



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
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 НАУК

**Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с
задержкой психического развития в процессе коррекционных занятий
по развитию мышления.**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными
возможностями здоровья»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

70,53 % авторского текста
Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована
«20» 11 2019 г.
зав. кафедрой специальной
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306/188-2-1
Вольхина Екатерина Сергеевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2020

Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы проблемы изучения.....	9
1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе.....	9
1.2 Развитие мышления у детей в онтогенезе.....	15
Выводы по 1 главе.....	23
Глава 2. Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития.....	25
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития.....	25
2.2 Особенности развития мышления у младших школьников с задержкой психического развития	33
2.3 Обзор коррекционных методик по развитию мышления младшего школьного возраста.....	39
2.4 Возможности внеурочной деятельности в развитии мышления младших школьников с задержкой психического развития.....	45
Выводы по 2 главе.....	49
Глава 3. Экспериментальная работа по осуществлению психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития в процессе коррекционных занятий по развитию мышления.....	51
3.1. Изучение уровня мышления у младших школьников с задержкой психического развития.....	51
3.2 Особенности мышления у младших школьников с задержкой психического развития	55
3.3. Содержание работы по психолого-педагогическому	

сопровождению младших школьников с задержкой психического развития в процессе внеурочной деятельности по развитию мышления.....	60
3.4 Анализ экспериментальной работы.....	63
Выводы по 3 главе.....	69
Заключение	71
Библиографический список.....	74
Приложения.....	82

Введение

Современная медицина не стоит на месте, она развивается и регулярно внедряет новые технологии в здравоохранение, и это не может не радовать, так как многим семьям успехи медицины помогают выносить и родить долгожданного ребенка. При этом данные успехи в медицине порождают проблемы слабовыраженных отклонений в развитии детей, которые в дальнейшем могут вызвать трудности в обучении. В связи с этим появилась необходимость в выявлении детей не способных к обучению в обычных школах. Трудности в обучении особо ощущаются при поступлении в школу, и этой проблемой занимались многие ученые: В.В. Лебединский, Л. Фарфельд, И.Н. Борисов. После того как были открыты вспомогательные школы (1908-1910г.), появилась необходимость упорядоченности системы отбора детей во вспомогательные школы, и осуществляли этот отбор врачи, педагоги и психологи, которые имели возможность использовать методики и экспериментальные методы, для определения нормы и отклонения в развитии. В дальнейшем в истории отечественной дефектологии возникла необходимость дифференцировать умственную отсталость от других нарушений в развитии. В связи с этой проблемой, особое внимание хотелось бы уделить внимание ученице Л.С. Выготского, М.С. Певзнер, которая начала активное исследование причин неуспеваемости детей, что в дальнейшем легло в основу представлений о детях с задержкой психического развития (далее ЗПР). Данные исследования внесли огромный вклад в педагогическую науку, так как они помогают дифференцировать умственную отсталость и другие клинические нарушения интеллекта, а также помогают в поисках способов борьбы с неуспеваемостью. В современной дефектологии проблема задержки психического развития по-прежнему актуальна, и ей занимают современные ученые, такие как П.Я. Гальперин, З.М. Дунаева, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына.

Задержка психического развития (ЗПР) - нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста. Мышление лежит в основе способностей человек, которые помогают обобщать информацию, работать по аналогии и исключать лишнее, строить умозаключения на основе нескольких фактом. Без мышления невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. Процесс мышления очень важен для получения образования и жизни в целом, следовательно, нужно дополнительно развивать эту способность у детей с задержкой психического развития.

Огромный вклад в изучение мышления внесли А. Бине, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.П. Кащенко, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Г.И. Россолимо, Э. Сеген, и другие.

В связи с изменением образовательной системы в России с 2016 года, вступил закон об инклюзивном образовании, который регламентирует обучение детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении. Обучающиеся с ОВЗ нуждаются в создании специальных образовательных условиях, в которые входит усвоение программы, и дополнительная внеурочная деятельность, которая поможет социализироваться детям с ОВЗ, этому способствует психолого-педагогическое сопровождение каждого учащегося с ОВЗ в общеобразовательных школах.

Психолого-педагогическая работа по преодолению нарушений мышления у учащихся с ЗПР может быть направлена на индивидуально-психологические особенности ребенка и построена с их учетом - это одно из основных направлений в психолого-педагогическом сопровождении детей с ЗПР. Решение этой проблемы поможет успешному освоению программы, а в дальнейшем и к успешной социализации в школе.

Для того, чтобы результаты психолого-педагогического сопровождения по преодолению нарушений мышления у детей младшего школьного возраста с ЗПР её нужно планировать и реализовывать, с самого начала поступления учащихся в начальную школу. Следовательно, тема исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в процессе коррекционных занятий по развитию мышления» является актуальной и особенно значим для МБОУ СОШ № 1 г. Советский.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность работы по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с ЗПР в процессе коррекционных занятий по развитию мышления во внеурочной деятельности.

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности по развитию мышления.

Предмет исследования: особенности мышления младших школьников с ЗПР.

Достижения выдвинутой цели обусловлено необходимостью решения следующих задач:

1. Изучить теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения;
2. Изучить особенности развития мышления у младших школьников с ЗПР;
3. Составить комплекс упражнений и заданий по развитию мышления младших школьников с задержкой психического развития во внеурочной деятельности.

Гипотезой исследования: динамика развития мышления младших школьников с ЗПР будет значительнее, если в процессе психолого-педагогического сопровождения использовать комплекс упражнений и

заданий, специально отобранных для проведения коррекционных занятий с младшими школьниками с ЗПР во внеурочной деятельности.

Методологическая основа исследования является концепция Л.С. Выготского о единстве биологического и социального фактора в культурно историческом развитии личности; концепция поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина; принципы диагностики отклонений в развитии (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, С.Д. Забрамная).

Методы исследования: анализ литературных источников, изучение документации, констатирующий, контрольный и обучающий эксперименты, анализ и обобщение полученных данных.

Новизна исследования заключается в изучении особенности мышления обучающихся с ЗПР и специально подобранного комплекса упражнений по развитию мышления.

Теоретическая значимость исследования проявляется в том, что полученные экспериментальные данные позволяют уточнить теоретические подходы к преодолению трудностей развития мышления младших школьников с ЗПР в процессе коррекционно-развивающих занятий по развитию мышления.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- подобрать и апробировать набор методик для изучения развития мышления младших школьников с ЗПР;
- предполагаемые коррекционные занятия по развитию мышления младших школьников с ЗПР, может быть использована специалистами (дефектологами, психологами и педагогами), работающих с данной категорией детей, в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Структура исследования: диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложения.

База исследования: Муниципальное бюджетное образовательное учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 1 г. Советский». В

эксперименте участвовали учащиеся 1 «А», 1 «Б», 1«В» класса в количестве 12 человек. В возрасте 7-8 лет.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ

1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования вступил в действие с 1 января 2010 г., в котором описаны психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы начального образования, учащихся развивающихся в пределах возрастной нормы, которые нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении в течение всего периода обучения в школе. Так же в России в связи с рядом определенных причин, неуклонно растет число детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, которые так же нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении. В связи с этим понятие психолого-педагогическое сопровождение стал пользоваться популярностью у педагогов и психологов совсем недавно, хотя сопровождение личности проводится и изучается уже долгое время [51, с.135-144.]

В настоящее время термин «психолого-педагогического сопровождения» широко используется такими учеными, как Э.М. Алесандровской, М.Р. Битянова, Е.И. Казаковой, Е.А. Козыревой, Т.И. Чирковой и др. Актуальность развития системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями рассматривали в своих исследованиях Б.С. Братусь, О.С. Газман, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, А.Т. Цукерман и др.

Для более полноценного понимания психолого-педагогического сопровождения необходимо изучить термин «сопровождение», но это понятие имеет разносторонний смысл. В словаре русского языка С.И. Ожегова дается следующее определение: «Сопровождение - следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь». С.Н. Чистякова определяет сопровождение, как особую форму деятельности педагога, которое направленно на взаимодействие по

оказанию помощи сопровождаемому в процессе его личностного роста, выбор способов поведения и принятий решений [74, с.57].

Н.Л. Коновалова в своих исследованиях понимает «сопровождение» как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого [37, с.85].

М.Р. Битянова раскрывает «сопровождение» как движение вместе с ребенком, рядом, а иногда - чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. В процессе сопровождения взрослый должен внимательно прислушиваться к потребностям и желаниям своего юного спутника, при этом взрослый должен фиксировать достижения и трудности, которые встречаются им на пути, взрослые должны помогать ориентироваться в окружающей действительности без навязчивых предложений и тотального контроля. А посильную помощь оказывать только тогда, когда ребенок попросит помощи. Автор делает акцент на то, что психологическое сопровождение представляет собой деятельность, направленную на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной образовательной среде [7, с.7].

Психологами Г. Бардиером, И. Ромазаном, Т. Чередниковой в 1993 году было введено понятие «психологическое сопровождение», под ним подразумевается концептуальный подход в работе с детьми детского сада и младших классов, как сопровождение естественного развития ребенка [76, с.262].

Л.Г. Субботина анализирует все вышеперечисленные подходы и опирается на работы Е.В. Руденского, соединяет психологическую и педагогическую работу, под «психолого-педагогическим сопровождением учащихся» этапах обучения в школе, и раскрывает это понятие, как целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, её формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения в

школе, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия» [68, с. 22].

Психолого-педагогическое сопровождение — это помощь ребенку, семье и педагогам, которая сохраняет ответственность и свободу субъекта развития за выбор решения проблемы, которая актуальна в данный момент. Психологи, социальные педагоги, медицинские работники и педагоги должны объединить свои усилия и возможности, для того чтобы осуществить мультисциплинарный подход. Е.И. Казакова выделяет следующие виды сопровождения: профилактика возникновения проблем, обучение сопровождаемым методам решения проблем в процессе разрешения проблемных ситуаций; экстренная помощь в сложных ситуациях [33, с.108].

Психолого-педагогическое сопровождение — как система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленное на создание условий для позитивного развития отношения детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону ближайшего развития, определяет Е.А. Козырева [36, с.45].

Э.М. Александрова утверждает, что психолого-педагогическое сопровождение — это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [3, с.150].

Изучив психолого-педагогическую литературу, можно пронаблюдать что разные авторы рассматривают психолого-педагогическое сопровождение в разных аспектах:

— как деятельность педагога-психолога, который оказывает помощь при создании индивидуальных маршрутах обучения;

- как процесс, который содержит в себе целенаправленные действия, которые помогают ребенку сделать самостоятельный выбор при решении образовательных задач;
- как взаимодействие педагога и ребенка;
- как технологию, которая имеет последовательные этапы деятельности педагогического состава;
- как систему, которая характеризует взаимосвязь и взаимообусловленность элементов: целевого, содержательного, процессуального и результативного [6, с.88].

Анализируя все подходы и интерпретации понятий, можно вывести универсальное определение психолого-педагогического сопровождения. Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная система в процессе деятельности которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого ребенка в процессе обучения. Следовательно, важно отметить, что психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями, можно расценивать как комплексную технологию психолого-педагогической поддержки и помощи ребенку и его родителям (законным представителям) в решении трудностей, которые связаны с развитием, обучением, воспитанием и социализацией со стороны специалистов различного профиля, действующих согласованно.

Методологическими основами системы психолого-педагогического сопровождения выступают:

- личностно-ориентированный подход (К. Роджерс, И.С. Якиманская, Н.Ю. Синягина), который осуществляет приоритет потребностей, целей и ценностей развития ребенка, учет индивидуальных, субъективных особенностей, которые необходимо учитывать при создании индивидуальной программы сопровождения;
- антропологическая парадигма в психологии и педагогике (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев, Б.С.Братусь), которая осуществляет

целостный подход к человеку, и анализирует не отдельные функции и свойства, а всю ситуацию в целом развития ребенка его связей и отношений с другими;

– концепция психического и психологического здоровья детей (И.В. Дубровина), рассматривает работу практического психолога, который занимается развитием личности в условиях конкретного образовательного пространства, при этом отдавая приоритет профилактике возникающих проблем;

– парадигма развивающего образования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), подразумевает под собой создание такой системы образования, которая учит детей знаниям и умениям, но при этом и обеспечивает развитие фундаментальных способностей и личностных качеств;

– теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова), утверждающая необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развитие ее «самости», создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом;

– проектный подход в организации психолого-медико-социального сопровождения (Е.В. Бурмистрова, М.Р. Битянова, А.И. Красило), заключается в создании условий в образовательной среде для объединения всех субъектов процесса образования в проблемной ситуации.

Определив методологические основы, можно сделав вывод о том, что в психолого-педагогическом сопровождении нуждаются учащиеся, которые испытывают потребность в психологической поддержке и помощи. В связи с этим можно выделить субъектом психолого-педагогического сопровождения - детей с ограниченными возможностями здоровья, их родителей, воспитателей и педагогов, которые принимают

непосредственное участие в процессе обучения и воспитания ребенка. Основными и исполнителями сопровождения являются: социальные-педагоги, учителя-дефектологи, логопеды, психологи и педагоги медики и родители обучающегося [62].

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, обучающегося в общеобразовательном учреждении является обеспечение оптимального развития ребенка, успешная интеграция в социум.

Задачи психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, обучающегося в массовой школе:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

О.Ю. Тришина провела исследование, благодаря которому можно выделить несколько признаков между сопровождаемым и сопровождающим, благодаря которым психолого-педагогическое сопровождение будет успешным:

- открытость во взаимоотношениях всех участников процесса;
- учет индивидуальных особенностей учащихся;
- ориентация на успех;
- профессиональная компетентность человека, который реализует психолого-педагогическое сопровождение [71, с.23].

Необходимо отметить и то, что значимым фактором в сопровождении являются отношения ребенка со сверстниками. Здесь

очень важно специалистам отслеживать и помогать ребенку в адаптации, если ребенка не принимают в общение, из-за различных стереотипов.

1.2 Развитие мышления в онтогенезе

Человек и его способности на протяжении многих столетий и по сей день являются предметом пристального внимания многих ученых. Много о человеке уже изучено, но столько же информации и открытий еще предстоит изучить и описать. Это способность мыслить. С ней мы постоянно сталкиваемся в труде, в учении, в быту.

Высшие психические функции необходимы для жизни, чтобы обращать внимание на важные вещи, запоминать их и уметь анализировать, обобщать и исключать лишнее, а также уметь выражать свои мысли, чтобы общаться и делиться информацией. Одним из важнейших в жизни умений является умение мыслить.

Развитие мышления начинается уже в младенческом возрасте и в течение первого года жизни, развитие мышления в первые годы жизни формируется независимо от функции речи. Многочисленные ученые, как зарубежные так и отечественные занимались изучением мыслительной деятельности (Л.М. Векнер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.П. Павлов и др.) смогли проанализировать способности и последовательность формирования познавательной сферы младенца, которая в дальнейшем является основой интеллекта ребенка. При этом, когда ребенок рождается он не имеет способность мыслить, для этой способности ему необходимо овладеть некоторым чувственным и практическим опытом, которому помогает память. Но в связи с тем, что младенцы еще не владеют практической деятельностью, мышление не может быть развито, при этом оно развивается при общении со взрослыми, когда бодрствуют. Активно используя свои ручки и ножки младенцы манипулируют предметами,

которые находятся в пределах их досягаемости, при этом они решают практические сенсорные задачи [13, с.193].

Как считает Дж. Брунера, ребенок в младенчестве познает мир главным образом благодаря действиям, которые ему привычны, с помощью которых ребенок может воздействовать на этот мир. В дальнейшем после младенческого возраста, мир представляется ребенку еще и с помощью образов, сравнительно свободных от действий, а далее и в понятиях.

На момент первого года жизни узнавание предметов ребенком зависит не от самих объектов, а от того, какие действия вызывают эти объекты. В данном возрасте ребенок еще не может дифференцировать образ предмета и реакцию на него [14, с.303].

Примерно между семи и десятью месяцами возникают активные действия детей с предметами. Новые возможности появляются в возрасте примерно около года, ребенок начинает исследовать предметы не только с помощью рук, но также и других предметов, которые используются в качестве орудий. Примером этому будет свидетельствовать возможность ребенка двигать, толкать предметы с помощью палочки с собственной руке. Следовательно, мышление ребенка раннего возраста выступают в форме действий, которые направлены на решение определенных задач: что-то достать, то, что находится в пределах видимости ребенка, открыть или закрыть коробку, найти спрятанную вещь, принести игрушку и др.

Восприятие слов у ребенка проявляется после 6 месяцев жизни, но пока что эти слова не распознаются как самостоятельный сигнал. Благодаря овладению языком дети начинают мыслить обобщенно. За счет того, что ребенок начинает овладевать речью, а оно является сильнейшим раздражителем, это дает большой толчок в развитии наглядно-действенного мышления [56, с.150].

Наблюдение – является основой для мыслительной деятельности ребенка. При этом мыслительная деятельность выражается, прежде всего,

в сопоставлении и сравнении. При этом усваиваются различия между такими понятиями, как вещь и свойства вещи. Наблюдая окружающее, ребенок замечает регулярность в следовании некоторых явлений, например, то, что за накрытием стола следует еда. Эти наблюдения еще далеки от осознания закономерностей, но служат основой для развития понимания причинно-следственных связей [10, с.135].

Проанализировав работы ученых, которые работали над мышлением, все они отмечают, что в дошкольном возрасте основная линия развития мышления - переход от наглядно-действенного мышления, к развитию наглядно-образно, в дальнейшем следует развитие словесно-логического мышления [65, с.22].

В дошкольном возрасте ребенок мыслит образами, он еще не приобрел взрослой логики рассуждений. Несмотря на своеобразную детскую логику, дошкольники могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи. Верные ответы от них можно получить при определенных условиях. Прежде всего, ребенку нужно успеть запомнить саму задачу. Кроме того, условия задачи он должен представить себе, а для этого - понять их.

В дошкольном возрасте в связи с интенсивным развитием речи усваиваются понятия. Л.С. Выготский различал «житейские понятия», которые вызывают систему наглядно-действенных связей, и «научные понятия», которые вводят предмет в систему вербально-логических определений. К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Возникновение ее важно для дальнейшего развития мышления и интеллекта.

Переломный момент в развитии наступает у ребенка к моменту поступления в школу. В этот период осуществляются переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому мышлению, это придает мышлению ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным

наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны.

Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции. Однако это еще не формально-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.

Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Хотя у большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

Словесно-логическое мышление ребенка начинает формироваться в конце дошкольного возраста, оно предполагает, что ребенок уже умеет оперировать словами и понимает логику рассуждений. Но при этом Ж. Пиаже описывает и другой феномен, который относится к детям данного возраста, - нелогичность детских рассуждений при сравнении величин и количества предметов - свидетельствует о том, что даже к концу дошкольного возраста многие дети еще совершенно не владеют логикой [61, с.135].

Развитие словесно-логического мышления у детей происходит в два этапа. На первом этапе ребенок усваивает знание слов, которые относятся к предметам и действиям, обучается пользоваться ими при решении задач, а на втором этапе им познается система понятий, обозначающих отношений, и усваиваются правила логики рассуждений, которое уже чаще всего относится к началу школьного обучения.

Н.Н Поддьяков выделил шесть этапов, которые характеризуются формированием внутреннего плана действий, характерных для логического мышления:

- ребенок не может действовать в уме, но с помощью рук и манипуляций может решать задачи в наглядно-действенном плане, преобразуя проблемную ситуацию;

- решая задачи, ребенок использует речь, но она необходима только для названия предметов, с которыми он манипулирует в наглядно-действенном плане, ребенок все же решает задачи «руками и глазами», хотя в речевой форме им уже может быть выражен и сформулирован результат выполненного практического действия;

- задача решается в образном плане через манипулирование представлениями объектов. Здесь, вероятно, осознаются и могут быть словесно обозначены способы выполнения действий, направленных на преобразование ситуации с целью найти решение поставленной задачи. Одновременно происходит дифференциация во внутреннем плане конечной (теоретической) и промежуточных (практических) целей действия. Возникает элементарная форма рассуждения вслух, не отделенного еще от выполнения реального практического действия, но уже направленного на теоретическое выяснение способа преобразования ситуации или условий задачи;

- задача решается в плане действий в уме с последующим выполнением той же самой задачи в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами;

- решение задачи осуществляется только во внутреннем плане с выдачей готового словесного решения без последующего обращения к реальным, практическим действиям с предметами.

Исследуя развитие детского мышления, Н.Н. Поддьяков сделал важный вывод о том, что пройденные этапы и достижения в развитии мышления, а также действия и операции полностью не исчезают, а

преобразуются, заменяются новыми, более усовершенствованными. Они трансформируются в «структурные уровни организации процесса мышления» и «выступают как функциональные ступени решения творческих задач». Если возникает новая проблемная ситуация или задача, все вышеперечисленные уровни включаются в поиск решения. Другими словами, детский интеллект уже функционирует на основе принципа системности. В нем представлены и при необходимости одновременно включаются в работу все виды и уровни мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое [63, с.164].

