



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Коррекция наглядно - образного мышления у старших дошкольников с
детским церебральным параличом на индивидуальных занятиях
учителя - дефектолога

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

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-406/102-4-2
Вязова Диляра Рамзисовна

Проверка на объем заимствований:
54,85 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 8 » 02 2017.
зав. кафедрой СПШМ
к.п.н., доцент Дружинина Л.А.

Научный руководитель:
к.п.н., доцент, зав. кафедрой СПШМ
Дружинина Лилия Александровна

ирс

Челябинск
2017

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ.....	6
1.1. Понятие мышления в общей и специальной психологии.....	6
1.2. Детский церебральный паралич. Основные понятия ...	10
1.3. Психолого - педагогическая характеристика детей с ДЦП.....	17
1.4. Понятие индивидуального подхода в общей и специальной педагогике.....	21
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ	25
Глава 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЦП	27
2.1 Анализ результатов исследования особенностей наглядно – образного мышления у старших дошкольников с ДЦП.....	27
2.2 Рекомендации по использованию дидактических игр и упражнений на индивидуальных занятиях учителя – дефектолога.....	32
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	40
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	41
ПРИЛОЖЕНИЯ	45

Введение

Психолого-педагогические исследования ученых доказали, что основные логические умения на элементарном уровне формируются у детей, начиная с 5-6-летнего возраста. Однако практически все представленные работы направлены на развитие отдельных компонентов мышления, а не

мышления как структуры. Остается открытым вопрос о методах и приемах развития мышления старших дошкольников.

Особым путем идет развитие мышления у детей с ограниченными возможностями здоровья. Детский церебральный паралич – полиэтиологичное заболевание центральной нервной системы, которое развивается в результате поражения, возникшего во внутриутробном, интранатальном, раннем постнатальном периодах или вследствие аномалии головного мозга. При этом действие повреждающих факторов на незрелый мозг определяет разнообразие сочетаний двигательных и сенсорных расстройств, а также лежит в основе нарушений когнитивных функций.

Вместе с выраженными физическими недостатками у пациентов с ДЦП значительное место занимают нарушения развития психических функций, характерно выражающиеся в нарушениях различных видов мышления и процессов восприятия. Патология двигательной функциональной системы у детей, страдающих церебральными параличами, является одним из важных факторов, замедляющих и искажающих психическое развитие.

Актуальной является проблема коррекции негативных проявлений нарушений опорно-двигательного аппарата. Педагоги во все времена уделяли большое внимание вопросу об индивидуальном подходе к детям. В высказываниях по этому поводу подчеркивается значение индивидуального подхода для всестороннего развития личности ребенка, ориентировка педагога на гуманное отношение к ребенку, уважение его неповторимости, стремление понять его духовный мир.

В настоящее время все большую актуальность приобретает проблема индивидуального подхода в коррекции познавательных процессов у детей с детским церебральным параличом. Индивидуальный подход в педагогике - проблема, вызывающая глубокий интерес, что неоднократно подчеркивали в

своих работах Л.С. Выготский, Н.Д. Левитов, М.И. Любичина, В.С. Мерлин, Е.С. Рабунский, В.И. Слободчиков, П. Храпаль, Т. Хюсен и др.

Индивидуальный подход - осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей ребенка, в значительной степени влияющих на его поведение в различных жизненных ситуациях. Сущность индивидуального подхода заключается в том, что общие задачи воспитания, которые стоят перед педагогом, решаются им посредством педагогического воздействия на каждого ребенка, исходя из знания его психологических особенностей и условий жизни.

Изучению состояния познавательных процессов при ДЦП посвящено достаточно большое количество работ. При этом недостаточно раскрыты вопросы оказания индивидуальной коррекционной помощи детям с ДЦП по развитию мышления. Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы обусловили выбор темы выпускной квалификационной работы: «Коррекция наглядно - образного мышления у старших дошкольников с ДЦП на индивидуальных занятиях учителя - дефектолога».

Объект исследования - развитие мышления у детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Предмет исследования - особенности коррекции наглядно - образного мышления у детей с ДЦП на индивидуальных занятиях учителя - дефектолога.

Цель исследования - теоретически изучить и практически обосновать возможности коррекции наглядно - образного мышления у детей дошкольного возраста с ДЦП на индивидуальных занятиях.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого - педагогическую литературу по вопросу исследования.
2. Изучить особенности наглядно - образного мышления у старших дошкольников с ДЦП.

3. Систематизировать дидактические игры и упражнения по коррекции наглядно - образного мышления, использованные на индивидуальных занятиях.

В ходе работы были использованы методы: анализа психологопедагогической литературы, беседы, методы анализа реального педагогического процесса; экспериментального поиска решений проблемы, обработки данных эксперимента, методы качественного и количественного анализа результатов исследования.

База исследования: МОУ «Начальная школа - детский сад для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 11» г. Копейска.

Данная работа состоит из: введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы, приложений.

Глава 1. Теоретические аспекты коррекции мышления у старших

дошкольников с ДЦП на индивидуальных занятиях

1.1 Понятие мышления в общей и специальной психологии

Мышление - психический процесс отражения реальности, познания связей и отношений между предметами, высочайшая форма творческой активности человека.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова мышление определяется как высшая степень познания, процесс отражения объективной действительности [22].

Определения мышления в психологической науке как правило фиксируют два его существенных признака [20]: обобщенность и опосредствованность. Исходя из этого, мышление определяется как процесс обобщенного и опосредствованного отражения действительности в ее существенных связях и отношениях.

Чаще всего мышление подразделяют на теоретическое и практическое. В теоретическом мышлении выделяют понятийное и образное мышление, а в практическом наглядно-образное и нагляднодейственное.

Понятийное мышление - это такое мышление, в котором применяются определенные понятия. При этом, решая те или иные умственные задачи, мы не обращаемся к поиску при помощи специальных методов какой-либо свежей или новой информации, а используем готовые знания, приобретенными другими людьми и выраженными в форме понятий, мнений, суждений выводов.

Образное мышление - это вид мыслительного процесса, в котором используются образы. Эти образы извлекаются именно из памяти или воссоздаются воображением (фантазией). В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы в мыслях преобразуются так, что в

результате манипулирования ими мы можем отыскать решение интересующей нас задачи. Чаще всего данный вид мышления преобладает у людей, работа которых связана с каким-то видом творчества. Следует отметить, что понятийное и образное мышление, являясь разновидностями теоретического мышления, на практике находятся в неизменном взаимодействии. Они дополняют друг друга, открывая перед нами разные стороны бытия. Понятийное мышление дает более точное и обобщенное отражение действительности, но это отражение абстрактно. В свою очередь, образное мышление позволяет получить конкретное субъективное отражение окружающей нас действительности. Таким образом, понятийное и образное мышление дополняют друг друга и обеспечивают основательное и многостороннее отражение действительности.

По мнению П.Я. Гальперина, теоретическое мышление - мышление на базе теоретических рассуждений и выводов. Практическое мышление - мышление на базе суждений и умозаключений, основанных на решении практических задач [6].

По мнению Р.С. Немова, теоретическое мышление - это познание законов и правил. Главная задача практического мышления - разработка средств практического преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта, схемы [20].

Е.И. Рогов отмечает, что по генезису развития различают мышление: наглядно-действенное; наглядно-образное; словесно-логическое; абстрактно-логическое [29].

Наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и абстрактно-логическое мышление являются поочередными этапами становления или развития мышления в филогенезе и в онтогенезе.

По степени развернутости различают мышление дискурсивное и интуитивное.

Дискурсивное (аналитическое) мышление - мышление, опосредованное логикой рассуждений, размышлений, а не восприятия. Аналитическое мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, представлено в сознании самого мыслящего человека.

Интуитивное мышление - мышление на базе непосредственных чувственных восприятий и непосредственного отражения воздействий предметов и явлений объективного мира. Интуитивное мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным.

Так же различают мышление репродуктивное и продуктивное (творческое).

Репродуктивное мышление - мышление на основе образов и представлений, взятых из каких-то определенных источников.

Продуктивное мышление - мышление на основе творческого воображения.

Один из центральных вопросов умственного воспитания - вопрос о развитии мышления.

С возрастом значимо меняется содержание мышления дошкольников - усложняются их отношения с окружающими людьми, развивается игровая деятельность, появляются разные формы продуктивной деятельности, осуществление которых требует познания новых сторон и свойств предметов. Такая перемена содержания мышления требует и более совершенных его форм, обеспечивающих возможность преобразовывать ситуацию не только в плане внешней материальной деятельности, но и в плане представляемом, безупречном.

В процессе наглядно-действенного мышления складываются предпосылки для более сложной формы - наглядно-образного мышления, которое характеризуется тем, что решение конкретных задач может быть

осуществлено ребенком в плане представлений, без участия практических действий [24].

Один из видов наглядно - образного мышления - визуальное мышление. Визуальное мышление - это человеческая деятельность, продуктом которой является рождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих какую - то определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым. Эти образы отличаются автономностью и свободой по отношению к объектам восприятия [24].

Наглядно-образное мышление содержит значительный смысл не только для ребенка, но и для успешного осуществления множества видов профессиональной деятельности взрослых людей - конструкторов, операторов и т. д. [24].

В определенных пределах наглядно-образное мышление характеризуется особенными закономерностями функционирования и позволяет узнавать такие стороны и качества объектов, которые фактически недостижимы понятийному мышлению; правильнее будет сказать так - доступны, но только в тесной связи с образным мышлением. Одна из особенностей последнего состоит в том, что в его процессе объекты представлены в нашем сознании по - другому, чем при понятийном мышлении. Это обуславливает особенности оперирования отраженным в сознании человека содержанием [24].

1.2. Детский церебральный паралич: основные понятия

Детский церебральный паралич (ДЦП) - тяжелое заболевание, связанное с повреждением центральной нервной системы, в большинстве случаев, вызванное патологическими родами и ослаблением организма женщины в дородовом периоде, также сказывается неблагоприятное влияние окружающей среды и наследственность. Одним из главных признаков ДЦП является нарушение двигательной способности, которые часто сочетаются с психическими и речевыми расстройствами, нарушениями других анализаторных систем [7].

Детский церебральный паралич отличается большим разнообразием клинических проявлений, сопутствующих симптомов, тяжести психических и двигательных нарушений, причин, вызвавших заболевание. Выделяют пять форм детского церебрального паралича:

1. Спастическая диплегия;
2. Двойная гемиплегия;
3. Гемипаретическая форма;
4. Гиперкинетическая форма;
5. Атонически-астатическая форма («вялая» форма детского церебрального паралича).

