: таблицы, с девятью ячейками и с двумя пропусками, в клеточках которой большие и маленькие геометрические фигуры трех цветов и наборы геометрических фигур по числу играющих.

Ход игры. Дети должны заполнить пустые клеточки своей таблицы. Выигрывает тот, кто быстро и правильно справится с заданием.

Игра «Лото»

Цель: систематизировать знания детей и активизировать речь детей, употребляя обобщающие слова и правильно называя предметы.

Оборудование: большие карты, по краям которых пустые клетки, а в центре - нарисованы лес, ферма, или гнездо и т.д. и набор маленьких карточек по количеству пустых клеток.

Ход игры. Игра идет по принципу игры в лото.

Игра «Домино»

Цель: учить детей обобщать предметы, развивать внимание, зрительное восприятие.

Оборудование: 28 карточек, на каждой по две картинки. Всего в различных сочетаниях представлено 7 видов рисунков: люди, звери, рыбы, птицы, насекомые, деревья, цветы (по 8 карточек каждого вида: 4 изображения реалистические, а 4 – обобщенно-схематические).

Ход игры. Дети играют в домино. Можно прикладывать друг к другу одинаковые картинки и подходящие к реалистическим обобщенно-схематические картинки.

Игра «Кто больше назовет»

Цель: учить пользоваться обобщающими понятиями, подбирать к видовым понятиям родовые.

Оборудование: фишки.

Ход игры. Дети сидят по кругу. Взрослый называет обобщающее понятие. Дети называют предметы, входящие в данную группу, получая за правильный ответ фишку. В конце игры количество фишек сравнивается.

Игра «Собери в группы»

Цель: развивать обобщающее мышление у детей, способность устанавливать родо-видовое отношения между группами, выделять существенные понятийные признаки.

Оборудование: наборы из четырех картинок по лексическим темам.

Ход игры. Детям предлагается разбить картинки на группы, затем взрослый просит их объединить группы, сделав число групп как можно меньше (живое – неживое, или предметы, люди, природа)

5. Абстрагирование

Игра «Подбери цвет»

Цель: развивать абстрактное мышление, восприятие цвета, учить различать человеческие эмоции, развитие связной речи.

Оборудование: карточки со схематичным изображением человеческих эмоций и кружочки различных цветов и оттенков.

Ход игры. Перед ребенком лежат цветные кружочки. Взрослый предлагает подобрать к каждому цвету подходящую карточку со схематичным изображением эмоции. Оттенки позволяют отразить степень выраженности эмоции. Затем ребенок мотивирует свой выбор.

Игра «Исправь ошибку»

Цель: развивать абстрактное мышление, закреплять количественный счет, цифры от 1 до 10, учить согласовывать числительные с существительными.

Оборудование: карточки с цифрами, картинки с разным количеством предметов.

Ход игры. Взрослый выкладывает предметные картинки, а под ними карточки с цифрами в произвольном порядке. Ребенок должен пересчитать предметы на картинке и проверить подходит ли к данной картинке предложенная цифра.

Игра «Посмотри и найди»

Цель: развивать абстрактное мышление, внимание, учить находить знакомые геометрические фигуры, упражняться в количественном счете, учить согласовывать существительные и прилагательные в роде и числе.,

Оборудование: сюжетная картинка, в которой встречаются предметы округлой формы (треугольной, квадратной и т.д.)

Ход игры. Взрослый предлагает ребенку рассмотреть картинку и пересчитать сколько раз встречается круг на картинке.

Игра «Волшебник»

Цель: развивать абстрактное мышление, воображение.

Оборудование: листы бумаги, посередине которых нарисована какая-либо геометрическая фигура.

Ход игры. Детям предлагается дорисовать что-либо, превращая геометрическую фигуру в какую-либо предметную картинку. Например, кружочек – в цветок или солнышко.

Игра «Загадка»

Цель: развивать абстрактное мышление, связную речь, учить видеть в предмете совокупность разных признаков.

Оборудование: таблица, в центре которой загаданный предмет, а по периметру картинки, которые несут в себе какие-либо характеристики загаданного предмета (например, в центре – корзинка, по периметру – прутья, лес, грибы, кошка, буква «К», ягоды, ведро, рука), квадратик, под которым будет спрятана центральная картинка.

Ход игры. Перед ребенком кладется картинка с закрытым средним окошком. Рассматривая картинки вокруг центральной ребенок должен угадать какая картинка спрятана.

6. Классификация

Игра «Назови три предмета»

Цель: упражнять в классификации предметов, активизировать словарь обобщающих понятий, развивать координацию движений.

Оборудование: мяч.

Ход игры. Взрослый называет слово (например, «мебель», «цветы» и т.д.) и бросает кому-нибудь мяч. Поймавший мяч должен назвать три слова, которые можно назвать этим словом. («Мебель» – «Диван, стул, стол».) Другой вариант игры – дети, наоборот, по некоторым видовым понятиям учатся находить родовые. («Малина, клубника, смородина» – «Ягоды»)

Более сложный вариант – взрослый во время одной игры меняет задание: то называет видовые понятия, и дети находят родовые, то называет родовые понятия, а дети указывают видовые.

Игра «Архитектор»

Цель: учить детей классифицировать предметы по какому-либо признаку, развивать внимание, мелкую моторику.

Оборудование: картинки с изображениями домов с разным количеством этажей, с разной формой крыши, разного цвета из разного материала (кирпич, дерево).

Ход игры. Детям предлагается разделить дома на группы по какому-либо признаку и построить из них города, например, город с одноэтажными домами и город с многоэтажными, город с треугольными крышами и город с крышами в форме трапеции.

Игра «Что где растет»

Цель: учить группировать растения по месту их произрастания, развивать внимание, связную речь.

Оборудование: картинки с лесом, полем, садом, огородом и картинки с растениями.

Ход игры. Игра по принципу лото.

Игра «Подбери ткань»

Цель: упражнять в классификации одежды по сезонному признаку, развивать связную речь.

Оборудование: трафареты одежды и лоскутки ткани.

Ход игры. Взрослый предлагает детям подобрать лоскут ткани для соответствующего вида одежды.

Игра «Развези товар по магазинам»

Цель: учить детей классифицировать предметы, развивать связную речь.

Оборудование: машинка и набор предметных картинок магазины с символическим изображением тематических групп картинок.

Ход игры. Дети по очереди становятся водителями и везут товар в магазин.