В дошкольном возрасте начинается развитие понятий, в итоге чего примерно к подростковому возрасту у детей полностью оформляется словесно-логическое, понятийное или абстрактное мышление (его иногда называют теоретическим). Ребенок 3-4 лет использует слова, однако иногда он не понимает смысла этих значений, ребенок ими пользуется как ярлыками, заменяющими действие или предмет [40, с.127].

Мышление дошкольника значительно отличается от мышления детей младшего школьного возраста. Мышлению дошкольника свойственна произвольность, малая управляемость в постановке мыслительной задачи и её решения, они чаще обращают внимание на то, что им интересно. Однако младшие школьники, когда начинают регулярно выполнять задания уже могут управлять своим мышлением, думать тогда, когда это нужно [55, с.183].

Исследования детского мышления и его развития, в частности перехода от практического к логическому, были начаты Л.С. Выготским. Им же были намечены основные пути и условия этого перехода. Эти исследования, продолженные А.А. Люблинской, Г.И. Минской, Х.А. Ганьковой и др., показали, что практическое действие, даже на высшем уровне развития логического мышления остается как бы «в резерве». «Мышление руками» остается «в резерве» даже у подростков и взрослых,

когда новую задачу они не могут решить сразу словесным путем - в уме [54, с.183].

П.Я. Гальперин разработал концепцию «поэтапного формирования умственного действия», которая построена на понимании роли практического действия как начальной ступени процесса развития всех высших форм мышления. На первом этапе ребенок использует для решения задач внешние материальные действия. На втором эти действия только представляются и проговариваются ребенком (сначала громко, затем про себя). Лишь на последнем, третьем этапе внешнее предметное действие «сворачивается» и уходит во внутренний план [14, с.53].

О.К. Тихомирова рассматривает «логическое мышление», как «рассуждающее, теоретическое мышление, характеризующееся использованием понятий, логических конструкций, существующих функционирующих на базе языка, языковых средств. Его же он называет аналитическим мышлением, которое развернуто во времени, имеет четкие выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека [70, с.89].

Операция сравнения имеет огромное значение в учебной деятельности младшего школьника. Именно на сравнении построено усвоение большей части материала в младших классах. Эта операция лежит в основе классификации явлений и их систематизации. Для овладения операциями сравнения человек должен научиться видеть сходное в разном и разное в сходном. Исследования Е.Н. Шиловой, Т.В. Косма и многих других убедительно показали, что ошибки в выполнении операции сравнения - результат неумения учеников производить нужное умственное действие. Их просто не учили этому [46, с.186].

Для логического мышления младших школьников характерна особенность - однолинейное сравнение, т.е. они устанавливают либо только различие, не видя сходства (чаще всего), либо только сходное и общее, не устанавливая различного. Совершенствование логических

умозаключений сохраняется и в других мыслительных процессах: в установлении причинно-следственных связей, в классификациях и ответах на поставленные вопросы взрослых, требующих планирования, догадки поиска решения.

Таким образом, говоря об особенностях мышления младшего школьника и, опираясь на все указанное выше, можно сделать следующие выводы.

1. Особенности логического мышления младших школьников проявляются и в самом протекании мыслительного процесса, и в каждой его отдельной операции (сравнении, классификации, обобщении, совершающихся в разных формах суждения и умозаключения).

2. Для мышления младших школьников характерно однолинейное сравнение (они устанавливают либо только различие, либо только сходное и общее).

3. Детям 7-10 лет доступны логические суждения, оперирование понятиями, переходы к обобщениям и выводам.

Таким образом, мышление ребенка развивается постепенно, с помощью манипулирования предметами, речи, наблюдения и т.п. Большое количество вопросов, которые задают дети, свидетельствует об активных мыслительных процессах. К 3-5 годам понятие еще опирается на один признак, к 6-7 годам выделяются уже общие, групповые признаки. Становление нервной высшей деятельности завершается в возрасте 15-17 лет.

Выводы по 1 главе

В настоящее время термин «психолого-педагогического сопровождения» широко используется такими учеными, как Э.М. Алесандровской, М.Р. Битянова, Е.И. Казаковой, Е.А. Козыревой, Т.И. Чирковой и др.

Суть идеи психолого-педагогического сопровождения – это комплексный подход к решению проблем развития. Психолого-педагогическое сопровождение – это целостный и непрерывный процесс изучения личности, её формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия. Это система профессиональной деятельности психолога. Это «метод, обеспечивающий создание условий для принятия школьником оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора». Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, обучающегося в общеобразовательном учреждении является обеспечение оптимального развития ребенка, успешная интеграция в социум.

Изучением мышления занимались многие известные ученые: Л.М. Векнер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.П. Павлов и др. В онтогенезе мышление начинает формироваться довольно рано, и при этом имеет определенную последовательность.

Развитие мышления начинается уже в младенческом возрасте, в норме мышление развивается постепенно, переходя от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному мышлению, а далее следует развитие словесно-логического мышления.

В связи с тем, что наблюдение является основой мыслительной деятельности, примерно к году в норме дети могут активно манипулировать предметами, что говорит о начале развития наглядно-

действенного мышления. В раннем детстве развивается наглядно-действенное мышление, основывается оно на восприятии и действиях, которые осуществляет ребенок. Усовершенствовав свою деятельность, у ребенка в дошкольном возрасте активно развивается речь. Для мыслительной деятельности ребенку уже не обязательно действовать, ему необходимо мыслить образами предметов, следовательно, к 4-6 годам формируется наглядно-образное мышление. К концу дошкольного возраста появляется тенденция к обобщению и установлению связей, что в дальнейшем способствует развитию словесно-логического мышления. У детей появляются логически верные рассуждения, он уже может оперировать словами и понимать логику рассуждений.

Проанализировав вышеперечисленную информацию, можно сделать вывод, о том, что для более успешного развития мышления ребенка необходимо правильно построить психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах развития и обучения.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Клиника-психолога-педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития

В последние годы наблюдается очень высокая распространенность такого нарушения психической деятельности как задержка психического развития. Связанно это с профилактикой и терапией таких заболеваний матери и ребенка в раннем возрасте, которые когда-то приводили к смерти ребенка или умственной отсталости. Более совершенными стали методы диагностики детей с отклонениями в развитии на ранних этапах развития (от рождения до 3-х лет).

Категория ЗПР была выделена в связи с резким повышением числа стойко неуспевающих детей, вызванным переходом школы на новые, усложненные программы обучения. Комплексное и системное изучение ЗПР началось в отечественной дефектологии в 60-е годы XX века и продолжается до сих пор. В отечественной литературе психофизический инфантилизм был описан в работах В.А. Гиляровского, М.О. Гуревича, Е.Н. Крыловой, В.П. Кудрявцевой, А.Ф. Мельниковой, М.С. Певзнер, М.Я. Серейского, Т.П. Симсон и др [38, с.10].

1. Причины возникновения ЗПР можно разделить на две большие группы: причины биологического характера (патологии беременности, недоношенность, родовые травмы и т.д.).

2. Причины социально-психологического характера (полная изоляция от матери, дефицит полноценной деятельности в определенном возрасте, искаженные условия воспитания и т.д.).

В основе ЗПР лежит взаимодействие биологических и социальных причин. В клинической и психолого-педагогической литературе

представлено несколько классификаций задержки психического развития у детей.

Обобщая имеющиеся научные данные (М.С. Певзнер, Т.А. Власова, В.В. Ковалев, К.С. Лебединская, Ю.Г. Демьянов и др.), выделяют основные формы ЗПР: конституционального происхождения, соматогенного, психогенного и церебральноорганического. Каждой из этих форм присущи свои особенности, динамика, прогноз в развитии ребенка. Наиболее часто встречающиеся из них в процессе школьного обучения и вызывающие трудности у педагогов — это соматогенного, психогенного и церебрально-органического генеза [38, с.15].

Задержка психического развития — это такое нарушение нормального темпа психического развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей данной категории.

Выделяют следующие типы задержки психического развития:

1. Задержка психического развития конституционного происхождения (гармонический инфантилизм). При этом варианте у детей младшего школьного возраста эмоционально-волевая сфера находится на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей младшего школьного возраста. Характерны преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхности и нестойкости, легкая внушаемость. Затруднения в обучении, нередко наблюдаемые у этих детей в младших классах, связаны с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом, наблюдается преобладание игровых интересов.

2. Задержка психического развития соматогенного происхождения. Этот тип задержки развития обусловлен длительной соматической недостаточностью различного происхождения: хроническими инфекциями, аллергическими состояниями, врожденными и приобретенными пороками развития соматической сферы (например, сердца), детскими неврозами, астенией. Все это может привести к снижению психического тонуса, нередко имеет место и задержка эмоционального развития - соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений - неуверенностью, боязливостью, связанными с ощущением своей физической неполноценности, а иногда вызванными режимом запретов и ограничений, в котором находится соматически ослабленный или больной ребенок. Такие дети - «домашние», в результате чего круг общения у них ограничен, нарушаются межличностные отношения. Родители уделяют такому ребенку очень много внимания, ограждают от всех бытовых неурядиц (гиперопека родителей), и это все влияет на состояние ребенка в большей степени, чем сама болезнь. Вот почему нельзя внушать ребенку мысль о его абсолютной безнадежности и ставить его в особые условия. Рассмотрим особенности развития такого ребенка [38, с.20].

3. Задержка психического развития психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка. Неблагоприятные условия среды, рано возникшие, длительно действующие и оказывающие травмирующее влияние на психику ребенка, могут привести к стойким сдвигам его нервно-психической сферы, нарушению сначала вегетативных функций, а затем и психических, в первую очередь эмоционального развития.

4. Задержка психического развития церебро-астенического (церебрально-органического) происхождения. У детей такого варианта отклонений имеется органическое поражение ЦНС, но это органическое

поражение носит очаговый характер и не вызывает стойкого нарушения познавательной деятельности, не приводит к умственной отсталости. Этот вариант ЗПР встречается наиболее часто и нередко обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности и занимает основное место в данной задержке развития[38, с.22].

Анамнез детей с этим типом ЗПР в большинстве случаев показывает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы, чаще резидуального характера вследствие патологии беременности (тяжелые токсикозы, инфекции, интоксикации, травмы, резус-конфликт), недоношенность, асфиксии и травмы при родах.

Церебрально-органическая недостаточность накладывает типичный отпечаток на структуру ЗПР, провоцируя эмоционально волевую незрелость и определяя характер нарушений познавательной деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях С.А. Домишкевич, Г.И. Жаренковой, Л.И. Переслени, В.А. Пермяковой и др. отмечаются следующие особенности внимания у детей с ЗПР:

Неустойчивость (колебания) внимания ведет к снижению продуктивности, обуславливает трудности выполнения заданий, требующих постоянного контроля, свидетельствует о незрелости нервной системы. Ребенок продуктивно работает в течение 5-15 мин, затем в течение какого-то времени, хотя бы 3-7 мин, отдыхает, накапливает силы для следующего рабочего цикла. В моменты отдыха ребенок как бы выпадает из деятельности, занимаясь посторонними делами. После восстановления сил ребенок снова способен к продуктивной деятельности и т.д [38, с.30].

1. Сниженная концентрация внимания выражается в трудностях сосредоточения на объекте деятельности и программе ее выполнения, быстрой утомляемости. Указывает на наличие органических факторов соматического или церебрально-органического генеза.

2. Снижение объема внимания. Ребенок удерживает одновременно меньший объем информации, чем тот, на основе которого можно эффективно решать игровые, учебные и жизненные задачи, затруднено восприятие ситуации в целом.

3. Сниженная избирательность внимания. Ребенок как бы окутан раздражителями, что затрудняет выделение цели деятельности и условий ее реализации среди несущественных побочных деталей.

4. Сниженное распределение внимания. Ребенок не может одновременно выполнять несколько действий, особенно если все они нуждаются в сознательном контроле, т.е. находятся на стадии усвоения.

5. «Прилипание внимания» выражается в трудностях переключения с одного вида или найденного способа деятельности на другой, в отсутствии гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию.

6. Повышенная отвлекаемость.

Таким образом, у детей с ЗПР внимание имеет ряд своих особенностей, которые влияют на развитие в целом [38, с.40].

Ощущение и восприятие. Формирование образов окружающего мира осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений. Все сведения об окружающем мире и о себе самом человек получает в форме зрительных, слуховых, двигательных, кожных, вкусовых, обонятельных ощущений и восприятий, что описано в работах З.М. Дунаевой, З. Матейчик, Н.А. Никашиной, С.К. Сиволапова, С.Г. Шевченко, А.Н. Цымбалюк и др. Для детей с ЗПР характерны, прежде всего, недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний и представлений об окружающем мире [23, с.15].

При ЗПР нарушены такие свойства восприятия, как предметность и структурность. Проявляется это в том, что дети испытывают затруднения в узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе.

Существенным недостатком восприятия у этих детей является значительное замедление процесса переработки, поступающей через

органы чувств информации. В условиях кратковременного восприятия тех или иных объектов или явлений многие детали остаются «неохваченными», как бы невидимыми. Ребенок с задержкой психического развития воспринимает за определенное время меньший объем материала, чем его нормально развивающийся сверстник. Различия между детьми с ЗПР и их нормально развивающимися сверстниками становятся все более выраженными по мере усложнения объектов и ухудшения условий восприятия.

У детей с ЗПР отмечаются определенные недостатки в развитии произвольной памяти. В частности, ввиду сниженной познавательной активности страдает произвольное запечатление информации (Т.В. Егорова, Н.Г. Поддубная и др.).

Наглядно предъявляемый материал запоминается лучше, чем вербальный, при этом возможность манипулировать им создает более благоприятные условия для запоминания.

Отклонения в развитии памяти являются характерными для ЗПР как специфического вида дизонтогенеза. Отличительной особенностью недостатков памяти при ЗПР является то, что могут страдать лишь отдельные ее виды при сохранности других [69, с.44].

Дети с ЗПР отличаются своеобразием речевого развития. Это проявляется как в задержке темпа развития отдельных сторон речи, так и в характере недостатков речевого развития (Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.А. Логинова, Е.В. Мальцева и др.).

Импрессивная сторона речи характеризуется недостаточной дифференцированностью восприятия речевых звуков, оттенков речи. Для экспрессивной стороны речи характерны бедный словарный запас, нарушенное звукопроизношение, недостаточная сформированность лексико-грамматического строя речи, наличие аграмматизмов, дефекты артикуляторного аппарата [39, с.47].

По степени выраженности можно выделить три группы речевых нарушений, наблюдающихся у детей с ЗПР:

- изолированный фонетический дефект (неправильное произношение лишь одной группы звуков). Причина, как правило, в недостаточности артикуляционного аппарата и недостаточности речевой моторики;

- комбинированный дефект: дефекты произношения сочетаются с нарушениями фонематического слуха. Имеются дефекты в овладении двумя-тремя фонематическими группами;

- системное недоразвитие речи - нарушения лексико-грамматической стороны речи на фоне крайне бедного словарного запаса, примитивной структуры высказываний [39, с.64].

Тяжесть речевого недоразвития во многом зависит от характера основного нарушения. Так, при неосложненном инфантилизме уровень речевого развития имеет характер некоторой задержки или соответствует норме.

При ЗПР церебрально-органического генеза наблюдается нарушение речевой деятельности как системы.

В связи с вышеперечисленными трудностями возникает неуспеваемость, возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для развития ребенка, так как, не овладев основными умственными операциями и навыками, учащиеся не справляются с возрастающим объемом знаний и вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах выпадают из процесса обучения.

Если рассматривать особенности эмоционально-волевой сферы, то у школьников с ЗПР выделяется слабая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частая смена настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность

по отношению к взрослому. Отмечается большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания своей социальной роли и положения, недостаточная дифференциация лиц и вещей, ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. Всё это свидетельствует о недоразвитии социальной зрелости [38, с.45].

Среди детей с ЗПР церебрально-органического генеза И.М. Марковская выделяет группы с проявлениями психической неустойчивости и психической тормозимости.

Дети первой группы шумные и подвижные: на переменах и прогулках забираются на деревья, катаются на перилах, громко кричат, пытаются участвовать в играх других детей, но, не умея следовать правилам, ссорятся, мешают другим. Со взрослыми бывают ласковыми и даже назойливыми, но легко вступают в конфликт, проявляя при этом грубость и крикливость. Чувства раскаяния и обиды у них неглубоки и кратковременны.

При психической тормозимости наряду с личностной незрелостью особенно проявляется несамостоятельность, нерешительность, робость, медлительность. Симбиотическая привязанность к родителям вызывает трудности привыкания к школе. Такие дети часто плачут, скучают по дому, избегают подвижных игр, теряются у доски и часто не отвечают, даже зная правильный ответ. Низкие оценки и замечания могут вызвать у них слезы.

Для всех младших школьников с ЗПР частые проявления беспокойства и тревоги, в школе у них наблюдается состояние напряженности, скованности, пассивность, неуверенность в себе [38, с.50].

При анализе особенностей деятельности, возникают трудности в контроле не только за поведением у школьников с ЗПР, но и за их деятельностью, в частности учебной. Проведенные Г.В. Грибановой исследования познавательной деятельности показывают, что низкий

уровень успеваемости, наряду с другими существенными причинами, связан с отсутствием целенаправленности, недостаточностью произвольного внимания, незаинтересованностью в результатах деятельности. Внутренние критерии саморегуляции оказываются несформированными и не соответствуют возрастным требованиям. Именно поэтому относительная успешность деятельности и бесконфликтность поведения возможны лишь при строгом контроле извне (со стороны родителей, педагогов и др.).

Одним из проявлений недостатков саморегуляции становятся трудности планирования. Дети с ЗПР отличаются неопределенностью интересов и планов на будущее. Их направленность характеризуется «взглядом в прошлое», она наполнена инфантильными интересами предыдущего возрастного этапа. Поэтому нередко имеет место парадоксальная реализация некоторых подростковых или даже взрослых тенденций в игровых формах поведения, или, напротив, игровые интересы облекаются во взрослые формы поведения. Эгоцентрическое желание обратить на себя внимание реализуется в «шутовстве», вызывающих поступках, например, употреблении спиртных напитков, курении и т.п.

В целом деятельность ребенка с ЗПР как в мотивационно-потребности, так и в операционно-технической составляющей на любом возрастном этапе отстает от нормативных возрастных характеристик в среднем на 2-3 года, о чем уже говорилось выше при характеристике отдельных составляющих психики ребенка с ЗПР.

Несмотря на то что задержка психического развития относится к разряду слабовыраженных отклонений, она обуславливает задержку в смене приоритетных линий развития у детей данной категории [59, с.76].

2.2 Особенности развития мышления у младших школьников с задержкой психического развития

Термин «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой. Под задержкой психического развития (ЗПР) понимают нарушение нормального темпа психического развития и незрелость эмоционально-волевой сферы, которое характеризуется недостаточным уровнем развития высших психических функций. Изучением данной проблемы занимались: Н.Г. Поддубная, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, Н.Ю. Борякова, Е.Н. Васильева, Г.Н. Ефремова.

По данным Министерства образования Российской Федерации, за последние 10 лет количество детей с нарушением интеллекта снизилось на 14-15%, а количество детей с ЗПР увеличилось в 2 раза. Эта группа детей имеет стойкую тенденцию к увеличению: во-первых, из-за ослабления материнского и детского здоровья в целом по стране; во-вторых, в связи с тем, что успехи теории и практики дифференцированной диагностики позволяет все более точно обнаруживать детей с данной особенностью развития.

ЗПР определяется как особая группа, включающая несколько клинических форм с разными проявлениями отклонения в развитии, отличающимися от нарушения интеллекта. В работах, проведенных под руководством М.С. Певзнер, выделены четыре клинические формы психического и психофизического инфантилизма:

- инфантилизм с недоразвитием эмоционально-волевой сфере при первично сохраненном интеллекте;
- инфантилизм, осложнённый церебро-астеническим синдромом;
- инфантилизм в сочетании с недоразвитием речи [57, с.89].

К.С. Лебединский выделяет клинические типы ЗПР, различающиеся по этиопатогенетическому основанию:

- конституционального происхождения;
- соматогенного происхождения;
- психогенного происхождения;

– церебрально-органического происхождения [45, с.56].

Каждому типу ЗПР свойственна своя клинико-психологическая структура, у каждой свои особенности эмоциональной незрелости и нарушение познавательной деятельности, так считает К.С. Лебединская.

Для дифференцированной диагностики ЗПР от других нарушений в развитии, важнейшим показателем при оценке психического развития, обучающегося является развитие мышления и уровень сформированности мыслительных операций.

Особенности мышления детей с ЗПР и динамику мыслительной деятельности изучала Т.В. Егорова. Благодаря её исследованиям и полученным данным, было выявлено, что обучающиеся с задержкой психического развития, имели больший успех при решении наглядно-практических и наглядно-образных задач, чем при решении задач, в которых требовалось использование такой мыслительной операции, как аналогия. Как считала сама Т.В. Егорова, этот факт на основании которого можно дифференцировать детей с задержкой психического развития от умственно отсталых. Если же есть отставание в развитии мышления у детей, то, это свидетельствует о симптоматике ЗПР и отличает таких обучающихся от нормально развивающихся сверстников по мнению Г.Л. Карпова и Т.П. Артемьева [72, с.109].