Спастическая диплегия - самая распространенная форма ДЦП. У детей со спастической диплегией имеет место тетрапарез, где более поражены нижние конечности, чем верхние. Нередко наблюдается вторичная задержка психического развития, но, если рано начать и верно проводить лечение, к 6 - 8 годам она может быть устранена; дети данной формы страдают умственной

отсталостью в легкой степени. Также у детей имеются речевые расстройства. У детей, в зависимости от степени тяжести поражения мозга, в периоде новорожденности слабо выражены или вовсе могут не возникать врожденные двигательные рефлексы. Хватательный рефлекс, наоборот, усилен, так же как и тонические рефлексы. Повышен тонус мышц языка, он приведен к корню, а его подвижность ограничивается. Глаза ребенка поднимаются вверх. Таким образом, в порочный круг оказываются втянутыми функции зрения и речь. При сгибании головы появляется сгибательная поза в руках и разгибательная в ногах, а при разгибании головы появляется разгибание рук и сгибание ног. Эта жесткая связь тонических рефлексов с мышцами к 2 - 3 годам приводит к формированию устойчивых патологических синергий и как следствие - к устойчивым порочным позам и установкам.

В зависимости от степени тяжести двигательных нарушений различают тяжелую, среднюю и легкую степени спастической диплегии. Дети с тяжелой степенью самостоятельно не передвигаются или передвигаются при помощи костылей. Манипулятивная деятельность рук у них значительно снижена. Дети себя не обслуживают или же могут обслуживать себя частично. Быстро развиваются контрактуры и деформации суставов нижних конечностей. У детей данной формы на протяжении 3 - 7 и более лет не редуцируются тонические рефлексы и с трудом формируются установочные выпрямительные рефлексы. Дети со средней степенью тяжести двигательного поражения передвигаются самостоятельно, хотя с дефектной осанкой. У них неплохо развита манипулятивная деятельность рук. Тонические рефлексы проявлены незначительно. Контрактуры и деформации развиваются в меньшей степени. Дети с легкой степенью тяжести двигательного поражения отмечают неловкость и замедленность темпа движений в руках, относительно легкое ограничение объема активных движений в ногах, преимущественно в голеностопных суставах, не большое повышение тонуса мышц. Дети

самостоятельно передвигаются, но походка несколько дефектная. Спастическая диплегия – наиболее перспективна в отношении социальной адаптации. Ребенок, который страдает спастической диплегией, может научиться сам себя обслуживать, письму, овладевать некоторыми трудовыми навыками [7].

Двойная гемиплегия – это более тяжелая форма ДЦП, так как имеет место тетраплегия. Проявляется значительным поражением мозга во внутриутробном периоде жизни. Нарушены все важные функции: двигательные, психические, речевые. Детям недоступны навыки самообслуживания, умственная отсталость в тяжелой и глубокой степени. Все сухожильные рефлексy очень высокие, тонус мышц рук и ног сильно нарушен. Произвольная моторика абсолютно или практически не развита.

Речь отсутствует: анартрия или тяжелая моторная алалия. У большинства детей с этим диагнозом бывают судорожные приступы. Положительного итога не дает применение новейших методов лечения. Диагноз «двойная гемиплегия» указывает на полную инвалидность ребенка [7].

Гемипаретическая форма характеризуется поражением односторонних руки и ноги. При данной форме ДЦП поражена одна сторона тела: левая при правостороннем поражении мозга и правая при левостороннем поражении мозга. Как правило тяжелее поражается верхняя конечность. Левосторонний гемипарез встречается реже, чем правосторонний. Все врожденные двигательные рефлексy после рождения у ребенка с такой формой ДЦП оказываются сформированными. Но уже в первые недели жизни можно наблюдать ограничение спонтанных движений и высокие сухожильные рефлексy в пораженных конечностях; рефлекс опоры, шаговые движения, ползание хуже проявлены в паретичной ноге. Хватательный рефлекс менее выражен в пораженной руке. Сидеть ребенок начинает вовремя или же с

маленьким запозданием, при этом поза оказывается асимметричной, что может привести к сколиозу. Проявления гемипареза формируются, как правило, к 6 - 10 месяцам жизни ребенка, которые потом нарастают. Начиная с 2 - 3 лет основные симптомы заболевания не прогрессируют, они во многом сходны с теми, что могут наблюдаться у взрослых. Несмотря на проводимую терапию, двигательные нарушения носят устойчивый характер. Выделяют 3 степени тяжести гемипаретической формы ДЦП: тяжелую, среднюю и легкую. При тяжелой степени поражения в верхней и нижней конечности могут быть выраженные нарушения тонуса мышц по типу спастичности и ригидности. Объем активных движений, особенно в предплечье, кисти, пальцах и стопе, минимален. Манипулятивная деятельность верхней конечности почти отсутствует. Уменьшены кисть, длина всех фалангов пальцев, ретическая лопатка, стопа. В паретичной руке и ноге отмечается гипотрофия мышц и замедление роста костей. Дети начинают ходить самостоятельно только с 3 - 3,5 лет, при этом наблюдается грубое нарушение осанки, формируется сколиоз позвоночного столба и перекос таза. При средней тяжести поражения двигательной функции нарушения тонуса мышц, трофические расстройства, ограничение объема активных движений менее выражены. Хотя и функция руки значительно нарушена, больной может брать предметы рукой. Дети начинают ходить самостоятельно с 1,5 - 2,5 лет, прихрамывая на больную ногу и с опорой на передние отделы стопы. При легкой степени поражения нарушения тонуса мышц и трофики незначительны, объем активных движений в руке сохранен, но может наблюдаться неловкость движений. Дети начинают ходить самостоятельно с 13 мес. - 15 мес. без переката стопы в больной ноге [7].

Причиной гиперкинетической формы ДЦП чаще всего считается билирубиновая энцефалопатия как результат гемолитической болезни новорожденных. Реже причиной может быть недоношенность с последующей

черепно-мозговой травмой во время родов, при которой случился разрыв артерий, снабжающих кровью подкорковые ядра. В неврологическом статусе у больных данной формы наблюдаются гиперкинезы (насильственные движения), мышечная ригидность шеи, туловища, ног. Несмотря на тяжелый двигательный недостаток, ограниченную возможность самообслуживания уровень интеллектуального развития при данной форме ДЦП выше, чем при предыдущих. Врожденные двигательные рефлексy после рождения у такого ребенка оказываются нарушенными: вялые и ограниченные. Сосательный рефлекс ослаблен, нарушена координация сосания, глотания, дыхания. В некоторых случаях тонус мышц снижен. В 2 - 3 месяца могут наблюдаться внезапные мышечные спазмы. Сниженный тонус сменяется дистонией. Установочные цепные рефлексy значительно запаздывают в своем формировании. Задержка формирования установочных рефлексов, мышечная дистония, а впоследствии и гиперкинезы нарушают формирование нормальных поз и приводят к тому, что ребенок долгое время не может научиться самостоятельно сидеть, стоять и ходить. Довольно редко ребенок начинает ходить самостоятельно с 2 - 3 лет, чаще всего самостоятельное передвижение становится вероятным в 4 - 7 лет, иногда только в 9 - 12 лет. При гиперкинетической форме ДЦП могут наблюдаться гиперкинезы различного характера, они чаще всего полиморфны.

Выделяют типы гиперкинезов: хореiformный, атетoidный, хореатетоз, паркинсоноподобный тремор. Хореiformный гиперкинез характеризуется быстрыми и отрывочными движениями, чаще всего он больше выражен в проксимальных отделах конечностей. Атетоз характеризуется медленными, червеобразными движениями, которые одновременно возникают в сгибателях и разгибателях, наблюдается преимущественно в дистальных отделах конечностей.

Гиперкинез возникает с 3 - 4 месяцев жизни ребенка в мышцах языка и только к 10 - 18 месяцам появляется в других частях тела, достигая максимального развития к 2 - 3 годам жизни. Интенсивность гиперкинеза усиливается под влиянием экстероцептивных, проприоцептивных и особенно эмоциональных раздражителей. Гиперкинез в покое значительно уменьшается и практически полностью пропадает во время сна. Нередко у многих детей наблюдается атаксия, которая маскируется гиперкинезом и выявляется при его редукции. У многих детей наблюдаются снижение мимики, паралич отводящего и лицевого нерва. Почти у всех детей выражены вегетативные нарушения, значительно снижена масса тела. Интеллект в большинстве случаев развивается вполне удовлетворительно, а трудности в обучении могут быть связаны с тяжелыми расстройствами речи и произвольной моторики из-за гиперкинезов. Это вполне благоприятная форма в отношении обучения и социальной адаптации. Прогноз заболевания зависит от характера и интенсивности гиперкинеза: при хореическом - дети, как правило, овладевают самостоятельным передвижением к 2 - 3 годам; при двойном атетозе прогноз крайне неблагоприятен [7].

Атонически - астатическая форма ДЦП встречается намного реже других форм, она характеризуется парезами, пониженным тонусом мышц при наличии патологических тонических рефлексов, нарушением координации движений, равновесия. С момента рождения выявляется несостоятельность врожденных двигательных рефлексов: отсутствуют рефлексы опоры, автоматической походки, ползания, слабо проявлены или же отсутствуют защитный и хватательный рефлексы. Снижен тонус мышц (гипотония). Цепные установочные рефлексы значительно задерживаются в развитии. Такие больные начинают самостоятельно сидеть к 1 - 2 годам, ходить - 6 годам. К 3 - 5 годам при систематическом, направленном лечении дети овладевают возможностью произвольных движений. Речевые расстройства в форме

мозжечковой или псевдобульбарной дизартрии наблюдаются у 60 - 75% детей, имеет место ЗПР. Как правило, при этой форме ДЦП поражается лобно - мосто - мозжечковый путь, лобные доли и мозжечок. Характерными симптомами являются атаксия, гиперметрия, интенционный тремор. В тех случаях, когда имеет место выраженная незрелость мозга в целом, и патологический процесс распространяется преимущественно на передние его отделы, обнаруживается умственная отсталость чаще в легкой, реже - в умеренной степени выраженности, наблюдаются эйфория, суетливость, расторможенность. Эта форма прогностически тяжелая [7].

Наиболее часто встречающаяся форма ДЦП – смешанная форма. При этой форме есть сочетания всех перечисленных выше форм. Нарушения речи и интеллекта встречаются с той же частотой. Иногда заболевание протекает как спастическая форма, а дальше появляются и проявляются все отчетливее гиперкинезы. Значительно ухудшает течение ДЦП присутствие у больных гипертензионного, гидроцефального, судорожного синдромов; нарушение функций гипоталамуса, всей гипотало-гипофизарно-надпочечниковой системы, адаптирующей больного к внешней среде [7].

Таким образом, мы рассмотрели формы ДЦП, которые отличаются большим обилием клинических проявлений в зависимости тяжести заболевания, психических и двигательных нарушений.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с ДЦП

ДЦП возникает вследствие органического поражения центральной нервной системы под воздействием разных неблагоприятных факторов, воздействующих во внутриутробный (пренатальный) период, в момент рождения (интранатальном) или же на первом году жизни (в ранний постнатальный период). Большее значение для возникновения ДЦП придают сочетанию поражения мозга во внутриутробном периоде и в момент рождения.

Нарушения психики при ДЦП обоснованы ранним органическим поражением головного мозга, ограничением двигательной активности, социальных контактов, а также условиями воспитания. Познание окружающей среды нарушено с первых месяцев жизни.

Не существует четкой взаимосвязи между выраженностью двигательных и психических нарушений: например, тяжелые двигательные расстройства могут сочетаться с легкой задержкой психического развития, а остаточные явления ДЦП - с тяжелым недоразвитием психических функций.

Аномалии развития психики при ДЦП включают нарушения формирования познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и личности.

Структура интеллектуального дефекта при ДЦП характеризуется рядом своеобразных особенностей:

1) неравномерно сниженным запасом сведений и представлений об окружающем. Это обусловлено несколькими причинами: а) вынужденная изоляция, ограничение контактов ребенка со сверстниками и взрослыми в связи с долгой обездвиженностью или проблемами передвижения; б) затруднение познания окружающего мира в процессе предметнопрактической деятельности, связанное с проявлением двигательных расстройств; в) нарушение сенсорных функций. При ДЦП отмечается нарушение координированной деятельности различных анализаторных систем. Патология зрения, слуха, мышечно-суставного чувства существенно влияет на восприятие в целом, ограничивает объем информации, затрудняет интеллектуальную деятельность детей с церебральным параличом. Ощупывание, манипулирование предметами, т. е. действенное познание, при ДЦП значительно нарушены. Дети с церебральным параличом не знают и не понимают многих явлений окружающего предметного мира и социальной сферы, а чаще всего имеют представления только том, что было в их практике.

2) неравномерным, дисгармоничным характером интеллектуальной недостаточности, т. е. нарушением одних интеллектуальных функций, задержкой развития других и сохранностью третьих. Мозаичный характер развития психики связан с ранним органическим поражением мозга на ранних

этапах его становления, причем больше страдают наиболее «молодые» функциональные системы мозга, обеспечивающие сложные высокоорганизованные стороны интеллектуальной деятельности и формирование других высших корковых функций. Несформированность высших корковых функций считается важным звеном нарушений познавательной деятельности при ДЦП. Причем чаще всего страдают отдельные корковые функции, т. е. свойственна парциальность их нарушений. У некоторых детей развиваются большей частью наглядные формы мышления, у других, напротив, особенно страдает нагляднодейственное мышление при лучшем развитии словесно-логического.

3) Выраженностью психоорганических проявлений - замедленность, истощаемость психических процессов, проблемы переключения на другие виды деятельности, недостаточность концентрации внимания, снижение объема механической памяти. Большое число детей отличаются низкой познавательной активностью, что проявляется в отсутствии интереса к заданиям, плохой сосредоточенности, медлительности и пониженной переключаемости психических процессов. Низкая умственная работоспособность отчасти связана с церебральным синдромом, который характеризуется быстро нарастающим утомлением при выполнении интеллектуальных заданий. Наиболее отчетливо он проявляется в школьном возрасте при разных интеллектуальных нагрузках. При этом нарушается целенаправленная деятельность. По состоянию интеллекта дети с церебральным параличом представляют крайне разнородную группу: одни имеют нормальный или близкий к нормальному интеллект, у других имеет место олигофрения, у остальных имеется задержка психического развития. Дети без отклонений в психическом (в частности, интеллектуальном) развитии встречаются довольно редко. Главным нарушением познавательной деятельности является задержка психического развития

(церебральноорганического генеза). Для детей с церебральным параличом свойственны расстройства эмоционально-волевой сферы, у одних детей они могут проявляться как повышенная эмоциональная возбудимость, раздражительность, двигательная расторможенность, у других как заторможенность, застенчивость, робость. Предрасположенность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Так, если ребенок начал плакать или смеяться, он не может остановиться. Повышенная эмоциональная возбудимость часто сочетается с плаксивостью, раздражительностью, капризностью, реакцией протеста, которые усиливаются в новой для ребенка обстановке и при утомлении. Иногда отмечается радостное, приподнятое, благодушное настроение со снижением критики (эйфория). Нарушения поведения могут проявляться в виде двигательной расторможенности, агрессии, реакции протеста по отношению к окружающим. Состояние полного безразличия, равнодушия, безучастности можно наблюдать у некоторых детей. У детей с церебральным параличом своеобразная структура личности, достаточное интеллектуальное развитие часто сочетается с отсутствием уверенности в самом себе, самостоятельности, с повышенной внушаемостью. В наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах может проявляться личностная незрелость. У детей и подростков легко складываются иждивенческие установки, неспособность и нежелание к самостоятельной практической деятельности. Выраженные трудности социальной адаптации способствуют формированию таких черт личности, как робость, застенчивость, неумение постоять за свои интересы. Это сочетается с повышенной чувствительностью, обидчивостью, впечатлительностью, замкнутостью.

Нарушения познавательной деятельности у детей с ДЦП проявляются в отсутствии интереса, плохой сосредоточенности, медлительности, не

высокой умственной работоспособности и концентрации внимания, понижении памяти, мышления. При спастической диплегии и гемипаретической форме нарушены пространственные представления, конструктивный праксис; при гиперкинетической форме нарушены вербальное мышление, память, внимание. Психические нарушения могут быть от задержки психического развития (ЗПР) до олигофрении в легкой и умеренной степени.

Нарушение эмоционально-волевой сферы проявляется чаще в виде повышенной истощаемостью нервной системы, эмоциональной возбудимости вместе с неустойчивостью вегетативных функций.

Для многих детей с ДЦП уже с первого года жизни свойственно нарушение процесса активного восприятия окружающего мира. Ребенок с ДЦП не может произвольно повернуть голову, перевести взгляд на тот или другой предмет, взять его.

Слабое ощущение своих движений и трудности действий с предметами являются причиной недостаточности активного осязания, в том числе и узнавания предметов на ощупь (стереогноза). Это мешает становлению предметных действий и негативно сказывается на общем уровне психического развития детей с ДЦП.

У детей с ДЦП задержано или же нарушено формирование всех двигательных функций: удержание головы, способность сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Эти нарушения ведут за собой отклонения в психическом развитии детей, в развитии восприятия, внимания, речи, в развитии эмоционально-волевой сферы, в овладении ведущими видами деятельности в раннем возрасте – предметно - манипулятивной деятельности и общении со взрослыми.

При ДЦП по причине недоразвития или снижения моторных функций имеет место нарушение деятельности слухового анализатора. Так, может

отмечается снижение слуха, что наиболее часто имеются при наличии гиперкинезов. Особенно характерны снижение слуха на высокочастотные тона и сохранность на низкочастотные. При этом наблюдаются характерные нарушения звукопроизношения. Любое нарушение слухового восприятия приводит к задержке речевого, а в тяжелых случаях к недоразвитию речи.

Зрительное восприятие у ребенка с ДЦП может быть нарушено из-за ограниченного движения глаз, нарушений фиксации взгляда, снижения поля зрения, снижения остроты зрения и т.п., поэтому трудно отыскать взглядом нужный предмет, рассматривать его и проследивать его движение.

У детей с ДЦП в результате поражения двигательной сферы и мышечного аппарата глаз, согласованные или слаженные движения руки и глаз развиты недостаточно, особенно если имеются неправильные установки тела, головы и конечностей. В этом случае дети оказываются не в состоянии следить глазами за своими движениями, что препятствует развитию манипулятивной деятельности, конструирования и рисования.

Невозможность проследить глазами за действиями своих рук, скоординировать движения руки и глаз приводит к недостаточной организации произвольного двигательного акта. Поэтому замедляется процесс формирования навыков самообслуживания у детей раннего возраста.

Особое место в структуре дефекта при ДЦП занимают нарушения речи. В первую очередь это касается особенностей артикуляционного аппарата. Нарушения речевого развития выражаются в бедности их активного и пассивного словаря, дети часто путают слова, обозначающие предметы.

У детей наблюдается нарушение понимания на уровне речи и на уровне жестов; они не понимают значения слова «да», речь бедная, фрагментарная, отрывочная, с дефектами артикуляции и присутствием эхололий.

Таким образом, ведущий дефект, недостаток при ДЦП - двигательные нарушения, которые в значимой степени определяют специфику когнитивных

функций таких ребят. У большинства детей с церебральным параличом отмечается задержка темпов и качественные отклонения в развитии познавательной деятельности.

1.4 Понятие индивидуального подхода в общей и специальной педагогике

Проблеме индивидуального подхода в воспитании детей уделяли внимание многие ученые.

Я.А. Коменский разработал педагогическую систему, где процесс обучения и воспитания детей основывается с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, которые выявляются путем регулярных наблюдений. Я.А. Коменский не сводил приспособление содержания, методов и приемов обучения к уровню подготовленности учащихся, а рассматривал его как средство продвижения каждого ученика к новым уровням развития.

К.Д. Ушинский разработал большую методичку приемов индивидуального подхода к детям и высказал мнение, что в сложном процессе индивидуального подхода к ребенку нельзя давать какие-то конкретные рецепты, тем самым, выделив творческий характер решения проблемы.

Е.Н. Водовозова указывала на то, что педагоги и родители должны знать научные основы психологии и физиологии ребенка, чтобы уметь всесторонне анализировать его поступки и действия. В воспитании детей она отводила огромную роль труду, считая его самым действующим, самым лучшим воспитательным средством. Вместе с тем она также предупреждала, что нельзя выработать единые правила для подхода ко всем детям без исключения, так как дети по своим индивидуальным особенностям довольно разные.

Н.К. Крупская отмечала особое значение индивидуального подхода в развитии интересов и возможностей детей. В её работах открывается значение индивидуального подхода для всестороннего развития личности ребенка в условиях воспитания в коллективе, развитие с самого раннего возраста нравственных качеств, способностей, интересов в соответствии с задачами для подготовки детей к жизни и труду. Ее рекомендации направляют воспитателя на гуманное отношение к ребенку, уважение его индивидуальности, стремление понять его сложный духовный мир.

А.С. Макаренко считал, что в процессе воспитания и обучения нужно ориентироваться на положительные качества ребенка - это ключевая точка опоры в общей системе воспитания и в индивидуальном подходе к детям. Развитие индивидуальности А.С. Макаренко связывал не только с особенностями человека, но и с темпераментом, с чертами характера [16].

Взгляды Н.К. Крупской и А.С. Макаренко явились исходными для дальнейшего развития в педагогике проблемы индивидуального подхода к детям. Изучив сущность индивидуального подхода в воспитании, установив его связь с жизнью, они обосновали положение о том, что методы индивидуального подхода в процессе воспитания и обучения находятся в зависимости от общих целей и задач воспитания, учета возрастных и индивидуальных особенностей и характера деятельности ребенка. Индивидуальный подход к детям осуществлялся ими в плане проектирования лучших качеств личности, а не только как процесс перевоспитания и исправления недостатков.