По наблюдениям Т.А. Власовой, В.И. Лубовского и Н.А. Никашиной, была выявлена следующая психологическая особенность детей с задержкой психического развития, у них происходит отставание в развитии всех форм мышления. При этом, если обучающимся с ЗПР оказать посильную помощь, они способны выполнять задания разной сложности на близком к норме уровне, именно этот качественный показатель отличает детей с ЗПР от умственно отсталых обучающихся. Данный факт свидетельствует о том, что дети с задержкой психического развития имеют больший потенциал и возможности в овладении предложенным им учебным материалом.

Мыслительная деятельности обучающихся с ЗПР отличается неравномерным развитием различных видов мышления. По научным наблюдениям У.В. Ульенковой, было выявлено, что при диагностике мышления у детей с ЗПР, у них наглядно-действенное и наглядно-образное мышление развито значительно лучше в сравнении со словесно-логическим мышлением, так же невербальные тесты более доступны обучающимся с ЗПР, чем вербальные [72, с.79].

Исследование Т.В. Егоровой показало, что, если сравнивать разные виды деятельности, которые требуют наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, у младших школьников с ЗПР наибольшее затруднение вызывают задания, которые требуют задействовать словесно-логическое мышление, при этом наглядно-действенное мышление нарушено в меньшей степени.

По мнению Г.А. Карповой и Т.П. Артемьевой, у обучающихся с задержкой психического развития значительно выражено отставание словесно-логического мышления, менее выражено отставание в наглядно-образном мышлении, и близко к уровню нормы развито наглядно-действенное мышление.

С.Г. Шевченко утверждает, что на развитие словесно-логического мышления у детей с ЗПР негативно оказывает влияние малый запас знаний об окружающей среде, который отличается нечёткостью и бессистемностью. Большая часть детей с ЗПР не умеют самостоятельно строить умозаключения путем составления суждений и испытывают значительные трудности при доказательстве истинности и ложности утверждения, на это указывает Т.А. Стрекалова. Так же она составила уровни развития наглядного и словесно-логического мышления и выявлена положительная корреляция между умениями решать наглядные задачи и возможностями построения суждений и умозаключений.

На развитие мышления и всю познавательную деятельность особую роль оказывает мотивация, и у детей с задержкой психического развития

наблюдается дефицит мотивационного компонента, это проявляется в том, что познавательные процессы не интересуют таких обучающихся, эту особенность описывает в своих работах М.М. Безруких. На занятиях обучающиеся с ЗПР могут быть вялыми, или наоборот слишком беспокойные, при этом не могут сосредоточиться на выполнении задания. Т.А. Власова, В.И. Лубовский и Н.А. Никашина, утверждают, что в отличии сверстников, развивающихся в пределах возрастной нормы, дети с ЗПР недостаточно любознательны в повседневной жизни и на занятиях. При чем это наблюдается еще в дошкольном возрасте, такие дети практически не задают вопросов об окружающем мире, ни медлительны, пассивны и не многословны, однако наблюдаются и совершенно противоположные особенности, дети с ЗПР могут быть болтливы, и задавать много вопросов, которые касаются внешних свойств окружающих, или и вовсе далеки от сути обсуждаемой темы [34, с.95].

Дети с ЗПР присуща несформированность регуляционно-целевого компонента. Т.В. Егорова отмечает в своем исследовании, что дети с ЗПР не могли в ходе решения контролировать свои действия. Характерным для них было отсутствие этапа ориентировки в задании. Дети не анализировали исходные условия задачи, не планировали свои действия, а сразу приступали к манипулированию объектами в случае наглядно-практических задач или предлагали в качестве решения неадекватный вариант [57, с.68].

Т.В. Егорова, заметила наличие низкого уровня сформированности мыслительной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития, подтверждает своеобразие мыслительного процесса уже на начальном этапе деятельности, которым является ориентирование. В процессе выполнения задания практического или учебного, обучающимся с задержкой психического развития характерно отсутствие или кратковременный характер данного этапа. Так же дети с ЗПР не осуществляют поиск рациональных приемов решения задач и не

стремятся проверить выполнение задания, наблюдаются проблемы при прослушивании инструкции, они не могут выслушать инструкцию до конца, стараются как можно быстрее приступить к выполнению задания, данные факты подтверждают научные работы Н.А. Менчинской, А.Н. Цымбалюк [37, с.45].

По мнению многих ученых (Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина и др.), обучающимся с задержкой психического развития характерна несформированность мыслительных операций, таких как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение и сравнение. Так же Г.М. Капустина говорила о недоразвитии основных мыслительных операций: анализ, синтез, сравнения и обобщение [67, с.69].

По мнению З.И. Калмыковой, дошкольники с задержкой психического развития к моменту поступления в школу овладевают элементарными мыслительными операциями, которыми владеют маленькие дошкольники с соответствующим возрасту темпом развития. Первоклассникам с задержкой психического развития не по силам решать задач с использованием словесно-логического мышления [34, с.73].

Исследование И.Н. Брокане показало, что у детей шести лет с задержкой психического развития операции мышления более развиты на чувственном, конкретно-предметном уровне, чем на вербально-абстрактном. У таких детей страдает процесс обобщения. Характеризуя мыслительные особенности детей с ЗПР, нельзя не отметить различия и внутри данной группы детей. Дети с конституциональной, соматогенной и психогенной задержкой психического развития имеют менее нарушенную мыслительную деятельность. Они более восприимчивы к помощи, более критичны к полученным результатам. Дети с церебрально-органической задержкой имеют более глубокое нарушение мыслительной деятельности. Особо сильно это проявляется при решении словесно-логических задач. Они практически не критичны к своим решениям.

В связи с вышеперечисленными данными, можно сделать вывод, что у детей с задержкой психического развития в возрасте 6-7 лет наблюдается конкретность мышления, слабое развитие мыслительных операций; недоразвитие процессов обобщения и абстрагирования; трудности в установлении причинно-следственных связей; не владение родовыми понятиями, замедленность, инертность, стремление к шаблону (Т.В. Егорова, В.А. Пермякова, И.А. Коробейникова и др.).

У обучающихся с ЗПР наблюдается задержка в развитии всех форм мышления. В большей степени это проявляется при исследовании словесно-логического мышления, а в наименьшей степени при диагностики наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. При поступлении в школу наблюдается не сформированность основных мыслительных операций - анализ, синтез, сравнение и обобщение, а также в осуществлении суждений, и составлении умозаключений. Учитывая особенности развития детей с ЗПР, для более полноценного развития необходимо как можно раньше создавать адаптационные условия обучения и воспитания в дошкольных и общеобразовательных учреждениях.

2.3 Обзор коррекционных методик по развитию мышления младшего школьного возраста

Мышление детей с ЗПР отличается качественным своеобразием, при этом выраженность дефекта зависит от генеза задержки психического развития.

В первую очередь у детей происходит задержка развития всех форм мышления, особенность заключается в том, что наглядно-действенное и наглядно-образное мышление развито значительно лучше, чем словесно-логическое. По многочисленным исследованиям у детей с ЗПР наблюдается конкретность мышления, слабое развитие мыслительных операций, трудности в установлении причинно-следственных связей, и не

владение родовыми понятиями, замедленность, инертность стремление к шаблону.

Для полноценного развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления необходимо ориентироваться в пространстве собственного тела, во временном пространстве, и в пространстве листа бумаги. Изучением формирования пространственных представлений у детей с ОВЗ занимались Т.Н. Головина, И.А. Грошенков, З.М. Дунаева, С.В. Летуновская, И.М. Соловьев, О.В. Титова и др. (нарушения умственного развития).

По мнению психолога З.М. Дунаевой, пространственные представления – это представления о пространственно-временных отношениях и свойств предметов: расположение, форма, величина объектов. Пространственные представления являются необходимым элементом познания и любой практической деятельности индивида. Развитие пространственных представлений является предпосылкой спортивной, изобразительно-художественной, практической и других видов деятельности [25, с.102].

В. С. Сверлов выделяет следующие виды:

1. Ориентировка в предметно-познавательном пространстве (ориентировка в малом пространстве, находится в зоне действия рук);
2. Ориентировка в рабочем пространстве (пространство, ограниченное зоной действия рук и пространство при перемещении тела);
3. Ориентировка в большом пространстве (ориентировка в закрытом помещении и на открытой местности) [42, с.254].

У детей возникают трудности ориентировки практически во всех направлениях пространства (особенно правого и левого). В исследовании З.М. Дунаевой выявлено, что вплоть до конца дошкольного возраста дети с ЗПР не имеют четких представлений о пространственных взаимоотношениях объектов, схеме тела, стоящего напротив человека [25, с.115].

Ориентировка в направлениях пространства в продолжение довольно длительного периода осуществляется на уровне практических действий; часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации.

Поскольку развитие пространственных представлений тесно связано со становлением конструктивного мышления, то и формирование представлений данного вида у детей с ЗПР также имеет свои особенности.

Например, при складывании сложных геометрических фигур и узоров дети с ЗПР часто не могут осуществить полноценный анализ формы, тождественность частей конструируемых фигур, установить симметричность, соединить её в единое целое, расположить конструкцию на плоскости.

Детям сложно узнавать предметы в контурном, с наложенным изображением, схематическом изображении, расположенные в непривычном ракурсе.

Практически недоступны детям с ЗПР задания по дорисовыванию верхней (нижней), левой (правой) частей рисунка. Даже симметричное дорисовывание предмета в пределах готового контура вызывает значительные затруднения (З.М. Дунаева) [25, с.174].

При срисовывании изображений дети с ЗПР пытаются их упростить – уменьшают количество элементов, неверно располагают части рисунка по отношению друг к другу.

Коррекционная работа по формированию пространственных представлений включает 5 основных направлений:

- освоение телесного пространства;
- освоение внешнего пространства;
- освоение пространственных схем и диктантов;
- конструирование и копирование;
- освоение квазипространственных представлений.

Каждое направление представляет собой самостоятельную часть в развитии пространственных представлений и как бы повторяет нормативное овладение детьми пространственными представлениями в ходе их развития.

В каждом направлении выделяются этапы (последовательность) работы. Структура заданий от этапа к этапу усложняется: от наиболее простых топологических, координатных, метрических представлений к наиболее сложным – лингвистическим, квазипространственным представлениям.

Переход к следующему этапу работы возможен только при овладении детьми знаниями, умениями и навыками предыдущего этапа. Такая организация коррекционно-развивающей работы оптимальна с точки зрения нормативного развития функций, реализации принципа замещающего развития.

Е.А. Екжанова определяет несколько существенных признаков, для чего необходимо развивать наглядно-образное мышление:

- развитие наглядно-образного мышления тесно связано с речью, которая фиксирует (закрепляет) образы – представления;
- наглядно-образное мышление является основой формирования словесно-логического мышления, которое в свою очередь дает возможность решения более широкого круга задач, усвоение научных знаний. Развитие словесно-логического мышления зависит от наглядных форм мышления, иначе оно формируется медленно и с большими трудностями, и в результате оказывается неполноценным [66, с.5].

Использование разработанной системы занятий по развитию мыслительной деятельности детей с отклонениями в развитии позволяет сформировать у них взаимосвязь между основными компонентами познания: действием, словом и образом.

Многолетние исследования показали большую роль целенаправленных занятий по формированию мышления, их огромный

вклад в умственное воспитание ребенка с отклонениями в развитии. Систематическая коррекционная работа вызывает у детей интерес к окружающему, ведет к самостоятельности их мышления, дети перестают ждать решения всех вопросов от взрослого.

Л.Н. Блинова отмечает, что дети с ЗПР имеют благоприятный интеллектуальный потенциал, потому что они восприимчивы к интеллектуальной помощи, могут свободно перенести усвоенный образец, прием в новые условия, что определяет важнейшее для процесса обучения качество ученика - обучаемость, т.е. способность к продуктивному усвоению знаний, умений, чужого опыта. Этот потенциал является базой для успешной коррекции интеллектуальной деятельности обучающихся с ЗПР [8, с.15].

Основные требования для формирования коррекционного подхода к учащимся с ЗПР для развития мыслительной деятельности описывает Л.Н. Блинова:

1. Общая коррекционная направленность всего процесса обучения, обеспечивающая учащимся режим жизнедеятельности (увеличенный срок обучения, малая наполняемость класса, щадящий режим); соответствующий учебный план (увеличенное число часов на трудные разделы программы, введение специального предмета «Ознакомление с окружающим миром»; индивидуальные и групповые коррекционные занятия (по исправлению недостатков развития и восполнения пробелов в знаниях, логопедические).

2. Развитие у учащихся воспроизводящих способов мышления, которые являются основой для усвоения знаний, использование при этом опор, позволяющих приучать к аналитической обработке информации, к логической последовательности, к рациональным способам деятельности.

3. Использование проблемных заданий, которые всегда предполагают частично-поисковый метод обучения (создание проблемной ситуации, вместе с учащимися поиск нового задания, помогающего решить

эту ситуацию). Совместная поисковая деятельность стимулирует познавательную активность и самостоятельность мышления, помогает активизировать инертные и малоподвижные мыслительные процессы, активизирует все виды мыслительных операций, расширяет личный опыт ребенка по выявлению причинно-следственных связей и временных отношений, формирует потребность в преодолении ситуации незнания.

4. Целенаправленное развитие конкретных мыслительных операций и способов действия на основе их речевого опосредования, проговаривания. Оречевление умственных действий (цели, плана, способа, результата деятельности) способствует развитию высшей словесно-логической формы мышления. Для тренинга мыслительных операций учитель может адаптировать программы для младших школьников общеобразовательной школы (В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова).

5. Формирование у ребенка рефлексии, которая в первую очередь связана с мотивацией учения, осознанием действий и контролем за ходом выполнения действий [8, с.124].

Учитель создает условия, способствующие следующему:

- принятию ребенком целей предстоящей работы, формированию алгоритма аналитического обобщения информации, созданию ситуации для переноса знаний в измененные условия;
- погружению учащихся в ситуацию частично самостоятельного выбора способа решения, развитию самоконтроля - сравнение с образцом, возвращение к повторному осмыслению задания, аргументация самооценки, взаимооценка.

Таким образом, изучая коррекционные методики и программы по развитию мышления у младших школьников с ЗПР, мы пришли к выводу: все исследователи учитывают последовательность развития мышления от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому. Также, большое значение придется личности педагога, который

осуществляет коррекционную программу, и эффективности каждой программы в целом.

2.4 Возможности внеурочной деятельности в развитии мышления с задержкой психического развития мышления младших школьников с задержкой психического развития

В рамках реализации ФГОС под внеурочной деятельностью понимается образовательная деятельность, которая осуществляется в формах, которая отличается от классно-урочной, и направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Согласно Федеральному базисному учебному плану для общеобразовательных учреждений Российской Федерации организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Время, отводимое на внеурочную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения [73, с.83].

В Федеральном Государственном Образовательном Стандарте «внеурочная деятельность» трактуется как, деятельностьная организация на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т.д. Занятия по направлениям вне учебной деятельности учащихся, позволяющие в полной мере реализовать Требования Федеральных Государственных Образовательных Стандартов общего образования» [73, с.114].

Внеурочная деятельность в условиях внедрения ФГОС приобретает новую актуальность, ведь именно стандарты закрепили обязательность ее организации, это ресурс, позволяющий школе достичь нового качества

образования. Внеурочная деятельность позволяет ребенку выбрать область интересов, развить свои способности. Стоит отметить, что для школы внеурочная деятельность обязательна, а ребенок имеет право выбора.

Внеурочная (внеклассная) работа понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая с классом, группой обучающихся во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге (праздники, вечера, дискотеки, походы), их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности, детских общественных объединениях и организациях. Эта работа позволяет педагогам выявить у своих подопечных потенциальные возможности и интересы, помочь ребенку их реализовать [73, с. 143].

В качестве социального института школа ставит перед собой такие задачи, как формирование личности, способной успешно социализироваться; целенаправленное создание условий для формирования базовой культуры личности; повышение технологической, коммуникативной, проектной культуры. Этими вопросами занимались такие ученые как А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн и другие. Наиболее эффективно социальное воспитание младшего школьника осуществляется во внеурочной деятельности, которая активизирует его жизненную позицию, формирует опыт решения важных социально-практических задач, создает условия для творческой самореализации детей в деятельности, дифференцированной по предметности и уровню сложности.

Почему именно в начальной школе уделяется особое внимание внеурочной деятельности? В это время ребенок делает свои первые шаги в определении своих личностных интересов, ищет себя в социуме. Школа совместно с родителями должна помочь решить ему эту задачу, дать возможность попробовать себя в различных сферах жизнедеятельности. Главное при этом - осуществить взаимосвязь и преемственность общего и

дополнительного образования как механизма обеспечения полноты и цельности образования.

Учителя, методисты и ученые всегда уделяли особое внимание внеурочной деятельности и отводили ей особое место в учебном процессе. Некоторые исследователи не выделяют во внеклассной и внеурочной деятельности каких-либо отличительных черт. Советский педагог и психолог В.В. Давыдов дает следующее толкование понятия внеурочная деятельность: «Внеурочная работа, внеклассная работа – составная часть учебно- воспитательного процесса в школе, одна из форм организации свободного времени учащихся» [19, с.152].

Частью основного образования является внеурочная деятельность. Она нацелена на помощь педагогу и ребёнку в освоении нового вида учебной деятельности, сформировать учебную мотивацию, внеурочная деятельность способствует расширению образовательного пространства, создаёт дополнительные условия для развития учащихся, происходит выстраивание сети, обеспечивающей детям сопровождение, поддержку на этапах адаптации, способность базовые знания осознанно применять в ситуациях, отличных от учебных [18, с. 41].

Внеклассная работа учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности и на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. Она является частью деятельности учащихся в школе. Это самообслуживающийся труд школьников, их участие в кружках и спортивных секциях, в конкурсах, олимпиадах, диспутах, в школьных и классных вечерах, в играх и походах, занятия в библиотеке. Эта деятельность, организуемая и направляемая педагогами, является весомым средством воспитания школьников [15, с. 36].

Занятия по направлениям внеучебной деятельности учащихся, позволяют в полной мере реализовать требования Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Такая

деятельностная организация, на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличается от урочной системы обучения, к ней относятся: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т. д. [64, с. 576].

Методисты выделяют виды внеурочной деятельности, которые возможны в школе, а именно:

1. игровая деятельность;
2. познавательная деятельность;
3. проблемно-ценностное общение;
4. досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение);
5. художественное творчество;
6. социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность);
7. трудовая (производственная) деятельность;
8. спортивно-оздоровительная деятельность;
9. туристско-краеведческая деятельность [18, с. 223].

В процессе социального развития во внеурочной работе с учащимися младших классов, следует применять приёмы и методы игровой деятельности для развития коммуникативных навыков, познавательной активности. Это содействует преодолению неуверенности в себе, в собственных силах. Познавательная деятельность направлена на развитие познавательных интересов, накопление знаний, формирование умственных способностей и пр. Организуется она в таких формах внеурочной работы, как экскурсии, олимпиады, конкурсы, лектории, недели книги и т.д. [41, с.432с.]

Выводы по 2 главе

Начальная школа – период, когда учащиеся сталкиваются с новыми требованиями учителей и новыми обязанностями ученика, для всех первоклассников это очень сложный период. К сожалению, с каждым годом все больше и больше обучающихся с задержкой психического развития, поступают в школу. Распространение такой задержки может быть вызвано патологией беременности, болезнями в раннем возрасте, при которых раньше дети не выживали. Выделяют несколько форм ЗПР: конституционального происхождения, соматогенного, психогенного и церебрально-органического. Каждому из них присущи свои особенности, динамика и прогноз в развитии, однако есть общие признаки, характерные для ЗПР.

При ЗПР нарушения наступают рано, поэтому становление психических функций происходит неравномерно, замедленно. Для детей с ЗПР характерна неравномерная сформированность психических процессов. Наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне наглядных форм мышления.

У основного числа детей задержка носит временный характер и может быть преодолена в результате коррекционно-развивающего обучения и лечения.

Можно отметить, что дети с задержкой психического развития отличаются сниженной умственной работоспособностью. Для их деятельности характерны низкий уровень самоконтроля, отсутствие целенаправленных продуктивных действий, нарушение планирования в программировании деятельности, ярко выраженные трудности в вербализации действий.

Недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей, возникающих у детей при обучении. Как показывают многочисленные клинические и психолого-педагогические исследования, существенное место в структуре дефекта при данной аномалии развития принадлежит задержки развития уровней мышления.

Наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в развитии у детей с ЗПР, дети самостоятельно не обобщают опыт повседневного действия с предметами-орудиями, которые имеют фиксированное назначение, так же у них отсутствует перенос способа действия. До конца дошкольного возраста у проблемных детей фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. У детей с отклонениями в развитии наблюдается слабая взаимосвязь между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом. Кроме этого, у них страдает и формирование элементов логического мышления, оно развивается замедленно, и по-другому, чем в норме.

Существует большое количество коррекционных методик по развитию мышления. Изучив некоторые из них, мы пришли к выводу, все исследователи учитывают генетику развития мышления от наглядно-действенного к наглядно-образному, которое является основой для развития словесно-логического мышления. Большинство ученых описывают в своих работах значение игровой деятельности для поддержания мотивационного компонента в процессе занятий, так же особое значение уделяется личности учителя, который должен оказывать посильную помощь, а при необходимости дать самостоятельность ребенку.

Так же при развитии уровня мышления авторы методик придают индивидуальным особенностям развития ребенка.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ МЫШЛЕНИЯ

3.1. Изучение уровня мышления у младших школьников с задержкой психического развития

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ СОШ №1 г. Советский ХМАО-Югра. В экспериментальной работе приняли участие обучающиеся младшего школьного возраста с заключением территориального психолого-медико-педагогического консилиума вариант обучения 7.1. Нами было обследовано 12 детей в возрасте 7 лет данной категории.

Нами проводилось наблюдение за младшими школьниками с ЗПР в процессе образовательной деятельности, коррекционных занятий, так же проводились беседы с педагогами, были изучены личные дела обучающихся.

Дети, которые вошли в экспериментальную группу, в дошкольном возрасте проходили территориальную психолога-медика-педагогической комиссии, и имеют заключение с вариантом образования по адаптированной общеобразовательной программе варианта 7.1.

Исходя из теоретической части диссертации в первом классе у обучающихся с задержкой психического развития отставание в развитии всех видов мышления, в меньшей степени наблюдается задержка в наглядно-действенном и наглядно-образном мышлении. В связи с этим мы остановили свое внимание на исследовании наглядно-образного мышления у обучающихся с задержкой психического развития в первом классе.

1. Методика «Складывание целого из частей».

Материал:

1) Две картинки с изображением знакомых предметов, разрезанных по диагоналям на 4 части.

2) Картинка с изображением квадрата, треугольника и круга, и частей, из которых они могут быть составлены.

Цель.: выявить степень овладения зрительным синтезом; сформированность наглядно-образных представлений; целенаправленность проб при складывании (первая часть) и способность к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения частей (вторая часть задания).

Процедура проведения: задание включает два этапа. На первом этапе поочередно предлагают картинки, разрезанные на четыре части по диагоналям. Части картинок кладут в произвольном порядке. Ребенок по составляющим частям должен узнать изображенный предмет, назвать его, а затем сложить картинку. Детям в возрасте 7 лет клали сразу две картинки, ребенок должен отобрать части каждой картинки и сложить их. На втором этапе задания дают рассмотреть картинки и просят найти справа те части, из которых получится изображенная слева геометрическая фигура [30, с.33].

2. «Починка коврика». Цель: выявить сформированность мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения; сформированность наглядно-образных представлений; способность к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения; наличие интереса.

Материал: на каждом из 5-ти рисунков изображен разный орнамент, содержащий пробел.

Цель: выявить сформированность мыслительных процессов: анализа, синтеза, сравнения. Сформированность наглядно-образных представлений, способность к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения наличие интерес.

Процедура проведения: перед ребенком кладут поочередно рисунки 4-5 с вырезанными кусочками, которые раскладывают под рисунком или справа от него. Инструкция: посмотри, из коврика вырезали кусочек, найди его. После этого предлагают разные фрагменты. Инструкция: посмотри, здесь нарисованы разные кусочки, покажи, какой подходит [30, с.35].

3. Работа с сюжетными картинками.

Материал: картинка со скрытым смыслом.

Картинки с изображением нелепостей.

Цель исследования: выявить способность на основе анализа и синтеза понять смысл воспринимаемого; сделать простейшее обобщение, выделить связи, понять чувства детей по их мимике и жестам; эмоциональную реакцию на нелепость в изображении (смех, улыбку, удивление); устойчивость внимания; наличие интереса; уровень речевого развития и запас представления об окружающем.

Процедура проведения: перед ребенком кладут первую картинку. Инструкция: посмотри и скажи, что здесь произошло. Дополнительные и наводящие вопросы: почему плачет мальчик, кто забрал у него мячик, покажи, какой мальчик тебе больше нравится и почему? Или какой мальчик добрее. Вторую и третью картинку кладут перед ребенком без сопровождения вопросов. Дают 1-2 минуты на рассмотрение (при этом взрослый следит за эмоциональными проявлениями). Если со стороны ребенка нет какой-либо реакции, то его спрашивают: «Что перепутал художник?» [30, с.24].

4. Исключение неподходящей картинки.

Материал: три рисунка разной сложности. На рисунке три таблицы, в каждой по четыре фигуры, одна из которых не подходит по одному признаку (величина, форма, цвет). В каждой строке таблицы, по четыре предмета: три одной родовой группы, а четвертый – другой родовой группы.

Цель: выявить аналитико-синтетическую деятельность в зрительно воспринимаемых объектах (1 и 2 вариант) и на основе мыслительного представления (третий вариант); умение делать обобщения; логическую обоснованность и целенаправленность; четкость представлений; использование помощи.

Процедура проведения: поочередно предлагают рисунки. При работе с изображением инструкция: «Скажи, что здесь не подходит?». При работе со следующим изображением сначала просят сказать, что нарисовано, а затем спрашивают: «Что здесь не происходит?». Помощь: «Здесь три предмета, чем-то одинаковые, а один не подходит. Какой?». При работе с последней картинкой исследователь сам читает слова, а затем просит ребенка назвать неподходящие к остальным слово. При правильном ответе просят объяснить выбор [30, с.36].

5. Установление закономерностей.

Материал: изображения с диагностическим материалом.

Цель: выявить сформированность анализа, сравнения; способность выделять существенные признаки и мысленно обобщать их по принципу аналогии; установить особенности протекания аналитико-синтетической деятельности при решении наглядно-образных задач; возможности речевого объяснения сделанного выбора; обучаемость в процессе выполнения аналогичных задач.

Процедура проведения: перед ребенком кладут рисунок с меньшей сложностью, объясняют и показывают способ выполнения первого задания. После этого поочередно предлагают остальные. В качестве помощи задают наводящие вопросы типа: «Что здесь должно быть нарисовано?» (Приложение 1).

Обработка результатов проводилась следующим образом:

– 1 балл – не справился ребенок самостоятельно. Не понимание цели задания. Не принятие помощи учителя.

- 2 балла – задание выполнил, с помощью взрослого, с дополнительной инструкцией.
- 3 балла – успешно справился с предложенным заданием.
- Далее подсчитывалось общее количество набранных баллов:
- 6-10 баллов – низкий уровень;
- 11-14 баллов – средний уровень;
- 15-18 баллов – высокий уровень.

Таким образом, данные методики позволяют выявить развитие наглядно-образного мышления у обучающихся с ЗПР. На выборку данных методик так же повлияло то, что в данном возрасте при задержки психического развития мыслительные процессы так же отстают в развитии. Работа с этими методиками будет наиболее рациональной и продуктивной. Данные методики являются валидными и (надежными) для проведения экспериментальной работы.

3.2 Особенности мышления у младших школьников с задержкой психического развития

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №1 г. Советский ХМАО-Югра. В ходе исследования нами была изучена группа учащихся (12 человек), в возрасте 7 лет, посещающие данную школу. По заключениям ПМПК все дети имеют задержку психического развития. Первый этап «поисково-диагностический» - проводилась диагностика в сентябре 2018 года. Список детей представлен в таблице 1.

Таблица 1- Список детей

№	ФИО	Возраст	Заключение ПМПК
1.	А. Яна	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
2.	Б. Сергей	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
3.	В. Мария	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1

Продолжение таблицы 1

4.	Г. Влад	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
5.	Д. Артем	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
6.	К. Антон	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
7.	И. Денис	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
8.	О. Даниил	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
9.	Ф. Родион	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
10.	Ш. Милослава	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
11.	Ю. Егор	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1
12.	Я. Алексей	7 лет	Задержка психического развития Вариант 7.1

Ниже представлен перечень методик для обследования исходного уровня развития наглядно-образного мышления младших школьников с ЗПР. Которые мы подробно рассмотрели в параграфе 3.1 [44, с. 12].

- Методика «Складывание целого из частей».
- «Починка коврика».
- «Работа с сюжетными картинками».
- «Исключение неподходящей картинки».
- «Установление закономерностей».

На основе подобранных методик, мы изучили уровень наглядно-образного мышления с ЗПР. Диагностика с каждым обучающимся проводилась индивидуально, по три субтеста за урок. После проведения диагностики был проведен анализ результатов.

Анализ результатов представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Анализ результатов диагностики изучения уровня развития наглядно-образного мышления у детей с ЗПР, обучающихся в 1 классе.

№ учащегося	Диагностический инструментарий.						
	1. Складывание фигур из частей.	2. Составление целого из части.	3. Вставка заглавку.	4. Восприятие и понимание картин с изображением нелепых ситуаций.	5. Исключение предметов и понятий, неподходящих к остальным в предложенной группе.	6. Установление закономерностей.	Сумма баллов.
Яна А.	2	2	1	1	1	1	8
Сергей Б.	2	2	2	1	1	1	9
Мария В.	2	1	2	1	1	1	8
Влад Г.	3	2	3	2	2	1	13
Артем Д.	2	1	2	1	1	1	8
Антон К.	3	1	2	2	1	1	10
Денис И.	2	2	1	1	1	1	8
Даниил О.	3	2	2	2	1	1	11
Родион Ф.	1	2	2	1	1	1	8
Милослава Ш.	2	2	2	1	1	1	9
Егор Ю.	2	1	2	1	1	1	8
Алексей Я.	3	2	2	2	2	1	12
Общий балл	27	20	23	16	14	11	112

Для наглядности данные анализа диагностики представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 - Уровень наглядно-образного мышления

Анализ диагностики показал следующие результаты:

Яна А. В ходе обследования была рассеяна, отвлекалась в ходе инструкции и выполнении задания. Сложности возникли при выполнении заданий: 3,4,5,6. С более простыми заданиями обучающаяся справилась. По критериям оценивания зарабатывает 8 баллов (низкий уровень).

Сергей Б. В начале диагностики был сосредоточен, не отвлекался от выполнения задания, смог работать в таком темпе не продолжительное время. На фоне утомления появились ошибки. Сложности возникли при выполнении заданий: 4,5,6. По критериям оценивания зарабатывает 9 баллов (низкий уровень).

Мария В. В ходе обследования была рассеяна, отвлекался в ходе инструкции и выполнении задания. Сложности возникли при выполнении заданий: 2,4,5,6. По критериям оценивания зарабатывает 8 баллов (низкий уровень).

Влад Г. Был очень сосредоточен, не отвлекался в процессе выполнения задания. Сложности возникли при выполнении:6. По критериям оценивания зарабатывает 13 баллов (средний уровень).

Артем Г. В ходе обследования был рассеян, отвлекался в ходе инструкции и выполнении задания. Сложности возникли при выполнении заданий: 2,4,5,6. По критериям оценивания зарабатывает 8 баллов (низкий уровень).

Антон К. Был очень сосредоточен, не отвлекался в процессе выполнения задания. Сложности возникли при выполнении:2,5,6. По критериям оценивания зарабатывает 10 баллов (средний уровень).

Денис И. В ходе обследования был рассеян, отвлекался в ходе инструкции и выполнении задания. Сложности возникли при выполнении заданий: 3,4,5,6. По критериям оценивания зарабатывает 8 баллов (низкий уровень).

Даниил О. Был очень сосредоточен, не отвлекался в процессе выполнения задания. Сложности возникли при выполнении: 5,6. По критериям оценивания зарабатывает 11 баллов (средний уровень).

Родион Ф. В ходе обследования был рассеян, отвлекался в ходе инструкции и выполнении задания. Сложности возникли при выполнении заданий: 1,4,5,6. По критериям оценивания зарабатывает 8 баллов (низкий уровень).

Милослава Ш. В начале диагностики была сосредоточена, не отвлекалась от выполнения задания, смогла работать в таком темпе не продолжительное время. На фоне утомления появились ошибки. Сложности возникли при выполнении заданий: 4,5,6. По критериям оценивания зарабатывает 9 баллов (низкий уровень).

Егор Ю. В ходе обследования был рассеян, отвлекался в ходе инструкции и выполнении задания. Сложности возникли при выполнении заданий: 2,4,5,6. По критериям оценивания зарабатывает 8 баллов (низкий уровень).

Алексей Я. Был очень сосредоточен, не отвлекался в процессе выполнения задания. Сложности возникли при выполнении:6. По критериям оценивания зарабатывает 12 баллов (средний уровень).

Анализируя данные наглядно-образного мышления первоклассников с задержкой психического развития в момент первичного среза и в начале учебного года (при поступлении в школу), можно сделать вывод:

- количество детей с низким уровнем интеллектуального развития составило 83% (10 человек);
- количество детей со средним уровнем развития наглядно-образного мышления составило 17% (2 человека);
- все основные методики на развитие наглядно-образного мышления находятся ниже возрастной нормы для учащихся с ЗПР; на низком уровне развита такая операция, как: восприятие и понимание картин с изображением нелепых ситуаций. Исключение предметов и понятий, неподходящих к остальным в предложенной группе; установление закономерностей.

Для повышения уровня наглядно-образного мышления у обучающихся с ЗПР необходимо проведение коррекционной работы, которую мы будем осуществлять во внеурочной деятельности, рассчитанной на 33 часа в год.

3.3. Содержание работы по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с задержкой психического развития в процессе внеурочной деятельности по развитию мышления

Опишем второй этап эксперимента (сентябрь 2018 г. - май 2019 г.) - коррекционная работа - разработана и внедрена во внеурочную деятельность по программе «Развитие наглядно-образного мышления», которую мы будем осуществлять во внеурочной деятельности, рассчитанной на 33 часа (1 урок в неделю).

Функция мышления помогает осуществлять мыслительную деятельность, которую необходимо задействовать на всех учебных предметах. Данная программа ставит перед собой задачу развить уровень наглядно-образного мышления и подготовить мышления обучающихся с ЗПР к развитию словесно-логического мышления.

Цель коррекционной программы: Развитие основных операций наглядно-образного мышления (анализа, синтеза, обобщения, классификации, сравнения и др.), а также создание предпосылок для развития словесно-логического мышления.

Задачи:

1. Развитие способности оперировать образами (представление цвета, размера, формы, а также расположения предмета в пространстве).
2. Формирование умения обобщать и классифицировать.
3. Развитие аналитико-синтетической деятельности.

Программа рассчитана на 1 год: состоит из 33 занятий.

Занятия проводятся 1 раз в неделю, в первой половине дня, продолжительностью 30-40 минут.

Для развития наглядно-образного мышления обучающихся с ЗПР в первом классе, нами была разработана коррекционно-развивающая программа. При разработке коррекционной программы, мы адаптировали упражнения и игры для данной категории обучающихся. В данный комплекс входят упражнения и игры следующих авторов: Е.А. Екжановой и О.А. Фроликовой, С.Д. Забрамной, Н.П. Локаловой, Л.М. Шипицыной и Е.В. Языкановой.

В коррекционно-развивающую программу по развитию наглядно-образного мышления входит несколько блоков:

1. Блок развития пространственных и квазипространственных представлений, который поможет сформировать представления и понятия о признаках формы и величины предметов, сформировать представления

право-лево, и научит ориентироваться в пространстве собственного тела и на плоскости.

2. Блок развития восприятия, который поможет сформировать умение замечать детали обыкновенных предметов, развивать навыки анализа, выделять совокупность свойств и предметов.

3. Блок развития наглядно-образного мышления, работа с познанием с помощью представлений предметов и явлений, поможет способствовать развить скорость мышления, мыслительные процессы: обобщения, выделение существенных признаков, исключение лишнего и др. Подробнее познакомиться с комплексом упражнений и игр по развитию мышления у младших школьников с ЗПР можно в приложении 2.

Планируемые результаты: ожидается динамика в развитии основных операций наглядно-образного мышления (анализа, синтеза, обобщения, классификации, сравнения и др.), а также создание предпосылок для развития словесно-логического мышления [50, с.83].

В ходе коррекционно-развивающих занятий использовалась структура занятия Э.М. Битяновой:

Все занятия имеют гибкую структуру, разработанную с учетом возрастных особенностей детей и степени выраженности дефекта. Формы работы определяются целями занятий, для которых характерно сочетание как традиционных приемов и методов, так и инновационных технологий.

Настроение детей, их психологическое состояние в конкретные моменты могут стать причиной варьирования методов, приемов и структуры занятий. Структура коррекционно-развивающего занятия:

1. Ритуал приветствия. Помогает спланировать обучающихся, в процессе приветствия помогает построить доверительные отношения в группе.

2. Разминка - воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности (психогимнастика, музыкотерапия, пальчиковые игры). Разминка помогает настроиться на рабочую атмосферу в группе.

Упражнения для разминки могут проводиться и между различными заданиями, это поможет отвлечься, поднять настроение, снять эмоциональное возбуждение.

3. Основное содержание занятия - совокупность упражнений и игр, которые направлены на развитие мышления. Важно правильно предъявлять порядок упражнений и игр от простых к сложному, также подразумевается смена деятельности (с учетом утомления детей).

4. Рефлексия занятия - оценка всего занятия, и каждого упражнения в отдельности. Арт-терапия, беседы. Для рефлексии необходимо учитывать: эмоциональное отреагирование (понравилось - не понравилось, было хорошо - было плохо и почему) и осмысление (почему это важно, для чего мы это делали).

3.4 Анализ экспериментальной работы

Опишем третий этап эксперимента (май 2019 г.). после проведения коррекционной работы была проведена повторная диагностика с целью выявления результатов использования коррекционной программы «Развитие наглядно-образного мышления» во внеурочной деятельности. Диагностика проводилась в мае 2019 г. для проведения была взята та же группа учеников, обучающихся с ЗПР в 1 классе. С целью повторного обследования была проведена аналогичная диагностика.

Ниже представлен перечень методик для обследования уровня развития наглядно-образного мышления младших школьников с ЗПР. Которые мы подробно рассмотрели в параграфе 3.1 [30, с.12].

- Методика «Складывание целого из частей».
- «Починка коврика».
- «Работа с сюжетными картинками».
- «Исключение неподходящей картинки».
- «Установление закономерностей».

После проведения диагностики был проведен анализ результатов. Анализ результатов проведен в таблице 3.

Таблица 3. - Анализ результатов диагностики уровня наглядно-образного мышления у обучающихся с ЗПР, учеников 1 класса.

№ учащегося	Диагностический инструментарий.							Результаты первичной диагностики.
	1. Складывание фигур из частей.	2. Составление целого из части.	3. Вставка заплатку	4. Восприятие и понимание картин с изображением нелепых ситуаций	5. Исключение предметов и понятий, неподходящих к остальным в предложенной группе.	6. Установление закономерностей.	Сумма баллов.	
Яна А.	3	2	2	3	1	2	13	8
Сергей Б.	3	2	2	2	2	1	12	9
Мария В.	2	3	2	2	2	2	13	8
Влад Г.	2	3	3	3	3	2	16	13
Артем Д.	3	2	3	2	1	1	12	8
Антон К.	2	2	2	2	1	2	11	10
Денис И.	3	3	1	2	2	1	12	8
Даниил О.	2	1	2	2	3	2	12	11
Родион Ф.	3	2	1	3	1	1	11	8
Милослава Ш.	2	3	3	2	2	2	14	9
Егор Ю.	2	2	2	1	2	1	10	8
Алексей Я.	2	3	3	2	3	2	15	12
Общий балл	29	28	26	26	23	19	151	112

Анализ диагностики показал следующие результаты:

Яна А. В процессе диагностики обучающаяся была внимательна, усидчива, диагностические задания выполняла быстро. Сложности возникли в задании «Исключение предметов и понятий». Набрала – 13 баллов, что соответствует среднему уровню.

Сергей С. В процессе диагностики обучающийся был не внимательным, диагностические задания выполнял с ошибками, особую сложности вызвало задание: «Установление закономерностей». Набрал – 12 баллов, что соответствует среднему уровню.

Мария В. В процессе диагностики обучающаяся была напряжена, внимательна, на фоне утомления были сложности с самоорганизацией. Сложностей при выполнении задания выявлено не было. Набрал – 13 баллов, что соответствует среднему уровню.

Влад Г. Выполнял задания быстро, инструкцию не дослушивал, все задания были выполнены правильно. Набрал – 16 баллов, что соответствует высокому уровню.

Артем Д. В процессе диагностики был внимателен, задания выполнял сосредоточенно, но на фоне утомления были выявлены ошибки в следующих заданиях: «Исключение предметов и понятий», «Установление закономерностей». Набрал – 12 баллов, что соответствует среднему уровню.

Антон К. На диагностики был пассивен, задания выполнял без энтузиазма. Сложности вызвало задание: «Исключение предметов и понятий», «Установление закономерностей». Набрал – 11 баллов, что соответствует среднему уровню.

Денис И. В процессе диагностики был очень активен, торопился выполнять задания, в связи с этим по невнимательности допустил ошибку. Сложности вызвало задание: «Вставь заплатку», «Установление закономерностей». Набрал – 12 баллов, что соответствует среднему уровню.

Даниил О. В процессе диагностики был внимателен, выполнял задания сосредоточенно, но после неудачи в задании «составление целого из части», расстроился и выполнял задания неохотно. Набрал – 12 баллов, что соответствует среднему уровню.

Родион Ф. Пришел на диагностику уже расстроенным, провели мотивационную беседу, согласился выполнять задания. В процессе диагностики показывал нежелание выполнять задания, допускал много ошибок. Сложности вызвало задание: «Вставь заплатку», «Исключение предметов и понятий», и «Установление закономерностей». При этом Родион набрал – 11 баллов, что соответствует среднему уровню.