В.А. Сухомлинский также считал, что воспитание - это прежде всего человековедение; без знания особенностей ребенка, его умственных способностей, интересов и наклонностей не может быть воспитания. Он отмечал, что общие формы работы с родителями необходимо сочетать с индивидуальными, так как в каждой семье свой личный уклад жизни, традиции и сложные взаимоотношения между ее членами.

В 20-30-е годы прошлого столетия перед обществом стояла задача осуществления всеобщего обязательного обучения детей. П.П. Блонский рассматривал индивидуальный подход как необходимо важное условие с учетом своеобразия развития ребенка. Позже А.А. Бударный обосновал необходимость соотнесения дидактического содержания с данными индивидуальных особенностей учащегося для удачного преодоления трудностей, проблем в обучении.

В 60-70-е годы в педагогике обширно обсуждалась проблема организации самостоятельной работы учащихся, в связи с чем появилась необходимость исследования проблемы индивидуализации обучения с позиций характеристики нервно-психического здоровья и особенностей развития психики ребенка.

В исследовательских работах 80-х годов XX века одни авторы рассматривали индивидуальный подход как знание сильных и слабых сторон развивающейся личности ребенка, создание условий для всестороннего становления и преодоления тех неокрепших сторон, которые не дают ему успешно учиться (Н.А. Алексеев, Н.К. Акимова, Ю.К. Бабанский, Н.Э. Унт, Е.С. Рабунский). Другие имели в виду такую организацию учебного процесса, при котором педагог выбирает методы, способы, приемы, темы обучения и при этом учитывает индивидуальные особенности учащихся, уровень развития их способностей к овладению знаниями (И.П. Подласый, В.Ф. Шаталов, И.А. Чуриков) [6].

Принцип индивидуального подхода тесно связан с дифференцированным обучением. Один из известных способов дифференциации состоит в рассредотачивании детей по классам и школам в соответствии с их возможностями к обучению. Дифференцированный подход обозначается как «...целенаправленное воздействие на группу учащихся, которые существуют в сообществе детей как структурные или неформальные объединения или выделяются педагогом по подобным индивидуальным или личностным качествам учащихся, при которых учитываются их предрасположенности, интересы и проявившиеся способности» [6].

Таким образом, в педагогической теории индивидуальный подход рассматривается как один из важнейших принципов обучения. Он понимается как значимость индивидуального подхода как одного из общепедагогических и дидактических принципов. Принцип индивидуального подхода, в отличие

от других дидактических принципов, акцентирует внимание на необходимость систематического учета не только социально-типического, но и индивидуально-неповторимого в личности каждого ребенка.

В специальной педагогике принцип индивидуального подхода также является одним из важнейших. Он ориентирован на создание благоприятных условий обучения, который учитывает как индивидуальные особенности каждого ребенка (особенности высшей нервной деятельности, темперамента и соответственно характера, скорость протекания мыслительных процессов, степень сформированности знаний и навыков, работоспособность, умение учиться, мотивацию, уровень развития эмоционально-волевой сферы и др.), так и его специфические особенности, присущие детям с данной категорией нарушения развития.

Выводы по 1 главе

Мышление является высшим познавательным процессом. Представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности.

Существует несколько видов мышления: наглядно - действенное - операции осуществляются только с объектами в поле зрения; наглядно - образное - операции с образами «записанными» в голове; словесно - логическое - операции со словами и понятиями; интуитивное - менее осознанно и быстрее; аналитическое - осознанно и происходит дольше; продуктивное - создание нового; репродуктивное - преобразование старого; произвольное - без цели; произвольное - нацеленное на результат.

Термин «детский церебральный паралич» (ДЦП) объединяет ряд синдромов, которые возникают в связи с повреждением мозга. Основным клиническим симптомом ДЦП является нарушение двигательной функции, связанной с задержкой развития и неправильным развитием статокинетических рефлексов, патологией тонуса, парезами. Помимо нарушений в центральной нервной системе, вторично в течение жизни возникают изменения в нервных и мышечных волокнах, суставах, связках, хрящах.

В зависимости от распространенности и тяжести заболевания различают следующие формы детских церебральных параличей:

1. спастическая диплегия (синдром Литтля);
2. двойная гемиплегия;
3. гемипаретическая форма;
4. гиперкинетическая форма;
5. атонически-астатическая форма («вялая» форма детского церебрального паралича).

Для детей с церебральным параличом характерны специфические отклонения в психическом развитии. При ДЦП нарушено формирование не только познавательной деятельности, но и эмоционально-волевой сферы и личности.

Структура нарушений познавательной деятельности при ДЦП имеет ряд специфических особенностей, характерных для всех детей. К ним относятся:

- неравномерный, дисгармоничный характер нарушений отдельных психических функций;
- выраженность астенических проявлений - повышенная утомляемость, истощаемость всех психических процессов, что связано с органическим поражением центральной нервной системы;
- сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире.

Психолого-педагогическое изучение детей с церебральным параличом представляет существенные трудности в связи с многообразием проявлений нарушений двигательного, психического и речевого развития этих детей.

Следует подчеркнуть, что у большинства детей с ДЦП потенциально сохранены предпосылки к развитию высших форм мышления, но множественные нарушения (движений, слуха, речи и т. д.), выраженность астенических проявлений, низкий запас знаний вследствие социальной депривации маскирует возможности детей, что ведет к гипердиагностике умственной отсталости.

В специальной педагогике принцип индивидуального подхода направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывающих как индивидуальные особенности каждого ребенка, так и его специфические особенности, свойственные детям с данной категорией нарушения развития.

Глава 2. Исследование особенностей наглядно – образного мышления у старших дошкольников с ДЦП

2.1 Анализ результатов исследования особенностей наглядно - образного мышления у старших дошкольников с ДЦП

Диагностика наглядно – образного мышления детей проводилась на базе МОУ НШ - ДС № 11 г. Копейска, в старшей группе. В исследовании приняли участие 5 детей 5-6 лет с ДЦП, (см. приложение 1 таблица 1).

1) Для диагностики наглядно-образного мышления мы взяли следующие методики (автор методики – Е. А. Стребелева) [35].

Задание 1. Нарисуй целое.

Задание направлено на выявление уровня развития наглядно-образного мышления, сформированности предметного рисунка.

Оборудование: две картинки, на которых нарисована всем знакомая игрушка — неваляшка (одна картинка разрезана), бумага и карандаши (фломастеры). Наглядный материал: приложение 2.

Проведение обследования: взрослый кладет перед ребенком части разрезной картинке с изображением неваляшки и просит его нарисовать целую. Картинку предварительно не складывают. Если ребенок не может выполнить задание, проводится обучение.

Обучение: ребенку дают разрезную картинку и предлагают сложить ее, а затем нарисовать. Если ребенок затрудняется, то взрослый помогает ему, затем снова предлагает выполнить рисунок.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; умение нарисовать предмет по разрезной картинке; анализ рисунка; обучаемость, результат.

При выполнении данного задания не все дошкольники поняли условия с первого предъявления. Перед началом выполнения задания некоторое время внимательно рассматривали картинку, вглядывались в части её изображения, думали, что именно они должны нарисовать и каковы их последующие действия.

Трое дошкольников (60 %) не смогли выполнить задание правильно даже после того, как им была оказана помощь. Они не выполнили задание (рисунок) по разрезной картинке самостоятельно, а после предъявления им составленной разрезной картинке не смогли нарисовать правильный рисунок.

Так же двое детей (40 %) при выполнении данного задания не смогли без помощи нарисовать целую картинку. Дети проявили интерес к заданию, правильно поняли его условия и пытались выполнить, однако создать целостное изображение по разрезной картинке оказалось для них затруднительным. Нарисовать картинку смогли после того, как детям предложили собрать ее и лишь после этого они ее нарисовали.

Задание 2. Найди время года.

Направлено на выяснение уровня сформированности представлений о временах года (развитие наглядно-образного мышления).

Оборудование: сюжетные картинки со специфическими признаками четырех времен года. Наглядный материал: приложение 2.

Проведение обследования: перед ребенком раскладывают четыре картинки, на которых изображены четыре времени года.

Ребенка просят: «Покажи, где зима (лето, осень, весна)». Затем спрашивают: «Как ты догадался, что это зима?» и т. д. В случаях затруднений проводится обучение.

Обучение: перед ребенком оставляют картинки с изображением только двух времен года — лета и зимы и задают ему уточняющие вопросы: «Что

бывает зимой? Найди, где изображена зима. А что бывает летом? Найди, где изображено лето».

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; уровень сформированности временных представлений; умение объяснить свой выбор.

Анализ результатов данного задания производился с учетом наличия у дошкольников образов-представлений о признаках времен года, возможности их обобщения в слове и обоснования своего выбора определенного времени года.

Все дошкольники поняли задание с первого предъявления и приступили к его выполнению. После заданного вопроса «Покажи, где зима?» начали внимательно рассматривать картинки и соотносить изображенные на них признаки с предложенным названием времени года. Уверенно и правильно соотносили изображения двух времен года с их названиями трое детей (60%). Двое детей (40 %) смогли это сделать только после обучения.

Задание 3. Серия сюжетных картинок «Утро мальчика».

Задание направлено на выявление умений определять временную последовательность событий, обобщать свой практический опыт (сформированность наглядно-образного мышления).

Оборудование: четыре картинки с изображением ситуаций, знакомых детям из каждодневного опыта. На первой картинке - мальчик, проснувшись, сидит на постели, недалеко от него лежит его одежда; на второй - он умывается; на третьей - сидит на стуле и одевается; на четвертой - одетый мальчик сидит за столом и завтракает. Наглядный материал: приложение 2.

Проведение обследования: перед ребенком в случайной последовательности выкладывают четыре картинки и просят его рассмотреть и разложить их: «Разложи все картинки по порядку: что мальчик делал сначала, что потом, чем завершились его действия».

Обучение: если ребенок не раскладывает картинки или начинает выполнять задание неверно, то взрослый показывает их и говорит: «Вот первая картинка. Утро. Мальчик проснулся. А теперь разложи картинки так, чтобы было понятно, что мальчик делал потом». В случае затруднений взрослый кладет верно и вторую картинку: «А теперь мальчик одевается. А что потом он будет делать?»»

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; умения понять временную последовательность событий; объяснить сущность изображенного события.

При выполнении этого задания дети показали различные возможности оперирования образами - представлениями о времени и определения временной последовательности событий, а также умения обобщать свой практический опыт.

Двое детей (40 %) не смогли понять, почему после первой картинки, где мальчик проснулся, идет картинка с умыванием мальчика, а не та, на которой он сидит и одевается. После предложенной помощи дети поняли сюжет и рассказали о событии.

Трое детей (60%) при выполнении задания называли каждое действие в отдельности, не объединяя их в один сюжет во временной последовательности. Они не воспринимали картинки как единое событие.