Милослава Ш. В процессе диагностики, была сосредоточена, внимательно слушала инструкцию и выполняла задания, со всеми заданиями справилось хорошо. Набрала – 14 баллов, что соответствует среднему уровню.

Егор Ю. В процессе диагностики, был невнимателен, к выполнению задания необходимо было мотивировать. Сложности вызвали задания: «Восприятие и понимание картинки с изображением» и «Установление закономерностей». Набрал – 10 баллов, что соответствует низкому уровню.

Алексей Я. В процессе диагностики был внимателен, активен, в процессе выполнения все комментировал, что помогало ему допускать меньше ошибок. Набрал – 15 баллов, что соответствует высокому уровню.

Для наглядности данные анализа диагностики представлены на рисунке 2.

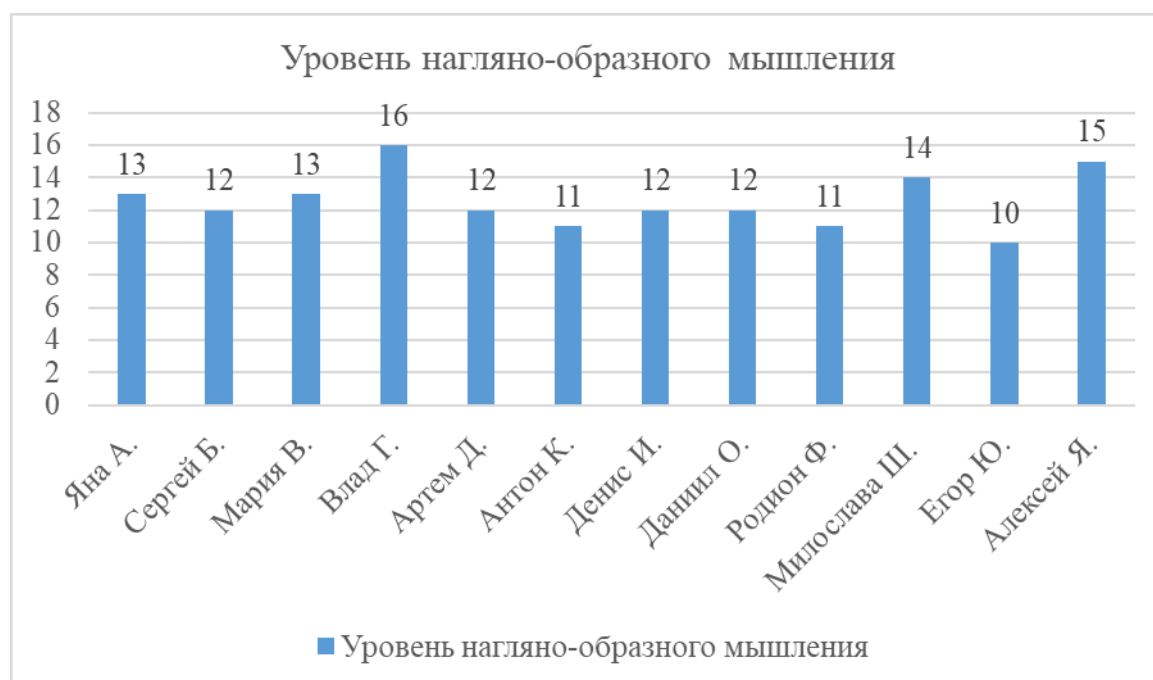


Рисунок 2 - Уровень наглядно-образного мышления

Сравнительный анализ полученных результатов «до» и «после» проведения коррекционной работ отразим на рисунке 3.

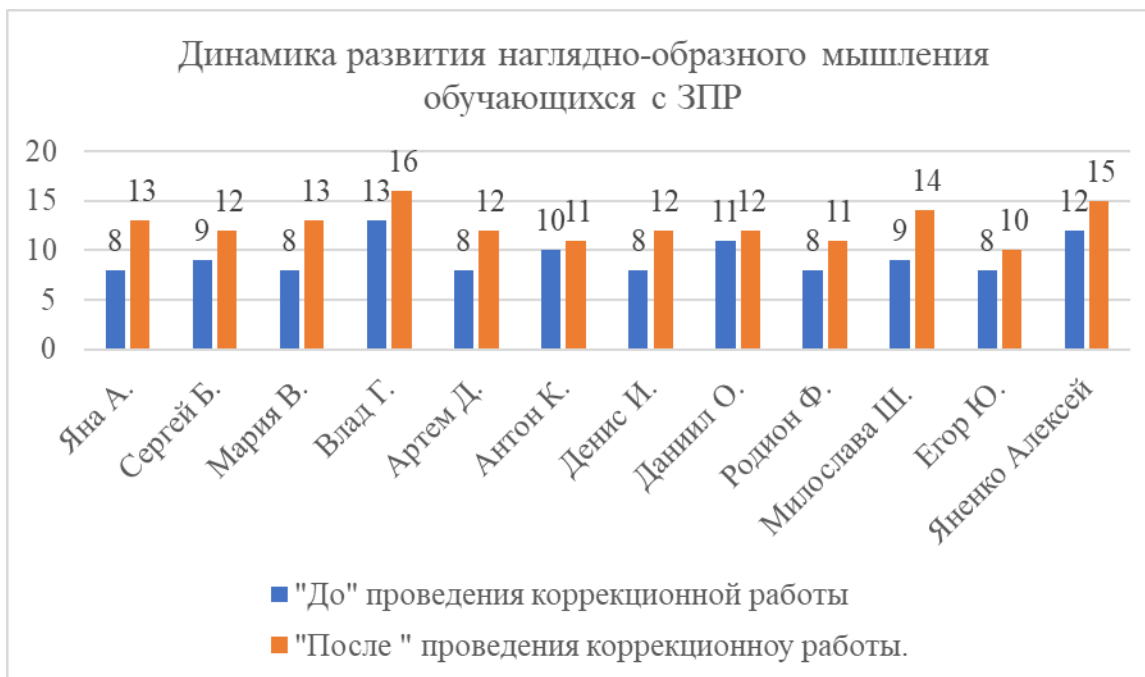


Рисунок 3 – Динамика развития наглядно-образного мышления обучающихся с ЗПР

Анализируя данные наглядно-образного мышления первоклассников с задержкой психического развития в момент промежуточного среза и в конце года, можно сделать вывод:

- количество детей с низким уровнем интеллектуального развития снизилось (в промежуточном срезе было 67% - 8 человек, а на конец года 0%);

- Количество детей со средним уровнем развития наглядно-образного мышления увеличилось (в промежуточном срезе 33% - 4 человека, на конец года 91% - 11 человек).

- Все основные методики на развитие наглядно-образного мышления находятся в пределах возрастной нормы для учащихся с ЗПР; на низком уровне развита такая операция, как: установление закономерностей, что может свидетельствовать о низком уровне логического мышления, что характерно для учащихся с задержкой психического развития.

Таким образом, анализ результатов доказывает, что проведение коррекционной работы посредством внедрения коррекционной программы по развитию наглядно-образного мышления, позволило повысить уровень наглядно-образного мышления у обучающихся с ЗПР во внеурочной деятельности. Таким образом, задачи, заявленные в начале работы – выполнены, цель – достигнута, гипотеза работы – подтверждена.

Выводы по 3 главе

Для выявления уровня развития мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития мы провели констатирующий эксперимент, в котором использовались следующие диагностические методики С.Д. Забрамной и О.В. Боровик: методика «Складывание целого из частей», «Починка коврика», «Работа с сюжетными картинками», «Исключение неподходящей картинки», «Установление закономерностей».

Констатирующий эксперимент проводился нами в МОУ СОШ №1 города Советский. В Эксперименте приняли участие 12 обучающихся с задержкой психического развития в первом классе. Проанализировав результаты нашего исследования, мы пришли к выводу, что память у детей находится на низком и среднем уровнях

Следующим этапом нашей работы было проведение формирующего эксперимента, в котором мы проводили коррекционную работу по развитию наглядно-образного мышления. Данная работа проводилась с сентября 2019 года по май 2019 год. Для проведения коррекционной программы нами был составлен комплекс игр, направленных на развитие наглядно-образного мышления. В данный комплекс были включены игры следующих авторов: Е.А. Екжановой и О.А. Фроликовой, С.Д. Забрамной, Н.П. Локаловой, Л.М. Шипицыной и Е.В. Языкановой.

Для того, чтобы проверить эффективность нашей коррекционной работы, нами был проведен контрольный эксперимент. Контрольный эксперимент проводился с помощью тех же методик, что и констатирующий. Проводился он в мае 2019 года. Результаты эксперимента показали, что у двоих с низким уровнем развития наглядно-образного мышления стало меньше на 8 человек, количество среднего уровня увеличилось на 6 человек, и у двух обучающихся выявлен высокий уровень. Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод о

том, что коррекционная работа, проведенная нами, оказалась эффективной, и у детей наблюдаются тенденции к развитию наглядно-образного мышления, что в дальнейшем будет основой для развития словесно-логического мышления.

Заключение

В данной работе мы изучили психолого-педагогическое сопровождение развития уровня мышления у младших школьников с задержкой психического развития.

Мы рассмотрели теоретические основы процесса развития мышления в онтогенезе в норме и процесс мышления у младших школьников с задержкой психического развития.

Изучив различные уровни мышления, мы пришли к выводу, что развитие мышления у младших школьников будет проходить успешнее, если будет правильно организовано психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ЗПР.

Суть идеи психолого-педагогического сопровождения — это комплексный подход к решению проблем развития.

Изучив литературу, мы пришли к выводу, что психолого-педагогическое сопровождение можно определить, как целостный и непрерывный процесс изучения личности, её формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия.

Так же мы изучили клиника-психолога-педагогические основы развития мышления у младших школьников. В этой главе мы дали определение понятию задержка психического развития: такое понятие употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы – органической или функциональной. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжёлых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми.

Изучив характеристику детей с задержкой психического развития, можно сделать вывод о том, что им присущи общие черты: рано наступают нарушения, в связи с этим развитие психических функций происходит неравномерно и замедленно. Исходя из этого младшим школьникам с ЗПР свойственно иметь неравномерную сформированность высших психических процессов. Чаще всего нарушения затрагивают эмоционально-личностную сферу, общие характеристики деятельности и работоспособности, память и внимание.

Мы рассмотрели особенности развития мышления у младших школьников с ЗПР, и пришли к выводу, что все основные уровни наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического задерживаются в развитии. Отличительной особенностью недостатков мышления при ЗПР является то, что наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления. А для развития этого мышления необходимо иметь хороший уровень наглядно-образного мышления.

Так же мы изучили характеристики и особенности внеурочной деятельности, в связи с тем, что коррекцию уровней мышления необходимо будет проводить, совместно не отрываясь от учебного процесса.

Далее мы провели анализ коррекционных методик по развитию мышления у младших школьников с ЗПР. Изучив их, мы пришли к выводу, развивать мышление необходимо согласно общим законам развития мышления, переходя от наглядно-действенного к наглядно-образному, а от него к словесно-логическому мышлению. Также, большое значение в каждой методике придается индивидуальным особенностям развития ребенка, которые необходимо учитывать при проведении занятий.

В течение исследовательской работы, мы провели констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В эксперименте приняло

участие 12 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Исследования проводилось в МБОУ СОШ №1 г. Советский.

Констатирующий эксперимент проводился нами в сентябре 2018 года. Для исследования уровня мышления нами были проведены следующие диагностические методики: Методика «Складывание целого из частей», «Починка коврика», «Работа с сюжетными картинками», «Исключение неподходящей картинки», «Установление закономерностей». Проанализировав результаты нашего исследования, мы пришли к выводу, что уровень наглядно-образного мышления находится на низком уровне (9 человек) и на среднем уровне (3 человека).

Формирующий эксперимент проводился нами с сентябрь 2018 года по май 2019 года. В рамках данного эксперимента нами проводилась коррекционная работа во внеурочное время по развитию наглядно-образного мышления.

Для проверки эффективности коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент, который проводился в мае 2019 года. Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что коррекционная работа, проведенная нами, оказалась эффективной, и у детей наблюдается тенденция к улучшению процесса памяти.

Все поставленные цели и задачи были выполнены, по результатам коррекционной работы мы наблюдаем тенденцию к улучшению развития уровня мышления у младших школьников с задержкой психического развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов [Текст]. – М. : Академия, 2001. – 672 с.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / под ред. К. С. Лебединской. - М.: Педагогика, 2013. – 150 с
3. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников Учебное пособие для вузов [Текст]: Э. М. Александровская, Н.И. Кокуркина. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
4. Амасьянц, Р. А. Клиника интеллектуальных нарушений. Учебник [Текст] / Р. А. Амасьянц, Э. А. Амасьянц. – Педагогическое общество России, 2009. – 320 с
5. Бабкина, Н.В. Советы психолога учителям коррекционных классов общеобразовательных школ [Текст] / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. - №6. – С.60 – 61.
6. Байбородова, Л.В. Сопровождение образовательной деятельности сельских школьников: [Текст]: Ярославль: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. - 88 с.
7. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст]: М. Р. Битянова. - Москва: Совершенство, 1997. - 298 с.
8. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст]: учеб. пособие. / Л.Н. Блинова. – Москва: НЦ ЭНАС, 2001г.-136с.
9. Борякова, Н. Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития / Н. Ю. Борякова // Вопросы психологии. – 2002. - №4. – С. 15-30.
10. Венгер, Л.А. Дидактические игры и упражнения по воспитанию школьников [Текст]: Л.А. Венгер. – Москва: Просвещение, 1986. – 135 с.

11. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / под ред. М. В. Гамезо, М. В. Матюхиной, Т. С. Михальчик. – Москва. : Просвещение, 1984. – 547 с.
12. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 2011. - №6. – С. 12-43.
13. Гальперин П.Я. Введение в психологию [Текст]: учеб. пособие для вузов по гуманитарным специальностям/ П.Я. Гальперин. - 2-е изд. - Москва: Книжный дом «Университет», 2000. - 329 с.
14. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст]: П.Я. Гальперин – Москва: Просвещение, 1987.-303 с.
15. Глебова, Л.С. Педагогический энциклопедический словарь/ Л.С.Глебова, О.Д. Грекулова. – Москва: Большая Российская Энциклопедия, 2006. – С.528
16. Годовникова Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ [Текст]: учеб. пособие для вузов/Л.В. Годовникова. – 2-е изд.- Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 218с.
17. Горчинская, А.А. Развитие познавательного интереса младших школьников в учебной деятельности [Текст]: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Горчинская Анастасия Александровна. - Челябинск, 1999.- 187 с.
18. Григорьев, Д. В. Программы внеурочной деятельности. Познавательная деятельность. Проблемно-ценностное общение [Текст]: учеб. пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. - Москва: Просвещение, 2011. - 96 с.
19. Давыдов, В.В. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: В 2 томах Том I Гл. ред. В.В. Давыдов. – Москва: Научное издательство «БОЛЬШАЯ РОССИЙСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 1993. – 152с.
20. Дети с временными задержками развития [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. - Москва.: Педагогика, 2014. –206с.

21. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – Москва : Наука, 1984, 230 с.
22. Дефектология. Словарь-справочник [Текст] / под ред. Б. П. Пузанова. – Москва : Просвещение, 1996. – 480 с.
23. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст]: учеб.пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С.Г. Шевченко. – Москва: АРКТИ, 2001. – 224 с.
24. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: Учебное пособие [Текст] / В. Дударева, Н. Зиновьева, А. Калмыкова, Н. Ключева, М. Кузнецова, А. Паукова, П. Шелехов, Н. Шрейдер, Д. Яковлева, В. Шадриков. – Москва : Академический проект: Альма Матер, 2009. – 533 с.
25. Дунаева, З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития [Текст]: З. М. Дунаева. – Москва: Советский спорт, 2006. – 191 с.
26. Егорова. Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст] / Т. В. Егорова. – Москва: Наука, 1973. – 321 с.
27. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта [Текст]: Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва: Просвещение, 2005. – 272 с.
28. Жаренкова, Г. И. Действия детей с ЗПР по образцу и словесной инструкции / Г. И. Жаренкова // Дефектология. – 2002. - №4. – С. 29-35.
29. Жичкина, А. Е. Значимость игры в развитии человека / А. Е. Жичкина // Дошкольное воспитание. – 2002. - №4. – С. 22-30.
30. Забрамная С.Д., Боровик О.В. От диагностики к развитию: Пособие для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных

учреждениях и начальных классах школ. [Текст]: Изд. 2-ое, переработанное и дополненное. – Москва: В. Секачѳв, 2015. – 102с.

31. Запорожец, А. В. Основные проблемы онтогенеза психики [Текст] / А. В. Запорожец. – Москва : Просвещение, 2001. – 368 с.

32. Заширинская. О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2007. – 168 с.

33. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребёнка: от концепции к практике [Текст]: Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребёнка. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 108с.

34. Карпова Г.А., Артемьева Т.П. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития [Текст]: Екатеринбург, 1995. 154 с.

35. Козубовский В. М. Общая психология: познавательные процессы [Текст] / В. М. Козубовский. – Минск. : Амалфея, 2008. – 268 с.

36. Козырева, Е. А. Психологическое сопровождение школьников, их учителей и родителей [Текст]: Е. А. Козырева // Журнал практического психолога: Ежемесячный научно-практический журнал. – 1998. - №4. – С. 71-75.

37. Коновалова, Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников [Текст]: Н.Л. Коновалова. - СПб.: изд-во СПб. ун-та, 2000. - 156 с.

38. Консультативная помощь педагогам и родителям в условиях инклюзивного обучения учеников с задержкой психического развития [Текст]: методич. рекомендации / сост. Е.С. Будникова, Е.В. Резникова. – Челябинск: Издательство Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 92 с.

39. Костенко, Ю.А. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения [Текст]: Ю.А. Костенко, Р.Д. Триггер,

С.Г. Шевченко. – Москва: Школьная Пресса, 2004. – 64 с. – Серия «В помощь специалисту». – Вып. 24

40. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст]: Е.Е. Кравцова. - Москва: Педагогика, 1991. - 150 с.

41. Крившенко, С.П. Педагогика [Текст]: учеб. / С П. Крившенко [и др.]; под ред. Л. П. Крившенко. - Москва: ТК Велби, Изд -во Проспект, 2008. – 432 с.

42. Крушельницкая, О. И. Вправо – влево, вверх – вниз. Развитие пространственного восприятия у детей 6-7 лет [Текст]: О. И. Крушельницкая, А. Н. Третьякова. – М.: Творческий центр «Сфера», 2004. – 346 с.

43. Лапшин, В. А. Основы дефектологии: Учебное пособие для студентов педагогических институтов [Текст] / В. А. Лапшин, Б. Н. Пузанов. – Москва : Просвещение, 1991. – 143 с.

44. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] / В.В. Лебединский. – Москва: Знание, 2014. – 320 с.

45. Лебединская, К. С. Задержка психического развития. Хрестоматия: Детская патопсихология [Текст] /К.С.Лебединская. – Москва : Когито-центр, 2000. – 110 с.

46. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст]: М.И.Лисиной. - Москва: Воронеж, 1997. - 239 с.

47. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников. [Текст]: Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся 1-4 классов). – Москва: «Ось-89», 2006. – 160с.

48. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей в норме и патологии [Текст] / В. И. Лубовский. – 2-е изд. испр. и доп.. – Москва : Педагогика, 2003. – 224 с.

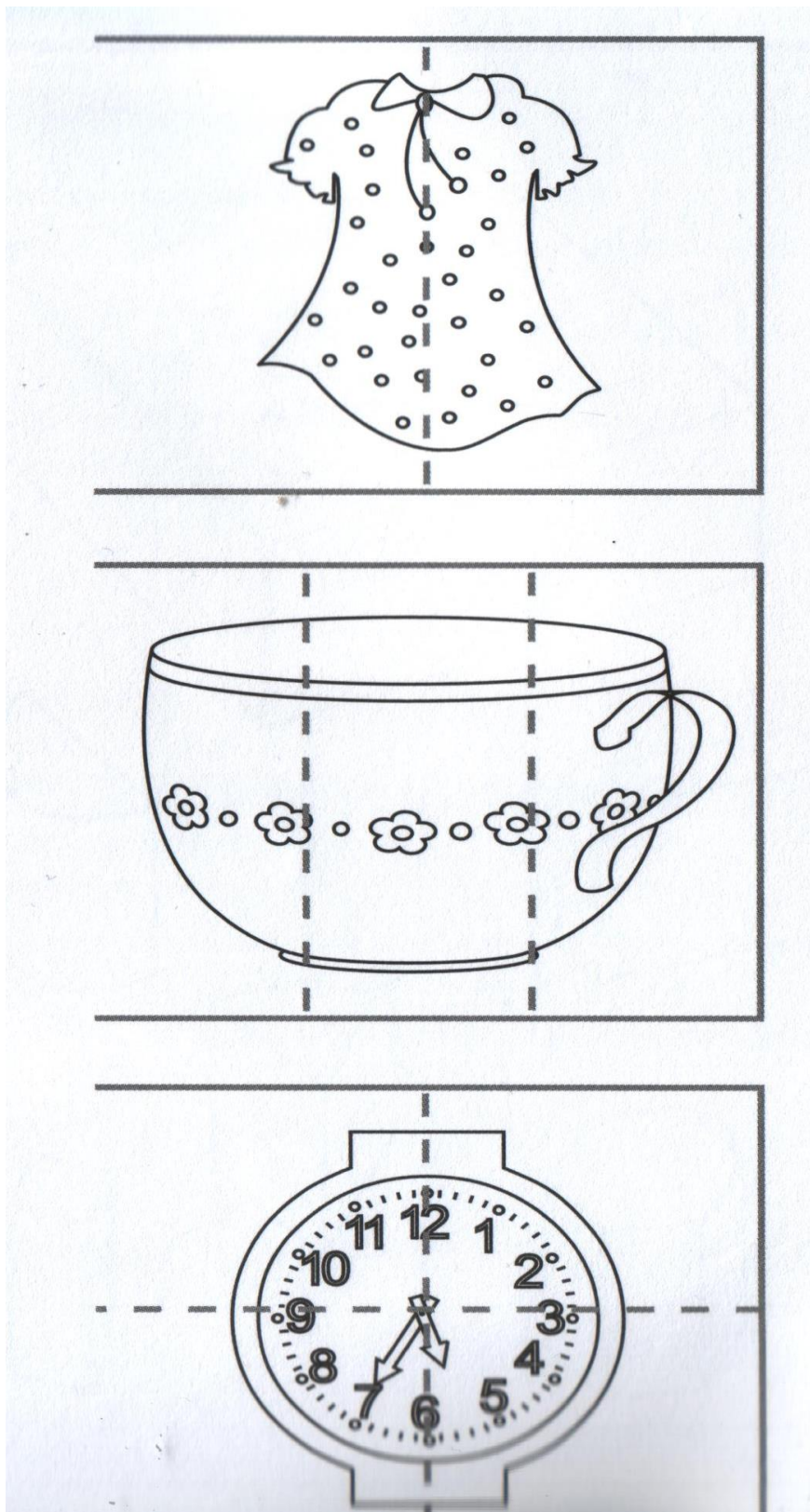
49. Мамайчук. И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.
50. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития: Клиническая и нейропсихологическая диагностика [Текст]. – Москва: Компенс-центр, 2005. – 216 с.
51. Маросанова, В. И. Развитие теории, осознанной саморегуляции: дифференциальный подход [Текст]: В. И. Маросанова // Вопросы психологии. – 2001. - №3. – С. 135-144.
52. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Официальные документы в образовании. – 2005. - №24
53. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Официальные документы в образовании. – 2005. - №24
54. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей [Текст]: Н.Г. Морозова. - Москва: Просвещение, 1971.- 235 с.,
55. Мухина В.С. Возрастная психология [Текст]: В.С. Мухина - Москва: Академия, 2000. - 432 с.
56. Обухова Л.Ф. Этапы детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка) [Текст]: Л.Ф. Обухова. – Москва: Изд-во Москва. ун-та, 1972. - 150с.
57. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст]: Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной. Москва: Просвещение, 1981г. 120с.
58. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. [Текст]: Толковый словарь русского языка. – 4-е изд. – Москва, 1997.

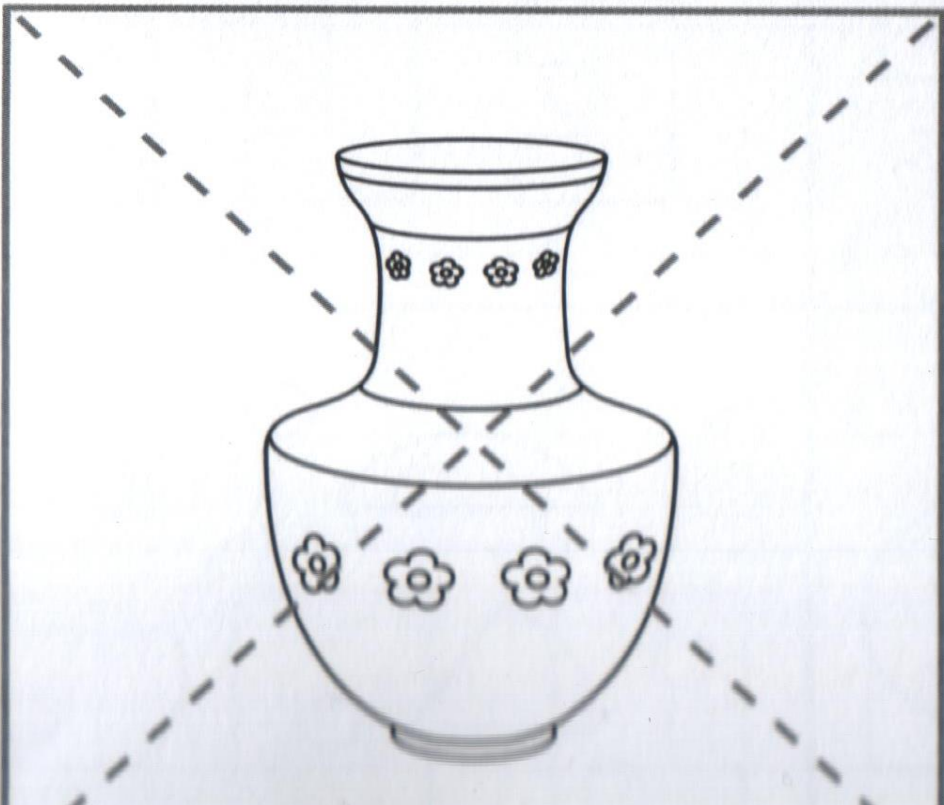
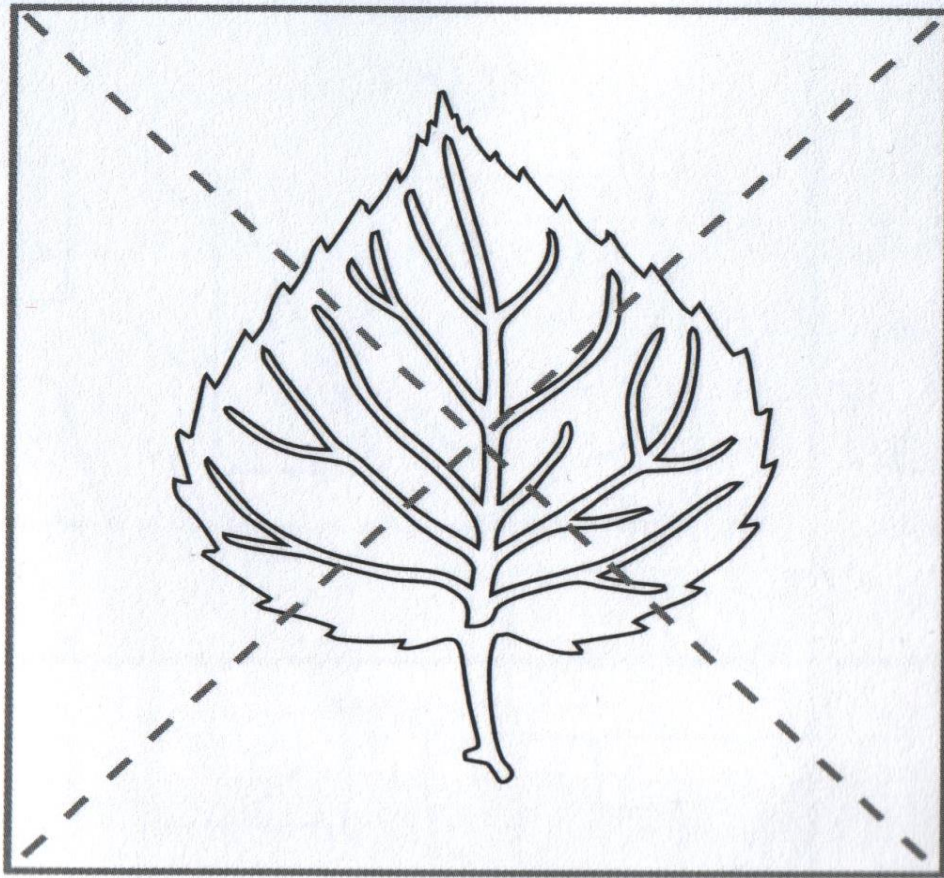
59. Павлушкова, Н.Н. Обучение грамоте младших школьников с ЗПР [Текст]: Н.Н. Павлушкова, Р.И. Харитоновна. – Москва: ГНО и Д, 2006. – 152 с.
60. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с нарушениями темпа развития [Текст]: Обучение и воспитание детей «группы риска». Хрестоматия: Состав: В.А. Астапов, Ю.В. Микадзе. М.:Ин-тпракт. Психологии; 1996. 111с.
61. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст]: Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург: Речь, 1997. – 352 с.
62. Письмо Министерства образования РФ [Текст]: от 27 июня 2003
63. Поташник, М.М. В поисках оптимального варианта [Текст]: М.М. Поташник.- Москва: Просвещение, 1988. – 220с.
64. Сластенин, В.А. и др. Педагогика [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - Москва: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
65. Соловьев, И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей [Текст]: И.М Соловьев. - Москва: - 1966. – 224с.
66. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст]: Кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. - М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 180 с.
67. Стрекалова Т.А., Формирование логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития [Текст]: Москва, 1982 – 166с.
68. Субботина, Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Л. Г. Субботина. - Кемерово, 2002. - 22 с.

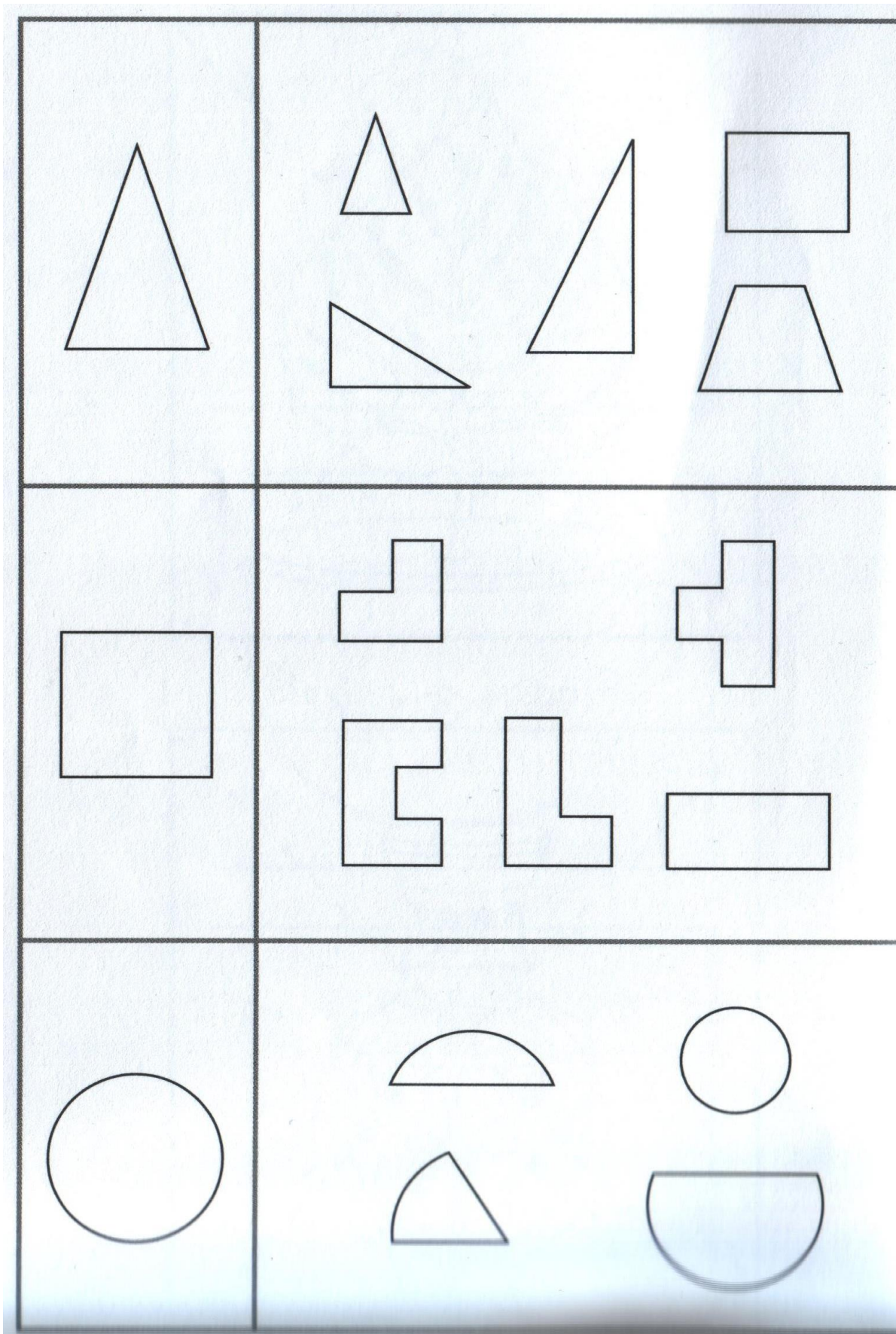
69. Тингей-Михаэлис К. Дети с недостатками развития. Книга в помощь родителям [Текст]: под ред. Д.В.Колесова. – М.: Педагогика, 1988. – 240 с.
70. Тихомиров О.К. Психология мышления [Текст]: О.К. Тихомиров: Уч. пос. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 269 с.
71. Тришина, О.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя технического вуза [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / О. Ю. Тришина. - Кемерово, 2006. - 23 с.
72. Ульенкова У.В., Шестилетние дети с задержкой психического развития детей старшего дошкольного возраста [Текст]: Учебно-методическое пособие/Г.В. Фаина - Балашов: Николаев, 2004г. – 68с.
73. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения [Текст]: Методические рекомендации по развитию дополнительного образования детей в общеобразовательных учреждениях.
74. Чистякова С.Н. Формы и методы практико-ориентированной педагогической поддержки социально-профессиональной адаптации молодежи в условиях рынка труда: кн. для учителя и профконсультанта [Текст]: С. Н. Чистякова - Кемерово: изд-во ОблИУУ, 2001. - 239 с.
75. Чупров, Л.Ф. Состояния задержки психического развития у детей младшего школьного возраста: дифференциальная психологическая диагностика [Текст] / Л.Ф. Чупров // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2013. – №3. – С.40-62
76. Чурекова, Т. М. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений [Текст]: Т.М. Чурекова. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001, - 262 с.
77. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты [Текст] / С.Г. Шевченко. – Москва: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2010. – 154 с.
78. Шипицына, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и общества [Текст] / Л.М. Шипицына. – СПб. Речь, 2005. – 168 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Диагностический инструментарий методик
для обследования уровня развития наглядно-образного мышления
младших школьников с ЗПР.







Методика «Складывание целого из частей»

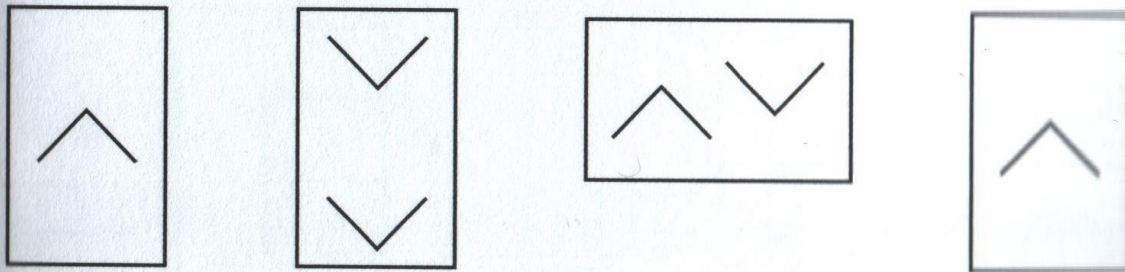
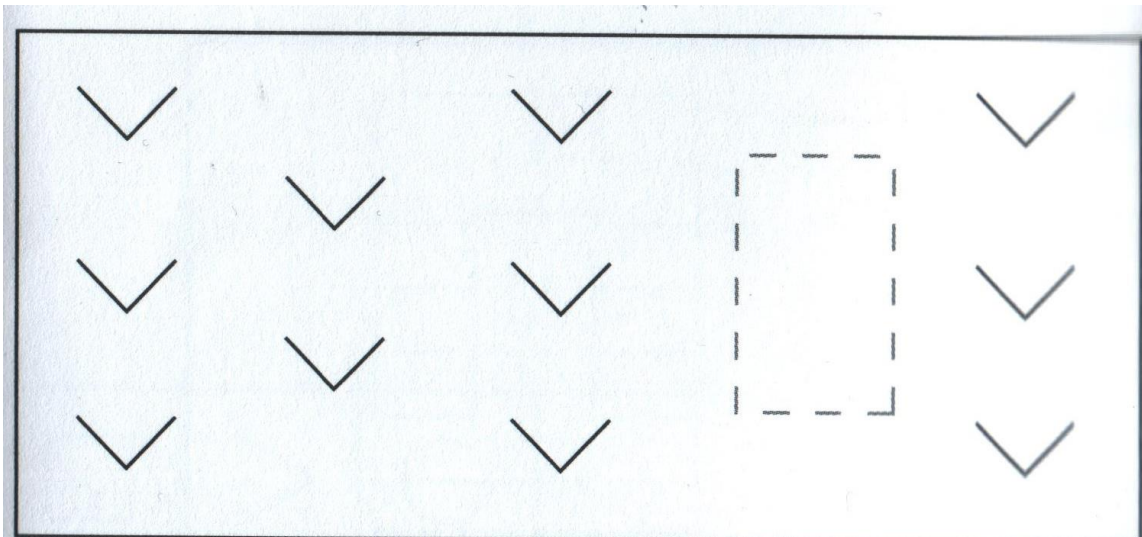
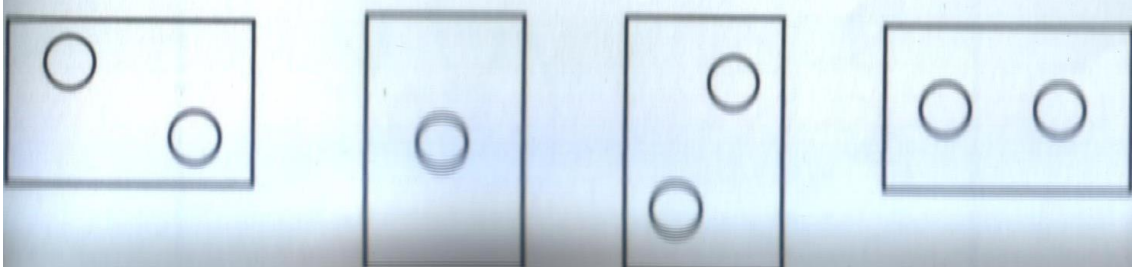
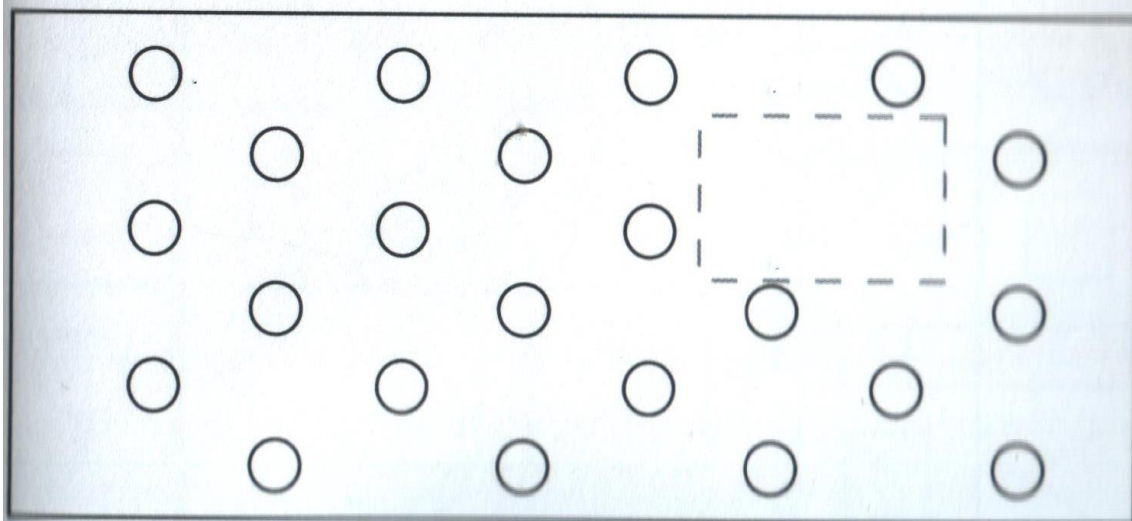