Результаты проведенного обследования оцениваются количеством баллов. В соответствии с этими показателями и количеством баллов можно условно отнести обследуемых детей к следующим группам:

Первую группу (1 - 3 баллов) составляют дети, которые не проявляют интереса к заданиям, с трудом включаются в совместную деятельность со взрослым, не решают познавательных задач, а в условиях обучения действуют неадекватно. Собственная их речь характеризуется наличием отдельных слов или элементарной фразы.

Анализ показателей этой группы детей говорит о глубоком недоразвитии их познавательной деятельности.

В целях, определения потенциальных возможностей развития этих детей и составления индивидуальных программ обучения обследование необходимо проводить с использованием методов и методик диагностики раннего возраста.

Во вторую группу (4 - 6 баллов) входят дети, которые эмоционально реагируют на игрушки, включаются в совместные действия со взрослым.

В процессе самостоятельного выполнения познавательных задач у них отмечаются в основном нерезультативные действия, в условиях обучения действуют адекватно, но после обучения не переходят к самостоятельному выполнению задания. У них не сформированы продуктивные виды деятельности и умение работать по образцу. Речь этих детей характеризуется отдельными словами, элементарной фразой, отмечаются грубые нарушения грамматического строя, слоговой структуры слова и звукопроизношения.

Показатели обследования этой группы детей говорят о значительном недоразвитии познавательной деятельности. Эти дети также нуждаются в комплексном обследовании с использованием клинических методов. В дальнейшем с ними необходимо организовать целенаправленную коррекционно-воспитательную работу.

Третью группу (7 - 9 баллов) составляют дети, которые заинтересованы в действиях с игрушками и могут выполнить самостоятельно некоторые предложенные задания.

В процессе выполнения познавательных задач они применяют в основном практическую ориентировку — перебор вариантов, а после диагностического обучения используют метод проб. У этих детей отмечается интерес к продуктивным видам деятельности, таким, как конструирование, рисование.

Самостоятельно выполнить некоторые задания они могут только после диагностического обучения. У них, как правило, имеется собственная фразовая речь с аграмматизмом. Эта группа детей нуждается в тщательном обследовании слуха, зрения и речи. В зависимости от первичного нарушения строится система коррекционно-воспитательной работы.

Четвертую группу (10 - 12 баллов) составляют дети, у которых отмечается интерес к познавательным задачам. При их выполнении они пользуются в основном зрительной ориентировкой. У них отмечается стойкий интерес к продуктивным видам деятельности, они самостоятельно справляются с предложенными заданиями. Речь у этих детей фразовая, грамматически правильно построенная. Они достигают хорошего уровня познавательного развития и имеют сформированные предпосылки к учебной деятельности.

Результаты можно представить в виде таблиц (см. приложение 3, таблицы 2, 3, 4).

Основные затруднения у дошкольников связаны с недостаточной сформированностью образов - представлений о времени и определения временной последовательности событий; о динамике событий и причинноследственных зависимостях. Такие недостатки у детей обусловлены нарушением взаимосвязи между имеющимися зрительными образами объектов окружающего мира и словесным обобщением этих образов.

Затруднения, возникающие в процессе выполнения наглядно-образных задач, значительно снижали заинтересованность детей в результативности их выполнения, что влекло за собой снижение познавательной активности. У дошкольников снижена речевая активность, они редко высказывались в процессе выполнения задания.

Указанные особенности свидетельствуют о несформированности у дошкольников наглядно-образного мышления.

Таким образом, по итогам проведенной диагностики было выявлено, что имеются дети со значительным недоразвитием познавательной деятельности, в процессе выполнения задач у них отмечается в основном нерезультативные действия. После обучения не все дети самостоятельно выполняют задания. Так же есть дети, выполняющие некоторые задания самостоятельно или лишь после обучения.

Поэтому для улучшения результата мы подобрали дидактические игры, которые направлены на развитие наглядно - образного мышления.

2.2 Рекомендации по использованию дидактических игр и упражнений на индивидуальных занятиях дефектолога

Ведущей формой воздействия на ребенка являются организованные занятия, в которых главная роль принадлежит взрослым.

Дидактическая игра - одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра - основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра содержит две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая - игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала [31].

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

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок имеет возможность самостоятельно действовать в какой-то определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт.

У детей 5-6 лет наглядно-образное мышление приобретает ведущее значение. К наглядно-действенному мышлению старшие дошкольники обращаются, как правило, только в тех случаях решения задач, которые нельзя решить без действенных проб, причем эти пробы часто приобретают планомерный характер.

Игра влияет на все стороны психического развития, что неоднократно подчёркивали, как педагоги, так и психологи. Так, А.С. Макаренко писал: «Игра имеет в жизни ребёнка, то же значение, как у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребёнок в игре, таков во многом он будет и в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре. И вся история отдельного человека как деятеля или работника может быть представлена в развитии игры и в постепенном переходе её в работу» [16].

Дидактическая игра широко применяется педагогами как средство воспитания и обучения. Она способствует, расширению представлений, закреплению и использованию знаний, приобретенных на занятиях, а также в непосредственном опыте детей.

Дидактическая игра делает процесс обучения более легким, занимательным: умственная задача, которая заключена в игре, решается в ходе доступной и интересной для детей деятельности. Дидактическая игра создается в целях обучения и умственного развития. И чем в большей мере она сохраняет признаки игры, тем в большей мере она доставляет детям радость.

Довольно велико значение дидактической игры для умственного воспитания. Чтобы решить игровую задачу, ребенку потребуются сравнить

признаки предметов, установить сходство и различие, обобщать, делать выводы.

Развитие мышления идет двумя путями - от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному и к логическому. Другой путь - от восприятия к наглядно-образному мышлению, с одной стороны, и к логическому, с другой [34].

Все, в том числе и простейшие наглядно-действенные задачи предусматривают произвольные целенаправленные воздействия с предметами. Однако двигательные нарушения у ребенка с ДЦП не дают ему возможности полноценно освоить все многообразие наглядно-действенных задач, которые нормально двигающийся малыш решает почти ежедневно в повседневной жизни. Зачастую наглядно-образное мышление начинает развиваться буквально без фундамента наглядно-действенного мышления [34].

Наглядно-образное мышление, как правило, формируется на основе наглядно-действенного мышления и чувственного опыта (ощущения и восприятия). При ДЦП оба этих компонента значительно нарушены в своем развитии, поэтому данный вид мышления формируется позднее нормативных сроков и имеет ряд своеобразных особенностей.

На характер мыслительной деятельности детей с ДЦП оказывают влияние церебральные явления, выражающиеся в низкой интеллектуальной работоспособности, а также инертность психической деятельности.

На развитие наглядно-образного мышления у детей были взяты следующие дидактические игры: «Нарисуй целое»; «Найди отличия»; «Выкладывание узора из мозаики»; «Смешанный лес»; «Воспроизведение геометрических фигур»; «Любимая еда»; «Группировка картинок по цвету и форме»; «Найди время года»; Сравнение сюжетных картинок «Летом»; Серия сюжетных картинок «Утро мальчика»; «Что сначала, что потом»;

Пирамидки; Классификация картинок по функциональному назначению; «Почини коврик»; «Сравни картинки»; «Найди свою игрушку»; «Достань мяч»; «Сделай целое»; «Найди 2 одинаковых предмета»; «Сложи квадрат».
(см. приложение 4).

С детьми были проведены занятия и дидактические игры развивающего и обучающего характера, на закрепление и углубление знаний и развитие наглядно – образного мышления детей старшего дошкольного возраста.

Для поддержания внимания и интереса мы подобрали игры с яркими картинками. Для стимулирования игр использовали магнитные доски, фланелеграф, наборы фигур, схемы, по мере освоения детьми игр, вводили более сложные.

При выполнении заданий не все дети справлялись с поставленными задачами, поэтому нами проводилась работа, в ходе которой мы подводили детей к выполнению этих заданий в более легкой форме, т.е. мы помогали определять различные способы решения заданий.

Детям понравилась игра «Разложи карточки». Дети раскладывали картинки по клеточкам так, чтобы в рядах и столбах не оказалось по две одинаковых картинки. Некоторым ребятам понадобилось время подумать, как же положить картинки, но от этого их интерес только усиливался и они все раскладывали верно.

В дидактической игре «Что, где растет?» вызвало трудности у детей при назывании деревьев, фруктов, поэтому были проведены беседы на эти темы. Уточняли, где и какие деревья и фрукты растут, повторяли названия.

Использовали серию игр «Что сначала, что потом», для того, чтобы дети могли располагать картинки и развивать сюжет.

В играх с предметами и игрушками дети учились сравнивать, устанавливать сходство и различие между предметами. С их помощью дети знакомились со свойствами предметов и их признаками: цветом, величиной,

формой и др.: разнообразные настольно-печатные игры: парные картинки, лото, домино. Большие возможности для развития мышления детей в словесных играх и дети учились высказывать свои суждения, делать выводы и умозаключения, учились внимательно слушать, находить нужный ответ на поставленный вопрос, формулировать свои мысли.

Используя разные формы организации обучения воспитанников, способствовали реализации принципа дифференцированного обучения (предлагали задания разного уровня сложности).

Сообщая на каждом занятии новые знания, мы опирались на ранее усвоенные знания, поддерживая интерес воспитанников к процессу обучения.

Таким образом, значение дидактической игры играет большую роль для умственного воспитания. Но у ребенка с ДЦП наглядно-действенное мышление формируется позже и, вследствие этого, наглядно-образное мышление формируется позже нормативных сроков и имеет ряд специфических особенностей. С детьми проведена большая целенаправленная работа с использованием дидактических игр.

Выводы по 2 главе

Диагностика мышления детей проводилась на базе МОУ НШ - ДС № 11 г. Копейска, в старшей группе.

Мы проводили диагностику наглядно-образного мышления (задания: «нарисуй целое»; «Найди время года»; серия сюжетных картинок «Утро мальчика»).

Основные затруднения у дошкольников связаны с недостаточной сформированностью образов - представлений о времени и определения временной последовательности событий; о динамике событий и причинноследственных зависимостях. Такие недостатки у детей обусловлены нарушением взаимосвязи между имеющимися зрительными образами объектов окружающего мира и словесным обобщением этих образов.

Затруднения, возникающие в процессе выполнения наглядно-образных задач, значительно снижали заинтересованность детей в результативности их выполнения, что влекло за собой снижение познавательной активности. У дошкольников снижена речевая активность, они редко высказывались в процессе выполнения задания.

Указанные особенности свидетельствуют о несформированности у дошкольников наглядно-образного мышления.

Таким образом, по итогам проведенной диагностики было выявлено, что имеются дети со значительным недоразвитием познавательной деятельности, в процессе выполнения задач у них отмечается в основном нерезультативные действия. После обучения не все дети самостоятельно выполняют задания. Так же есть дети, выполняющие некоторые задания самостоятельно или лишь после обучения.

Поэтому для улучшения результата мы выбрали дидактические игры, которые направлены на развитие наглядно - образного мышления.