Рис. 4



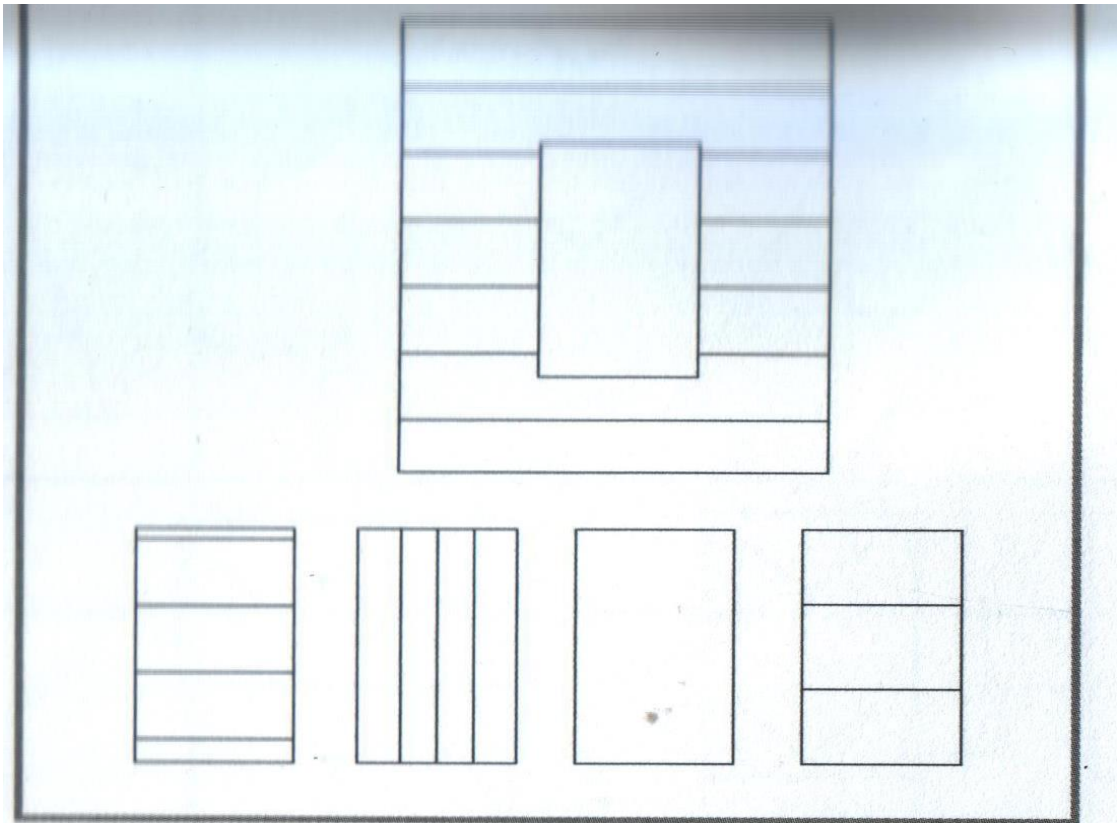


Рис. 6

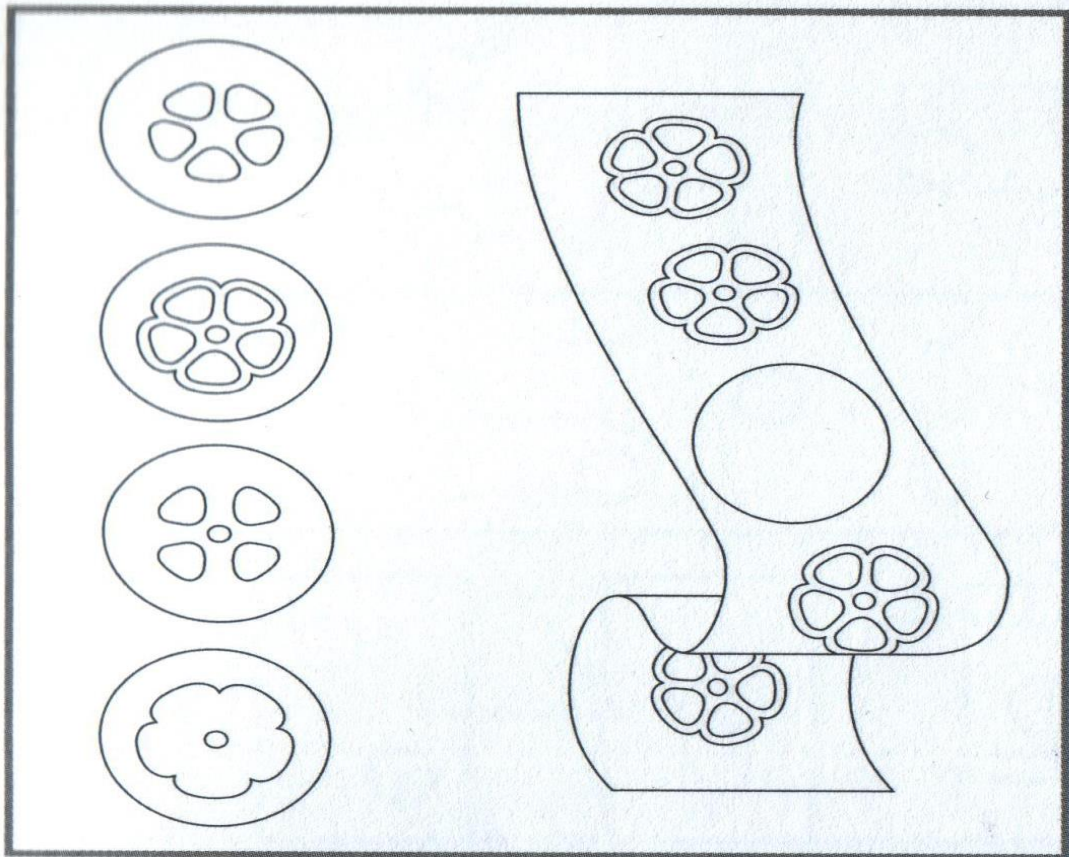


Рис. 7

□	>	○	<
○			>
□			<
○	<	□	>
□	>	○	<
○	<	□	>

>	○
<	□

<	□
>	○

<	○
>	□

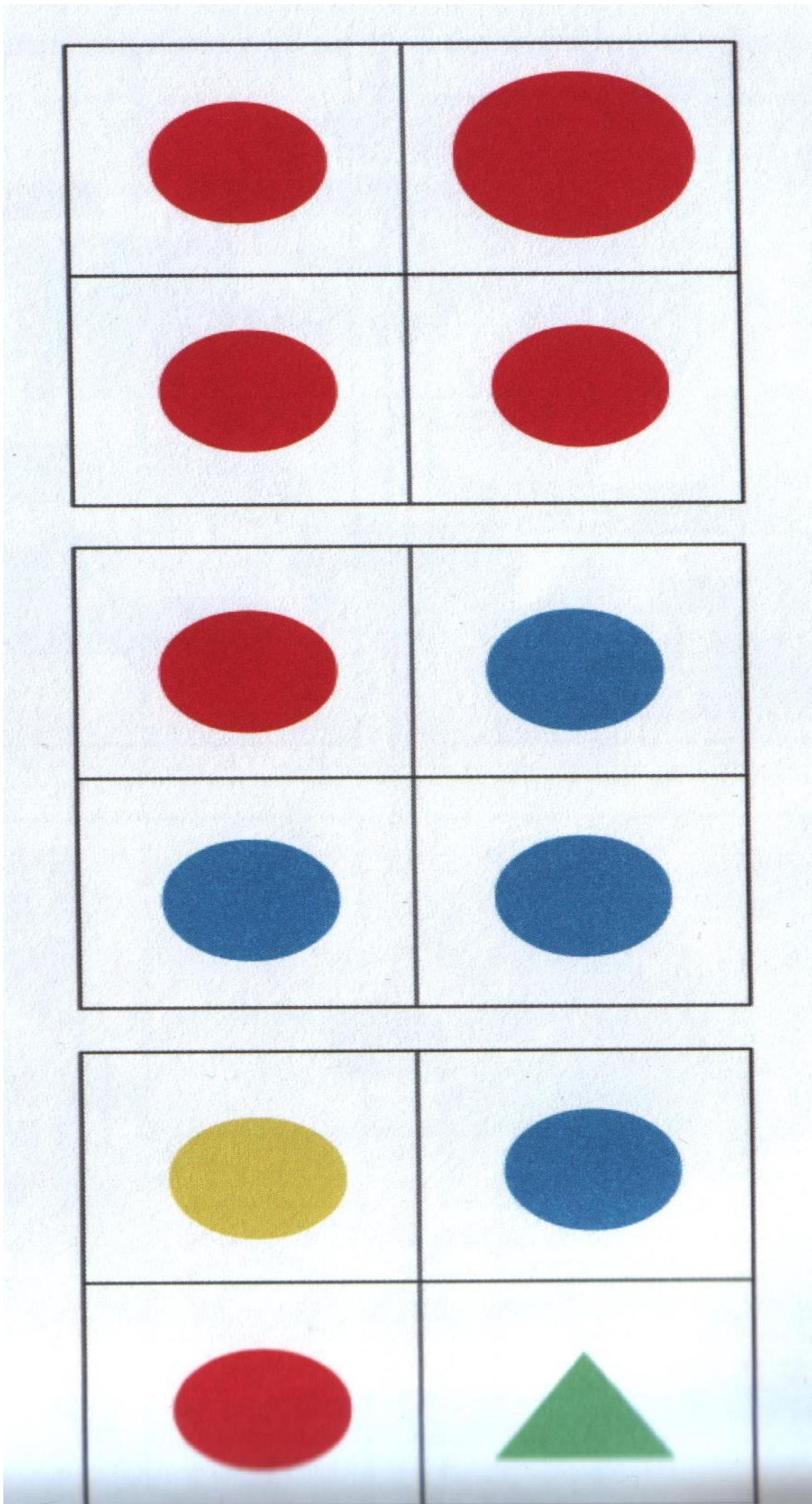
□	<
>	○

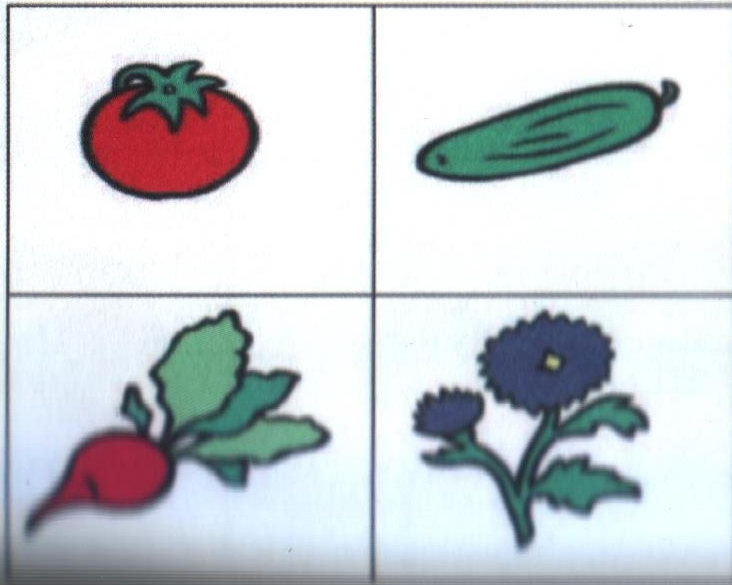
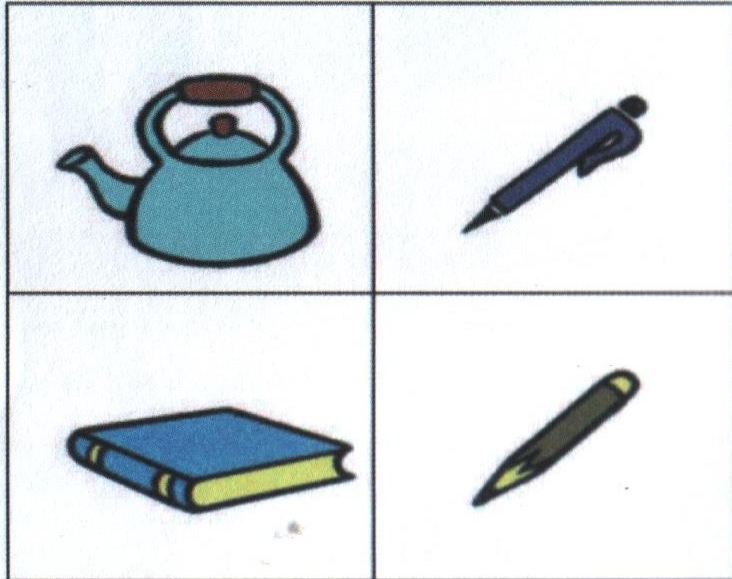
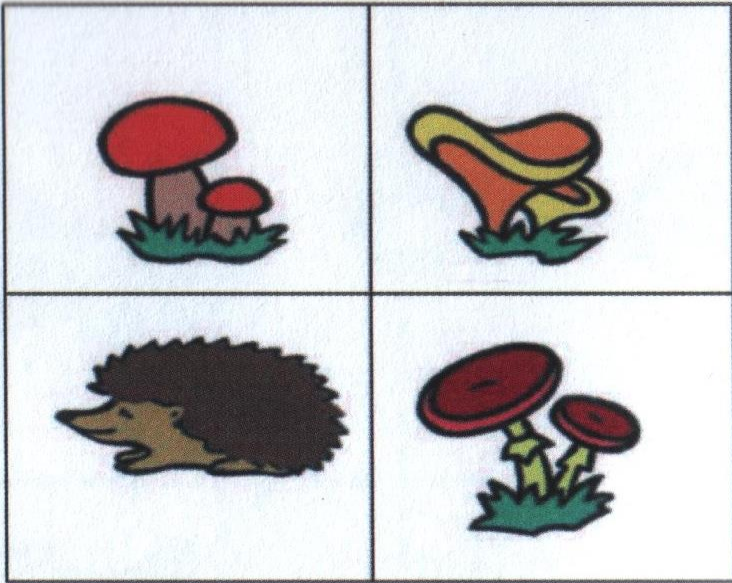
Методика: «Починка коврика».





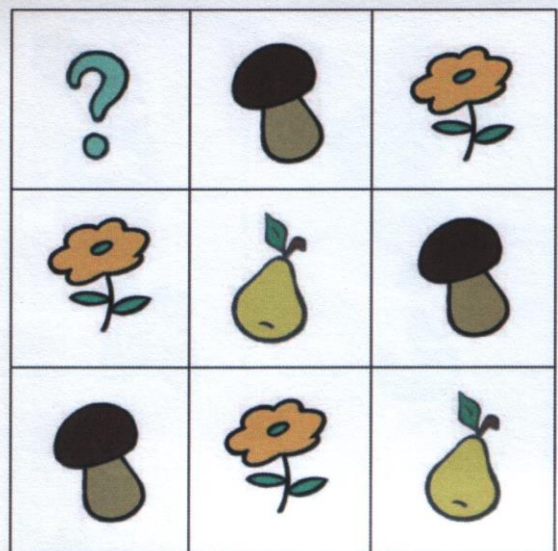
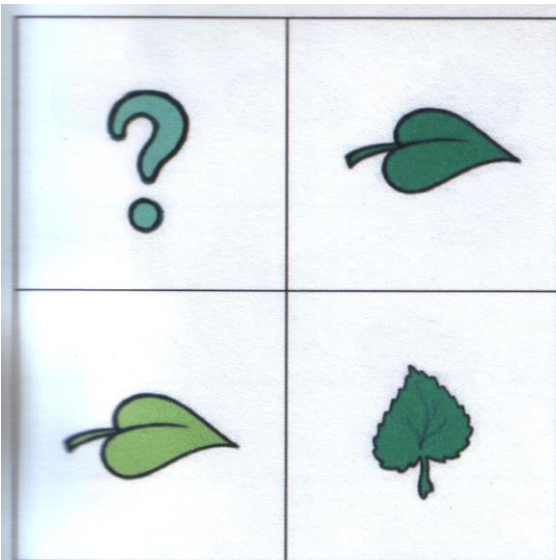
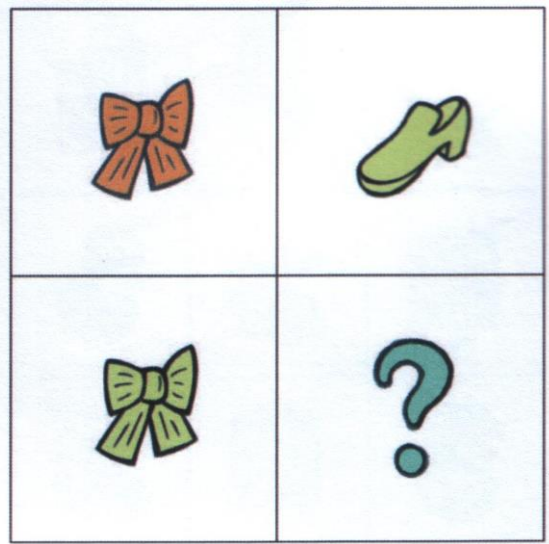
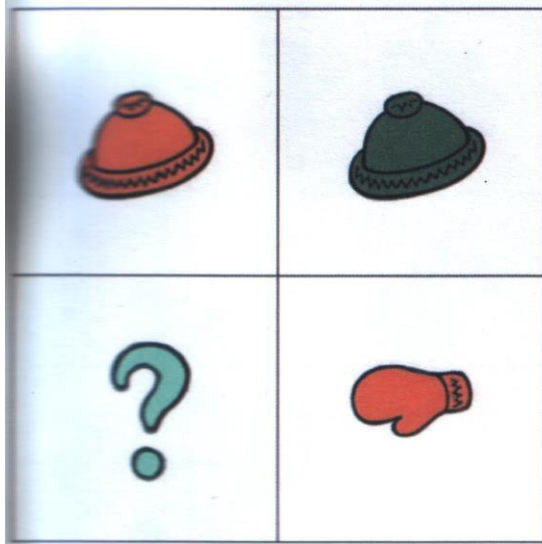
Методика: «Работа с сюжетными картинками».

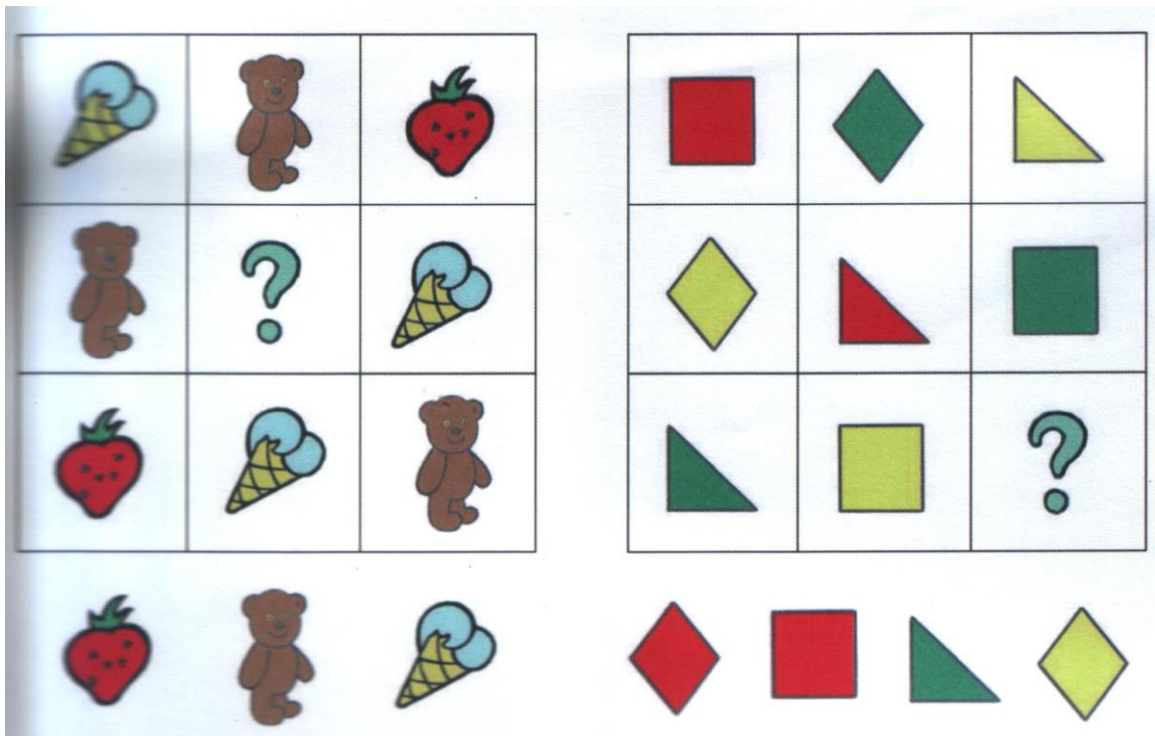




ЛОШАДЬ	САНИ
СОБАКА	КОРОВА
САПОГИ	ЛОЖКА
ВИЛКА	ТАРЕЛКА
ПЛАТЬЕ	ПАЛЬТО
ЮБКА	МЫЛО

Методика: «Исключение неподходящей картинки».





Методика: «Установление закономерностей».