Дидактическая игра делает процесс обучения более легким, занимательным: умственная задача, которая заключена в игре, решается в ходе доступной и привлекательной для детей деятельности. Дидактическая игра создается в целях обучения и умственного развития. И чем в большей мере она сохраняет признаки игры, тем в большей мере она доставляет детям радость.

У ребенка с ДЦП наглядно-действенное мышление формируется позже и, вследствие этого, наглядно-образное мышление формируется позже нормативных сроков и имеет ряд специфических особенностей.

С детьми были проведены занятия и дидактические игры, которые направлены на развитие мышления детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, для того, чтобы дети не потеряли интерес, были взяты игры с красочными иллюстрациями. Была проведена большая целенаправленная работа с использованием дидактических игр.

Заключение

Цель выпускной квалификационной работы заключается в том, чтобы теоретически изучить и практически обосновать возможности коррекции мышления у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП. Для достижения указанной цели перед работой были поставлен ряд задач. При решении 1 задачи (изучить и проанализировать психолого - педагогическую литературу по вопросу исследования) в работе был проведен анализ психологопедагогической литературы по изучению состояния мышления у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП. При решении 2 задачи (изучить особенности наглядно - образного мышления у старших дошкольников с ДЦП) были изучен ведущий дефект при ДЦП - это двигательные нарушения,

которые в значительной степени определяет специфику когнитивных функций детей. У большинства детей с церебральным параличом отмечается задержка темпов и качественные отклонения в развитии познавательной деятельности. При решении 3 задачи (систематизировать дидактические игры и упражнения по коррекции наглядно - образного мышления, использованные на индивидуальных занятиях) были систематизированы игры на развитие наглядно-образного мышления у детей. Мы провели работу, в ходе которой подводили детей к выполнению заданий, с которыми они не справились, в более упрощенной форме.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова мышление определяется как высшая ступень познания, процесс отражения объективной действительности [22].

Определения мышления в психологической науке обычно фиксируют два его существенных признака: обобщенность и опосредствованность.

Чаще всего мышление подразделяют на теоретическое и практическое. При этом в теоретическом мышлении выделяют понятийное и образное мышление, а в практическом наглядно - образное и наглядно действенное.

Наглядно - образное мышление - это вид мыслительного процесса, который осуществляется непосредственно при восприятии окружающей действительности и без этого осуществляться не может. Мысля наглядно образно, мы привязаны к действительности, а необходимые образы представлены в кратковременной и оперативной памяти. Данная форма мышления является доминирующей у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Е.И. Рогов отмечает, что по генезису развития различают мышление: Наглядно - действенное; наглядно - образное; словесно - логическое; абстрактно - логическое [30].

Наглядно - действенное, наглядно - образное, словесно - логическое и абстрактно - логическое мышление являются последовательными этапами развития мышления в филогенезе и в онтогенезе.

Детский церебральный паралич за последние годы стал одним из наиболее распространенных заболеваний нервной системы у детей.

Формы детского церебрального паралича:

1. спастическая диплегия (синдром Литтля);
2. двойная гемиплегия;
3. гемипаретическая форма;
4. гиперкинетическая форма;
5. атонически-астатическая форма («вялая» форма детского церебрального паралича).

Нарушения познавательной деятельности у детей с ДЦП проявляются в отсутствии интереса, плохой сосредоточенности, медлительности, низкой умственной работоспособности и концентрации внимания, снижении памяти, мышления.

У исследуемых детей задержано или нарушено формирование двигательных функций: навыки сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности, которые ведут за собой отклонения в психическом развитии детей, в развитии восприятия, внимания, речи (бедная, отрывистая), в расстройстве эмоционально-волевой сферы (одни дети с повышенной эмоциональной возбудимостью, раздражительностью, двигательной расторможенностью, другие, наоборот, заторможены, застенчивы, робки). У детей наблюдаются трудности переключения на другие виды деятельности. Дети отличаются низкой познавательной активностью, это проявляется в отсутствии интереса к заданиям, плохой сосредоточенности, медлительности и пониженной переключаемости психических процессов.

Проведенная диагностика показала, что не все дети с первого раза понимают условия заданий и им нужна помощь педагога. Основные затруднения у дошкольников связаны с недостаточной сформированностью действий и их последовательности; о динамике событий и причинноследственных зависимостях. Такие недостатки у детей обусловлены нарушением взаимосвязи между имеющимися зрительными образами и словесным обобщением этих образов.

У ребенка с ДЦП наглядно - образное мышление формируется позже нормативных сроков и имеет ряд специфических особенностей.

Занятия и дидактические игры, которые были проведены с детьми были направлены на развитие наглядно - образного мышления детей старшего дошкольного возраста.

Была проведена целенаправленная работа с использованием дидактических игр.

Таким образом, задачи решены в полном объеме, цель достигнута.

Список литературы

1. Агаева, Е. Формирование элементов логического мышления (старший дошкольный возраст) [текст] / Е. Агаева // Дошкольное воспитание. - 1982. - №1. - С.38-41.

2. Бабаева, Т.Н. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности: Книга для воспитателей [текст] / Т.Н. Бабаева. - СПб. : Детство-Пресс, 2004. - 192 с.
3. Бадалян, Л.О. Детские церебральные параличи [текст] / Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимошина. – М., 2004. – 196 с.
4. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду [текст] / А.К. Бондаренко. - М. : Основа, 2001. – 123 с.
5. Венгер, Л. Развитие мышления дошкольника [текст] / Л. Венгер, В. Мухина // Дошкольное воспитание. - 1974. - №7. - С.30-37.
6. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [текст] / П. Я.Гальперин. – М., 1976. – 120 с.
7. Детский церебральный паралич. Хрестоматия [Текст] / Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Составители – Л.М.Шипицына и И.И.Мамайчук. – СПб., Изд-во «Дидактика плюс», - 2003. 520 с.
8. Дошкольная педагогика [текст] / Под редакцией В.И. Ядэшко и Ф.А. Сохина .- 2-е изд. - М. : Феникс, 2007. – 207 с.
9. Дубровина, И. В. Психология: учебник для студентов средних педагогических учебных заведений [текст] / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 464 с.
10. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [текст] / С. Д. Забрамная // Для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. — 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, Владос, 1995. – 112 с.
11. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1, Психическое развитие ребенка [текст] / А.В. Запорожец - М. : Педагогика, 1986. - 320 с.

12. Запорожец, А.В. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста [текст] / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца. - М., 1953. - С.91-101.
13. Каплунович, И.Я. Структура и основные этапы развития образного мышления в дошкольном возрасте [текст] / И.Я. Каплунович // Вопросы психологии. - 2004. - №5. - С.47-55.
14. Левченко, И.Ю. Детский церебральный паралич: Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками [Текст] / Левченко, И.Ю. Приходько, О.Г. Гусейнова, А.А. М. : «Книголюб», 2008. – 176с.
15. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [текст] / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М., 2001. – 216 с.
16. Макаренко, А.С. Книга для родителей. Собрание сочинений в четырех томах. Том 4 [текст] / А.С. Макаренко. - М. : Правда, 1987
17. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст [текст] / Под ред. А.Г. Московкиной. – М., 2003. – 320 с.
18. Микляева, Ю.В. Дошкольная педагогика [Текст] / Ю.В. Микляева. – М. : Владос, 2008. – 264 с.
19. Мисуна, С. Развиваем логическое мышление [текст] / С. Мисуна // Дошкольное воспитание. - 2005. - №8.
20. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. [текст] / Р.С.Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 3 Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 631 с.

21. Овчинникова, Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция [текст] / Т.Н. Овчинникова. - М. : Академический Проект, 1999. - 204 с.
22. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [текст] / С. И. Ожегов. – М. : Аст, Оникс, 2011. – 1200 с.
23. Поддъяков, Н.Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников [текст] / Н. Н. Поддъяков // Возрастная и педагогическая психология. - М. , 1982. - С.128-132.
24. Поддъяков, Н.Н. Мышление дошкольника [текст] / Н.Н. Поддъяков. - М. : Педагогика, 1977. - 271 с.
25. Попова, С.А. Особенности мышления ребенка дошкольного возраста: интуитивные составляющие детской мысли // Личность и проблемы развития [текст] / Отв. Ред. Е.А.Чудина. - М., 2003.
26. Путляева, Л. О развитии мышления [текст] / Л.О. Путляева // Дошкольное воспитание. - 2006. - №5.
27. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника [текст] / под ред. Н.Н.Поддъяков, А.Ф.Говоркова. - М. : Педагогика, 1985. - 200 с.
28. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания [текст] / Под ред. Л.А.Венгера. - М. : Педагогика, 1986.
29. Рогов, Е.И. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования [текст] / Е.И. Рогов. - М. : ВЛАДОС, 2000. - С.217-233.
30. Селиверстов, В.И. Дидактические игры с детьми [текст] / В.И. Селиверстов. - М. : Просвещение, 2000. - 190 с.
31. Смирнова, И. А. Специальное образование дошкольников с ДЦП [текст] / Смирнова И. А. Учебно-методическое пособие, СПб: «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2003. – 160 с.
32. Сорокина, А.И. Дидактические игры в детском саду [текст] / А.И.

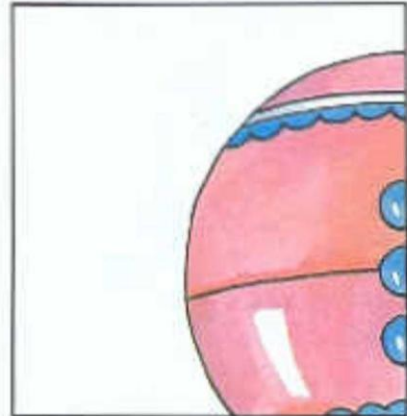
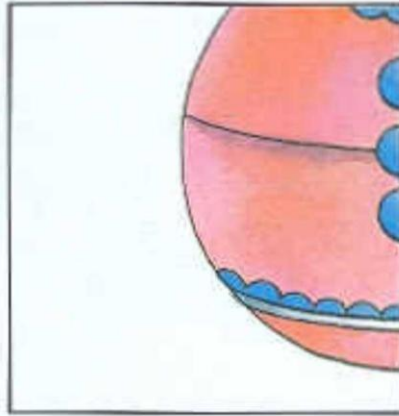
- Сорокина. - М.: Детство-Пресс, 2008. – 183 с.
- 33.Специальная психология [текст] / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева; под ред. В.И. Лубовского. – М., 2003. – 464 с.
- 34.Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : Кн. для педагога-дефектолога [текст] / Е.А. Стребелева. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 180 с. : ил. — (Коррекционная педагогика).
- 35.Стребелева, Е.А. Психолого – педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» [текст] / Е.А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой. – 5-е изд. - М. : Просвещение, 2014. – 182 с. + прил. (248 с. : ил.)
- 36.Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [текст] / Н. Ф. Талызина. – М .: Изд. центр «Академия», 1998. – 288 с.
- 37.Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М. : Издательство Академия, 2001. - 336 с.
- 38.Шипицына, Л.М. Детский церебральный паралич[текст] / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 232 с.

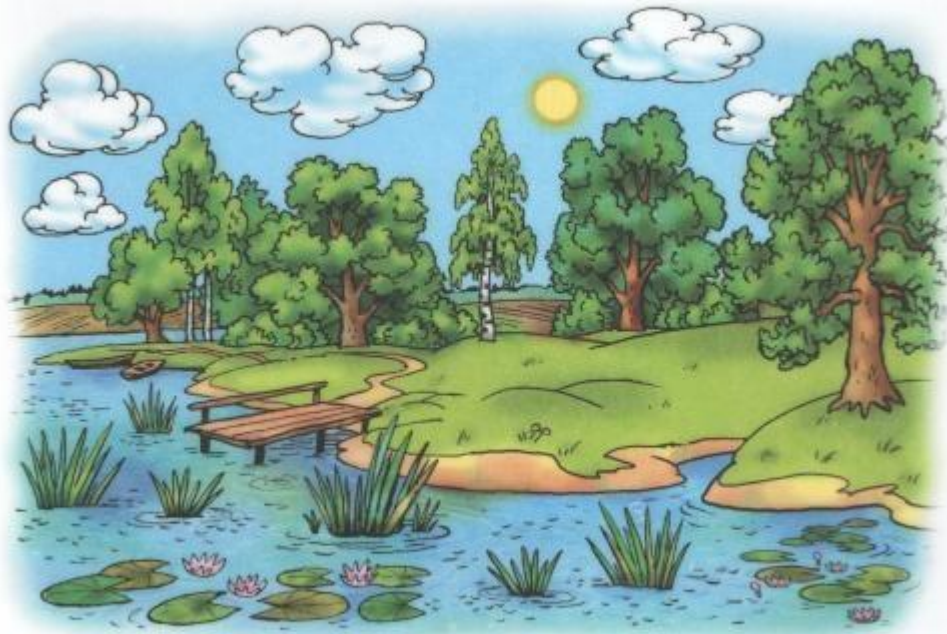
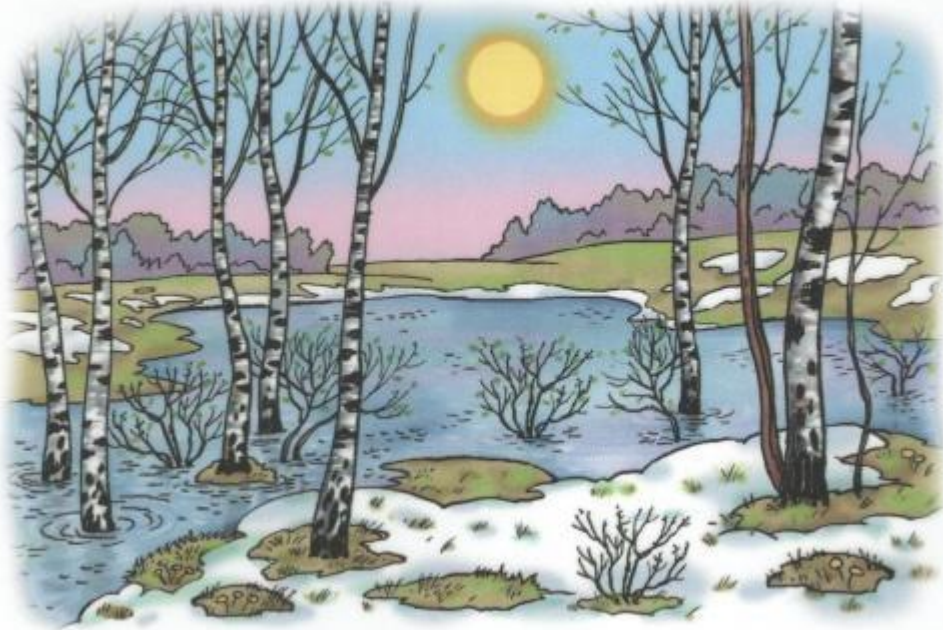
Приложение 1

Таблица 1

№ п/п	ФИО ребенка	Диагноз
1	Татьяна	ДЦП, синдром левостороннего гемипареза, ЗМР, арахноидальная киста тем.вис.обл.справа
2	Полина	ДЦП, двойная спастическая гемиплегия, приводящая контрактура ТБС, грубая ЗПМР
3	Александра	ДЦП, спастический тетрапарез
4	Матвей	ДЦП, двойная спастическая гемиплегия
5	Толя	ДЦП, спастическая диплегия, ЗПМР

Наглядный материал





Л



Л



Таблица 2 Оценка в баллах по группам

№ п/п	Название методики	Оценка в баллах по группам			
		Первая группа	Вторая группа	Третья группа	Четвертая группа
1	Нарисуй целое	1	2	3	4
2	Найди время года	1	2	3	4
3	Утро мальчика	1	2	3	4
Общий балл		3	6	9	12

Таблица 3

Результаты заданий

№ п/п	Группа детей	Название методики			Общий результат
		Нарисуй целое	Найди время года	Утро мальчика	
1	М. Татьяна	2	2	2	6
2	Д. Полина	2	2	2	6
3	С. Анатолий	2	3	2	7
4	В. Александра	3	3	3	9
5	М. Матвей	3	3	3	9

Таблица 4

Результаты обследования

№ п/п	ФИ детей	Группа
1	М. Татьяна	2
2	Д. Полина	2
3	С. Анатолий	3
4	В. Александра	3
5	М. Матвей	3

Дидактические игры

1. «Нарисуй целое»

Цель: выявить сформированность образов-представлений о предмете, его целостности; пространственных представлений и умения оперировать ими в мысленном плане.

Оборудование: картинка с изображением всех частей знакомого детям предмета-неваляшки и такая же разрезанная картинка, бумага, карандаши.

Обучающая помощь: стимулирующая и организующая помощь - подбадривание, похвала.

Разъясняющая помощь необходима, когда ребенок не понимает смысла слова «целая».

Анализ результатов: оценивается степень точности в передаче формы изображаемого предмета в соответствии с образцом и степень соответствия пространственного расположения деталей получаемого изображения и образца.

2. Найди отличия

Цель: развитие произвольного внимания, переключение и распределение внимания, логического мышления.

Оборудование: карточка с изображением двух картинок, имеющих различия.

Описание: ребенку предлагаются:

- серия картинок по две картинки на каждой карточке; надо найти пять отличий;
- карточка с изображением двух картинок, отличающихся друг от друга деталями. Необходимо найти все имеющиеся отличия.

Инструкция: «Посмотри внимательно на эту карточку. На ней изображены две картинки, которые отличаются друг от друга различными деталями. Необходимо быстро найти все имеющиеся отличия. Начинай искать».

3. Выкладывание узора из мозаики

Цель: развитие концентрации и объема внимания, мелкой моторики руки, наглядного - образного мышления, формирование умения работать по образцу.

Оборудование: мозаика, образец.

Описание: ребенку предлагают по образцу выложить из мозаики: цифры, букву, простой узор и силуэт.

Инструкция: «Посмотри, на этом рисунке изображена цифра (буква, узор, силуэт). Из мозаики нужно выложить точно такую же цифру (букву, узор, силуэт), как на рисунке. Будь внимателен. Приступай к работе».

4. Смешанный лес

Цель: развитие наблюдательности, формирование умения распределять внимание, развитие мышления.

Оборудование: рисунок с изображением замаскированных деревьев.

Описание: ребенку дается рисунок с изображением замаскированных деревьев, среди которых ему надо отыскать березу (сосну, самую маленькую елочку).

Инструкция: «Посмотри, на этой картинке изображены замаскированные деревья. Среди них нужно как можно быстрее найти березу (сосну, самую маленькую елочку). Начинай искать».

5. Воспроизведение геометрических фигур

Цель: развитие произвольного внимания, памяти, мышления.

Оборудование: карандаш, чистый лист бумаги, соответствующий размеру образца (13x10 см).

Описание: ребенку предлагают рассмотреть разные геометрические фигуры, запомнить их расположение с тем, чтобы через 10 секунд по памяти воспроизвести их на чистом листе.

Инструкция: «Посмотри внимательно на эти геометрические фигуры и постарайся запомнить их расположение. Через некоторое время я уберу карточку, и ты на листе бумаги должен будешь по памяти нарисовать эти же геометрические фигуры, расположив и раскрасив их так, как было на образце».

6. Любимая еда

Цель: развивать мышление, речь, умение выделять в сравниваемых объектах признаки сходства и различия.

Оборудование: предметные картинки, например: корова – сено, кролик – капуста, медведь – мед, кошка – молоко и т. д.

Описание: подбираются картинки с изображением животных и пищи для этих животных. Перед дошкольником раскладываются картинки с животными и отдельно картинки с изображением пищи.

Инструкция: предложи каждому животному его любимую еду.

7. Группировка картинок по цвету и форме

Цель: выявить сформированность образов-представлений о цвете и форме; умение выполнять группировку картинок по образцу, умение переключаться с одного принципа группировки на другой; объяснять принцип группировки в слове.

Оборудование: плоскостные карточки с геометрическими формами (круги, квадраты, треугольники, овалы, многоугольники и прямоугольники) четырех цветов (красный, желтый, синий, зеленый) – всего 24 карточки.

Ход исследования: ребенок сидит за столом напротив взрослого, который выкладывает перед ребенком на некотором расстоянии от него карточки-образцы: красный, синий, желтый, зеленый круг, т.е. объекты одинаковые по форме, но разные по цвету, и просит ребенка положить сюда

«все такие» (показывает жестом на красные круги), сюда - «все такие» (показывает на желтые круги), а сюда - «все такие» (показывает на зеленые круги). В стороне на столе лежат все карточки этих цветов. Взрослый берет одну из них и просит ребенка положить ее «куда надо», протягивая ее ребенку. Если ребенок кладет карточку неверно или же не решается выполнить задание, взрослый делает это сам, но при этом ничего не говорит ребенку. Затем протягивает ему вторую карточку и т.д. по одной все остальные. Когда все карточки будут разложены, ребенка спрашивают: «Расскажи, какие карточки ты положил в этот ряд, а какие в тот?» - указывая жестом по очереди на все ряды.

8. Найди время года

Цель: выявить уровень сформированности образов-представлений ребенка о временах года и их словесного обобщения.

Оборудование: сюжетные картинки со специфическими признаками четырех времен года.

Ход исследования: перед ребенком раскладывают 4 картинки, на которых изображены 4 времени года. Ребенка просят показать, где изображены зима, лето, осень, весна, а затем словесно объяснить свой выбор.

9. Сравнение сюжетных картинок «Летом»

Цель: выявить уровень сформированности представлений о целостной ситуации и динамическом изменении события, изображенного на картинках, причинно-следственных зависимостях; умения выполнять мыслительные операции анализа, сравнения и умозаключения, понимать скрытый смысл ситуации, т.е. уровня развития наглядно-образного мышления.

Оборудование: две сюжетные картинки. На первой изображено: слева сверху – яркое солнце, внизу – зеленые деревья, на дорожке, напротив друг друга, стоят две девочки, одетые в летние платья, у каждой в руках мороженое на палочке. Рядом с ними стоят сумки с продуктами, недалеко –

киоск «Мороженое» с открытым окном. На второй картинке – сюжет тот же, но произошли некоторые изменения: солнце справа, садится, окно киоска закрыто, девочки стоят напротив друг друга и удивленно смотрят на палочки, мороженого на них нет, видны последние капли от него, падающие на землю, а на земле лужа от мороженого.

Ход исследования: перед ребенком кладут первую картинку и просят внимательно рассмотреть ее. Затем кладут рядом другую картинку и просят ребенка сравнить их, рассказать, что тут произошло.

10. Серия сюжетных картинок «Утро мальчика»

Цель: выявить уровень сформированности представлений о временной последовательности событий, умение обобщать свой практический опыт.

Оборудование: картинки с изображением ситуаций, знакомых детям из каждодневного опыта, всего 4 картинки: на первой картинке – мальчик, проснувшись, сидит на постели, недалеко от него лежит его одежда; на второй – мальчик сидит на стуле и одевается; на третьей – мальчик умывается; на четвертой – одетый мальчик сидит за столом и завтракает.

Ход исследования: перед ребенком в случайной последовательности выкладывают 4 картинки и просят его рассмотреть и разложить их: «Разложи все картинки по порядку: что в начале мальчик делал, что потом, чем завершились его действия».

11. Что сначала, что потом

Цель: учить детей располагать картинки в порядке развития сюжета.

Оборудование: набор картинок для игры «Что сначала, что потом» в готовом виде, таблички.

Ход игры: предлагается ребенку серии картинок (от двух до шести), которые нужно внимательно рассмотреть и определить, что было сначала, что потом. «Какая картинка первая? Что было сначала?» Ребенок рассматривает картинки и раскладывает в необходимой последовательности. Педагог

проверяет, уточняет, почему так. В начале для проверки правильности можно к обратной стороне картинок наклеить карточки с расходящейся стрелкой, острый кончик которой начинается над первой картинкой, а расходящиеся ее концы - над последней. Или, если ребенок знает цифры, то на полосках с обратной стороны - цифры. Когда ребенок выложит последовательность, он может сам проверить, открыв картинки с обратной стороны.

12. Пирамидки

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

Оборудование: одна пирамида (пирамида состоит из восьми колец, основания и верхушки), пять карточек с контурными изображениями пирамидок, собранных по-разному.

Ход игры: педагог раздает пирамидку и сообщает, что ребенок будет собирать не простые пирамидки, а такие, как нарисованы на картинке. Педагог показывает первую картинку «Посмотри, соберите пирамиду так». Ребенок разбирает свою пирамидку и собирает такую, которая изображена на картинке.

13. «Почини коврик»

Цель игры: развивать умение ребенка сравнивать два предмета по величине, активизировать в речи слова «большой, маленький».

Оборудование: 5 рисунков, на которых содержится пробел.

Ход игры: педагог говорит: «Посмотри, какие коврики нам принесли зайки, красивые, яркие, но кто - то эти коврики испортил. Зайки теперь не знают, что с ними делать. Давай мы им поможем починить коврики. Какие коврики по величине? Какие заплатки мы положим на большой коврик? Какие мы положим на маленький коврик? Какого они цвета? Вот мы и помогли зайчатам починить коврики».

14. Сравни картинки

Цель: развивать у ребенка мышление, логику, связную речь.

Оборудование: карточки с цветными парными картинками, изображающими предметы определенной лексической группы (обувь, овощи и т.д.).

Ход игры: перед ребенком выкладывается карточка с двумя картинками. Он их должен сравнить (найти сходство и различия) предметы, изображенные на карточке (по цвету, форме, материалу, из которого сделан и т.д.). Например: карточка, на которой изображены огурец и помидор (огурец и помидор – овощи; различия: огурец – зеленый, овальный, жесткий, помидор – красный, круглый, мягкий; сходство – сочные).

15. Сделай целое

Цель: формировать представление о предмете в целом;

Учить соотносить образ представления с целостным образом реального предмета; действовать путем примеривания.

Оборудование. Разрезные картинки из 2–6 частей с разной конфигурацией разреза. Предметы и игрушки, соответствующие изображениям на картинках.

Ход игры (проводится индивидуально и подгруппами). 1-й вариант. Перед ребенком на столе лежит разрезная картинка с изображением простейшего по форме и хорошо знакомого ребенку предмета, например мяча или яблока. Ребенку предлагают сложить картинку так, чтобы получилось целое. При этом предмет не называется. Когда картинка будет сложена (любой результат), педагог выкладывает перед ребенком два предмета: один, изображенный на разрезной картинке, а другой – посторонний, например кубик. Ребенок должен выбрать тот предмет, который он сложил, и сравнить полученное изображение с предметом. Педагог помогает ему провести сравнение, используя обводящее движение.

Затем предмет называется.

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

При повторном проведении игры ребенку предлагают составить более сложные картинки (рыба, неваляшка, домик).

2-й вариант. Перед ребенком раскладывают 3–4 части одной картинки (например, машины) и одну часть другой картинки (неваляшки) и предлагают сделать целую картинку. По окончании ему дают для выбора и соотнесения два предмета (машину и неваляшку), которые он сравнивает с изображением под руководством педагога.

При последующем проведении игры картинки имеют другие линии разреза.

16. Найди два одинаковых предмета

Цель: развитие мышления, объема внимания, восприятия формы, величины, наблюдательности, формирование умения сравнивать, анализировать.

Оборудование: рисунок с изображением пяти предметов, из которых два предмета одинаковые; простые карандаши.

Описание: ребенку предлагается:

- рисунок с изображением пяти предметов, среди которых два одинаковых; требуется их найти, показать и объяснить, в чем схожесть этих двух предметов;
- картинка (карточка) с изображением предметов и образца; необходимо найти предмет, подобный образцу, показать его и объяснить, в чем схожесть;
- рисунок (карточка) с изображением более пяти предметов; из изображенных предметов надо образовать одинаковые пары, показать их или

соединить линиями, проведенными простым карандашом, и объяснить, в чем схожесть каждой пары.

Инструкция:

- «Посмотри внимательно на эту карточку и найди среди всех нарисованных предметов два одинаковых. Покажи эти предметы и объясни, в чем их схожесть. Приступай к работе».

- «Посмотри, на этом рисунке изображены предметы. Каждому из них можно найти пару. Соедини линиями каждую полученную пару (два одинаковых предмета) и объясни, в чем их схожесть. Приступай к выполнению задания».

17. Классификация картинок по функциональному назначению

Цель: направлено на выявление умения понять принцип классификации и провести обобщения по существенному признаку, то есть уровня развития наглядно-образного мышления.

Оборудование: 8 предметных картинок с изображением одежды и 8 - посуды.

Ход игры: взрослый кладет перед ребенком на стол картинку с изображением одежды (пальто) так, чтобы можно было выловить вертикальный ряд. Затем показывает картинку с изображением посуды (чашки) и кладет на стол на некотором расстоянии от первой так, чтобы под ней можно было выложить другой вертикальный ряд (параллельный первому). После этого взрослый берет картинку с изображением шапки, спрашивает у ребенка, положить ли ее под изображением пальто или под изображением чашки, и сам кладет под изображение пальто. Картинку с изображением ложки располагают под изображением чашки. После этого ребенку последовательно (по одной) дают в руку картинки, на каждый из которых изображена одежда или предмет посуды, и просят положить картинку в один из столбцов. Если он положил картинку неверно, взрослый не исправляет ошибку. Порядок подачи

картинок нужно постоянно менять, чтобы ребенок не ориентировался на порядок предъявления. После того, как ребенок разложит картинки, его спрашивают: «Расскажи, какие — в этом ряду, а какие — в другом», то есть выявляется умение ребенка обобщать и выражать в словесной форме свои действия.

18. Найди свою игрушку

Цель: учить разворачивать части предмета в представлении, соединяя их в целое, т. е. оперировать образами в представлении с опорой на целостный образ предмета.

Оборудование. Разрезные картинки с изображением знакомых детям предметов (изображения контурные), листы бумаги и простые карандаши или черные (коричневые) фломастеры по числу детей, игрушки или предметы, соответствующие изображениям на разрезных картинках.

Ход игры (проводится подгруппами). На столе у педагога игрушки и предметы, они накрыты салфеткой. Педагог раздает детям разрезные картинки, раскладывая их в случайном порядке. Каждому ребенку дается свое изображение. Педагог просит детей внимательно рассмотреть картинки, не складывая их, раздает бумагу и карандаши (фломастеры) и просит нарисовать целую картинку. По окончании рисования снимает салфетку с игрушек, находящихся на столе, и предлагает каждому ребенку найти то, что он нарисовал. Дети находят игрушки, называют их, сравнивают со своим рисунком.

19. «Достань мяч!»

Цель: сформировать умение воспринимать изображенную на картинке ситуацию как целостную, умение воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами-представлениями, опираясь на свой реальный практический опыт

Оборудование: сюжетная картинка: комната, в которой находится высокий шкаф, детский стол, большой и маленький стулья. На полу, на ковре, сидит маленький мальчик, игрушек у него нет. Мяч лежит на шкафу.

Мальчик, сидя на ковре, тянется к мячу ручками.

Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что на ней нарисовано. Затем просят: «Расскажи»

20. Сложи квадрат

Цель: развить у ребенка пространственное воображение, логическое мышление, способность к анализу и синтезу - понимание того, что квадрат или другую фигуру можно разделить на различные части и из нескольких частей можно сложить квадрат, мелкую моторику пальчиков.

Ход игры: набор состоит из квадратов, разрезанных на кусочки различной формы. Игра представлена тремя уровнями сложности, причем чем выше уровень, тем больше составных частей в квадрате. На первом уровне надо складывать квадрат всего из 2-3 деталей. На последующих уровнях изменяется форма и количество частей квадратов. Когда все эти задачи освоены, можно усложнить игру, высыпав и перемешав детали двух или трех наборов. При этом ребенку нужно будет учитывать, что каждый квадрат (соответственно и его части) раскрашен в свой цвет - обратите на это внимание в самом начале игры.

Важно не забывать описывать и называть фигуры, из которых состоят квадраты: «Это треугольник (трапеция и т.д.), он синего цвета. Давай посчитаем, сколько у него углов... а сторон?» (при этом изучаем форму, названия и свойства фигур). Показать, что треугольники и другие фигуры бывают разной величины (осваиваем понятие «размер, величина»). Также детали игры можно использовать для собирания не только квадратов, но и других различных фигур и форм - при этом вводим понятия «целое» и «часть».