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

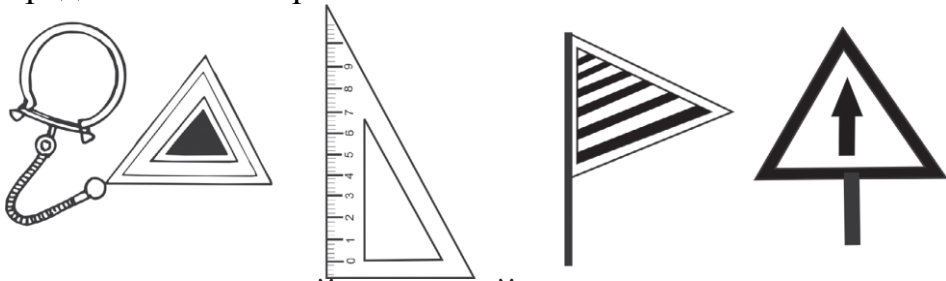
Содержание коррекционного курса внеурочной деятельности по развитию
наглядно-образного мышления младших школьников с ЗПР

Таблица 4. - Тематическое планирование с определением основных
видов учебной деятельности

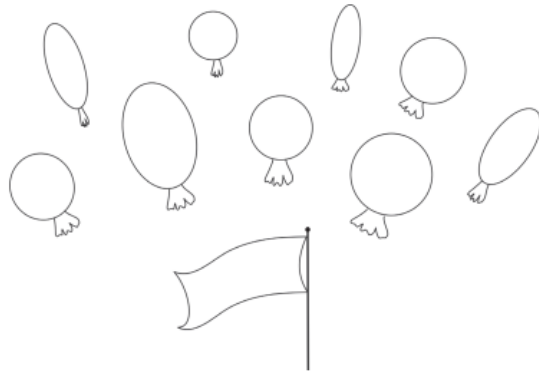
№ п/п	Наименование разделов и тем	Всего часов	Основные виды учебной деятельности обучающихся
1.	Диагностика	2 ч	Методика «Складывание целого из частей». «Починка коврика». «Работа с сюжетными картинками». «Исключение неподходящей картинки». «Установление закономерностей».
2.	Блок развития пространственных и квазипространственных представлений,	4 ч	Формирование пространства собственного тела; формирование представлений право-лево; формирование представления и понятия о признаках формы и величины предметов;
3.	Блок развития восприятия,	4 ч	Сформировать умение замечать детали обыкновенных предметов, развивать навыки анализа, выделять совокупность свойств и предметов.
4.	Блок развития наглядно-образного мышления,	25 ч	Работа с познанием с помощью представлений предметов и явлений, Развитие скорости мышления, мыслительные процессы: обобщения, выделение существенных признаков, исключение лишнего и др.
5.	Оценка эффективности коррекционного воздействия	2 ч	Методика «Складывание целого из частей». «Починка коврика». «Работа с сюжетными картинками». «Исключение неподходящей

		картинки». «Установление закономерностей».
	Итого	33 ч (коррекционных занятий) + 2 ч (диагностики индивидуальной)

Таблица 3. - Календарно-тематическое планирование на 2018-2019 учебный год с кратким изложением игр и упражнений.

№	Основное содержание курса																
Блок	развития пространственных и квазипространственных представлений.																
1.	<p>Цель занятия: формирование представлений и понятий о признаках формы и величине предметов. Ритуал приветствия: необходимо поздороваться по передать «улыбку» соседу справа. Разминка: загадки на тему овощи, фрукты, за каждый правильный ответ учащиеся получают наклейку (мотивационный компонент). Основное содержание занятия:</p> <p>1. «Чем похожи эти предметы?» Ход занятия: Детям предлагается найти сходство предметов на предъявляемой карточке.</p>  <p>2. «ЧЕТВЕРТЫЙ ЛИШНИЙ» Ход задания: В предъявляемой карточке детям предлагается найти предмет, не похожий на остальные предметы в этом ряду.</p> <table border="1" data-bbox="371 1585 790 1977"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>3. «Что глубже?» Ход задания: Педагог предлагает детям рассказать, как они</p>																

	<p>отдыхали летом, кто из них был на реке, кто — на море, кто — на озере, и ответить на следующие вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Море глубокое или нет? • Река глубокая или нет? • Озеро глубокое или нет? • Что глубже, море, река или озеро? • Что бывает после дождя на асфальтовых дорожках? (Лужи.) • Лужи глубокие или нет? • Что глубже, море, река, озеро или лужи? <p>Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.</p>
2.	<p>Цель: сравнение совокупности предметов различной формы и величины.</p> <p>Ритуал приветствия: поздороваться друг с другом на разных языках (Hello, Hi, Chao, Салам алейкум).</p> <p>Разминка: Загадки на знание транспорта, за каждый правильный ответ учащиеся получают наклейку (мотивационный компонент).</p> <p>Основное содержание занятия:</p> <p>1. «Чем похожи предметы?»</p> <p>Ход задания: Педагог предъявляет учащимся заранее подготовленные карточки. Детям предлагается сказать, чем похожи предметы, чем они отличаются, и разложить их по группам.</p> <div data-bbox="383 1220 821 1601" style="text-align: center;"> </div> <p>2. «Веселые шарики».</p> <p>Ход задания: Педагог предъявляет детям картинку с 10–12 нарисованными шарами овальной и круглой формы и флажком. Предлагается, рассмотрев рисунок, раскрасить круглые шары синим цветом, а овальные — красным. Учитель просит детей пририсовать также к шарикам ниточки, чтобы шары не разлетелись от ветра, и «привязать» их к флажку.</p>



3. «Выдел фигуры в рисунке»

Ход задания: Детям предлагается рассмотреть рисунок и ответить на вопрос, сколько и какие геометрические фигуры его составляют.



Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

3. Цель: Формирование представления о последовательности и порядке.

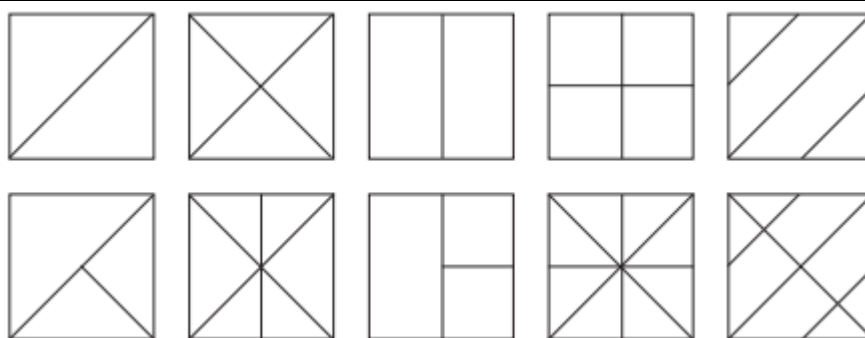
Ритуал приветствия: поздоровайся с соседом слева, и скажи, что тебе в нем нравится!

Разминка: загадки на знание геометрических фигур, за каждый правильный ответ учащиеся получают наклейку (мотивационный компонент).

Основное содержание занятия:

1. «Составление фигур-головоломок».

Ход задания: Педагог заранее вырезает из картона несколько одинаковых квадратов и раскрашивает каждый из них в свой цвет. Далее каждый квадрат разрезается по своему: на два треугольника, четыре треугольника, два прямоугольника, четыре маленьких квадрата и т. д. Головоломка готова — дети могут составлять квадраты, например соревнуясь в парах, кто больше составит квадратов.



2. «Работа над словом»

Ход задания: Педагог пишет на доске слово: АИСТРЕКОЗАЯЦ и предлагает детям ответить на вопросы:

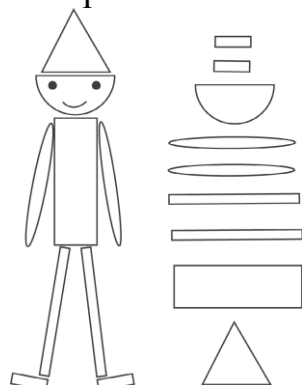
- Какие тут спрятались животные?
- Какие это животные — звери, птицы или насекомые?
- Где они живут?

Дети должны обосновать свои ответы.

3. «Веселый человек».

Ход задания: Педагог говорит: «Сегодня к нам в гости пришел “веселый человечек”. Посмотрите, какой он забавный! Давайте постараемся из геометрических фигурок, которые лежат на столе, сделать такого же человечка».

Для проведения этого занятия педагогу понадобятся геометрические фигуры: 1 треугольник, 1 полукруг, 1 прямоугольник, 2 овала, 4 узких прямоугольника — и изображение «веселого человечка».



Рефлексия занятия : вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

4. Цель: ориентирование в пространстве на плоскости.
 Ритуал приветствия: поприветствовать друг друга и пожелать соседу слева «удачного занятия».
 Разминка: Педагог предлагает детям по команде правильно показать правую руку, левую руку, правую ногу, правое ухо, левое колено, левую пятку и т. д. За каждое ошибочно выполненное действие с ученика снимается один балл. Лучшим

будет тот, кто допустит меньшее число ошибок. Основное содержание занятия:

1. «Где аходится?»»

Ход задания: Для проведения этого занятия педагогу понадобится белый лист бумаги, на котором изображены геометрические фигуры (овал, квадрат, прямоугольник, треугольник) разных цветов. Фигуры на листе бумаги, который педагог предъявляет детям, должны быть расположены по углам, а посредине рисуется круг. Детям предлагается, рассмотрев рисунок ответить на вопросы:

-Где нарисован круг?

-Где нарисован овал?

-Где нарисован квадрат?

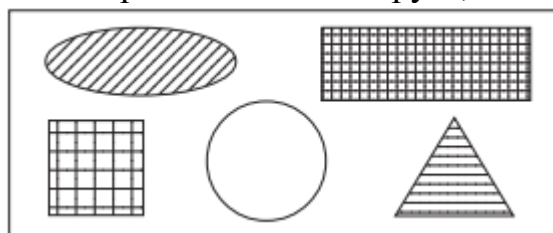
-Где нарисован треугольник?

-Где нарисован прямоугольник?

-Что нарисовано справа от круга, слева от круга?

-Что изображено в правом верхнем углу, в левом нижнем углу?

-Что нарисовано выше круга, ниже круга?



2. «Точки»»

Ход задания: Педагог раздает детям листы бумаги с расставленными на них точками и говорит: «Перед вами рисунок, на котором поставлено множество точек. Ваша задача - соединить эти точки так, чтобы получились квадраты - большие и маленькие. А сколько всего квадратов вы сможете нарисовать из этих квадратов? Посчитайте, у кого больше.»



3. «Кто первый? Кто последний»»

Ход задания: Педагог предлагает трем-четырем детям выстроиться в шеренгу, другие дети располагаются, напротив. В ходе занятия детям, стоящим в одну шеренгу, необходимо совершить ряд самостоятельных перестроений для того, чтобы остальные участники при каждом очередном перестроении называли первого и последнего ребенка в шеренге.

Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке,

какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

Блок развития восприятия

5.

Цель: развитие зрительного восприятия

Ритуал приветствия: необходимо поприветствовать друг друга, и придумать свой отличительный жест и показать его что бы другие обучающиеся его повторили

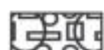
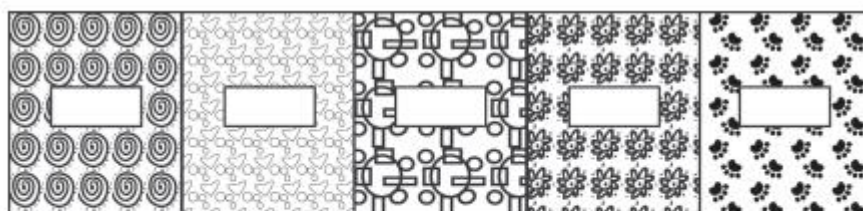
Разминка: учащимся выдается разрезанные картинку, необходимо быстрее всех собрать свою картинку.



Основное содержание занятия:

1. «Заплатки»

Ход задания: Педагог предлагает детям «починить» коврики с несложным узором, выбрав необходимую «заплатку» среди предложенных. Задача может быть значительно усложнена в том случае, если детям будет предложено правильно подобрать утраченные фрагменты к сюжетным картинкам.




2. «Одинаковые бусы».

Ход задания: педагог раздает детям картинки с разными бусами. Зачитывает описание бус, например: на этих бусах три белых шарика, а затем 2 черных шарика и т.д. Задача ребенка первому найти нужные бусы по описанию.

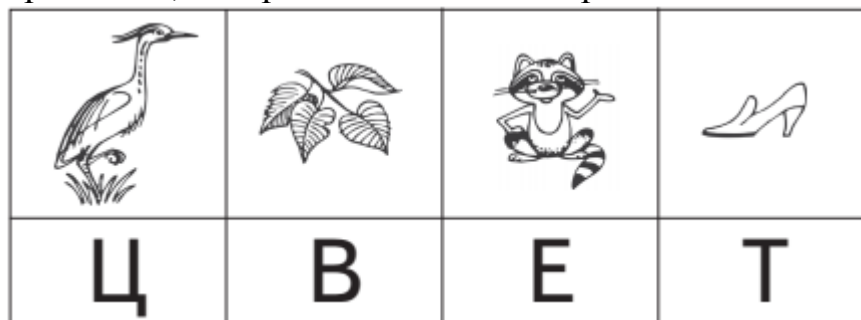


Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся

	<p>смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.</p>
6.	<p>Цель: развитие слухового восприятия. Ритуал приветствия: поприветствовать друг друга и передать слово по глухому телефону соседу справа. Разминка: педагог демонстрирует различные шумы, звуки животных, разного транспорта, задача детей отгадать звук первым, за каждый правильный ответ ребенок получает 1 балл. Основное содержание занятия: 1. «Шумящие коробочки». Ход задания: В ходе занятия 10–12 коробочек от «киндер-сюрпризов», наполненные разными сыпучими, гремящими, стучащими и шуршащими материалами, например горохом, гречневой крупой, речным песком, фасолью, мелкими камешками и др., помогут организовать увлекательную игру, в которой ее участники должны найти среди всех коробочек две одинаково звучащие. Главный принцип заполнения коробочек: материал в парных коробочках должен быть не только идентичным, но и примерно одинаковым по весу и количеству, только тогда они будут звучать одинаково. 2. «Отхлопай ритм». Ход задания: Учитель отхлопывает руками ритм: «па-па-Па», «Па-па-па» — и предлагает детям отхлопать тот же ритм. Затем отхлопать его в обратном порядке. Усложнение: по мере освоения детьми этого упражнения ритм можно менять, делая его более сложным и продолжительным. 3. «Допиши буквы в слова» Ход задания: Педагог раздает карточки, в центре лежит собака, которая любит все слова, которые начинаются на звук «С», задача обучающихся найти эти слова, и обвести их.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Рефлексия занятия : вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.</p>
7.	<p>Цель: развитие тактильного восприятия. Ритуал приветствия: поприветствовать друг друга абсолютно</p>

	<p>молча, только с помощью жестов.</p> <p>Разминка: обучающиеся строятся в 2 колонны перед доской, последний, стоящий в колонне рисует на спине впереди стоящего букву «А», в другой команде «5», далее учащийся которому начертили символ, передает его впереди стоящему, и так до тех пор, пока знак не будет дорисован на доске.</p> <p>Основное содержание занятия:</p> <p>1. «Волшебный мешочек».</p> <p>Ход задания: Педагог с детьми рассматривают пуговицы, учитель просит детей определить их форму и величину. Ученикам предлагается большая круглая, маленькая круглая, большая (маленькая) квадратная, большая (маленькая) овальная пуговицы. Все пуговицы складываются в мешочек. Затем ученику предлагается на ощупь по заданию учителя (учеников) найти нужный предмет и дать словесный отчет: «Я взял большую круглую пуговицу». И т. п. Другие ученики проверяют правильность выполнения задания.</p> <p>2. «Кто скорее?»</p> <p>Ход задания: Для этого занятия необходим набор шнурков или ленточек. Двум ученикам предлагается за определенное время завязать как можно больше узелков (или бантиков) из предложенного материала. После того как определился лучший, он может вступить в соревнование с другими учащимися.</p> <p>3. «Что принесла нам кукла?».</p> <p>Ход задания: Для проведения этого занятия педагогу понадобятся: кукла, мешок, всевозможные небольшие игрушки, которые должны заметно отличаться друг от друга и изображать знакомые детям предметы (машинки, кубики, игрушечная посуда, игрушки, животные, шарики и т. д.). В мешок желательно продернуть резинку, чтобы ребенок не смог заглянуть в него, когда будет искать игрушку. Подготовив все это, педагог говорит детям: «Ребята! Сегодня к нам в гости пришла кукла Маша. Она для нас принесла игрушки. Хотите узнать, что нам принесла кукла? Нужно по очереди подходить к мешку, но не заглядывать в него, а только руками выбирать себе подарок, затем сказать, что выбрал, и после этого достать из мешка и показать всем».</p> <p>Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.</p>
8.	<p>Цель: развитие цветового восприятия.</p> <p>Ритуал приветствия: поприветствовать друг друга и сказать какого цвета настроения у тебя в начале занятия.</p> <p>Разминка: Предлагается отгадать тему урока из первых звуков</p>

предметов, которые находятся на картинке.



Основное содержание занятия:

1. «Собери радугу».

Ход задания: Педагог предлагает мнемоническое правило: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан». Педагог раздает детям заготовленные полоски всех цветов радуги и предлагает им сложить радугу, определяя нужный цвет полоски в соответствии с фразой.

2. «Составь таблицу».

Ход занятия: педагог зачитывает загадки, дети отгадывают и определяют в какой столбец необходимо поместить этот предмет в соответствии с цветом.

Загадки: Я длинный, вкусный и зеленый. Кто же я такой? (Огурец.) Растет на грядке, летом зеленеет, к осени краснеет. (Помидор.). Круглый бок, желтый бок, сидит в земле колобок. (Репа.). Раскололся домик на две половинки, и посыпались из дома горошки-бусинки. (Горох.)

Красный	Желтый	Зеленый
помидор		

Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

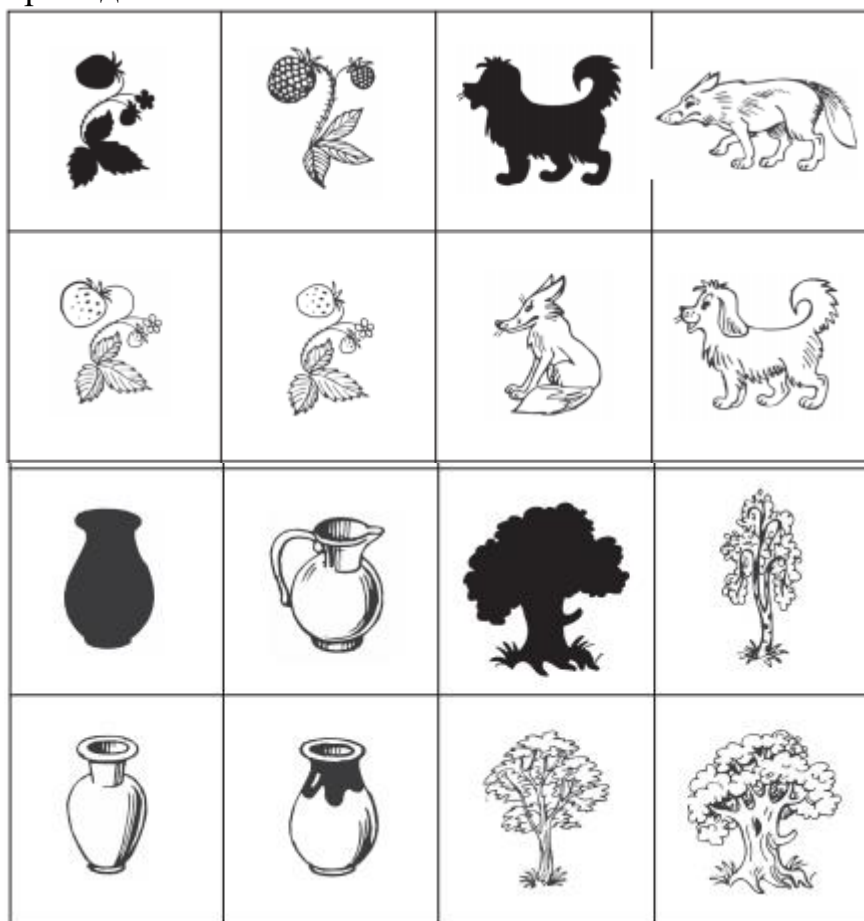
Блок развития наглядно-образного мышления

9. Ритуал приветствия: Поприветствовать друг друга как смеые вежливые люди.
- Разминка: педагог просит быстро назвать предметы, которые продаются в определенных магазинах, Например: продуктовый магазин, канцтовары, вещевой. За каждый правильный ответ обучающиеся получают 1 балл.
- Основное содержание занятия:
1. «На что похоже?».
- Ход задания: Педагог вывешивает на доске или на стенде плакат с изображением различных фигур и предлагает детям внимательно рассмотреть его, и задается вопрос: «На что это похоже?»

	Шарик Цветок Ложка Леденец		Листок Капля Лимон Ушко собачки
	Бант Бабочка Буква X Цветок		Мост Радуга Гора
	Бублик Руль Колесо Мяч		Очки Гантели Самокат Велосипед
	Лампа Груша Матрешка Ваза		Телевизор Шкаф Окно Коробка
	Стакан Ведро Цветочный горшок Кастриоль		Змея Лента Речка Дорожка

2. «Угадай чья тень?».

Ход задания: Педагог предлагает детям несколько реалистических картинок и одну силуэтную («тень», которую отбрасывает один из предметов). Задача детей состоит в том, чтобы как можно быстрее и правильнее назвать, какому предмету принадлежит тень.



3. «Волшебные картинки».

Ход задания: Педагог раздает детям «волшебные картинки» и предлагает им, внимательно рассмотрев, определить, что на них изображено. После того как предметы правильно названы, можно предложить детям обвести их контуры сплошной линией и

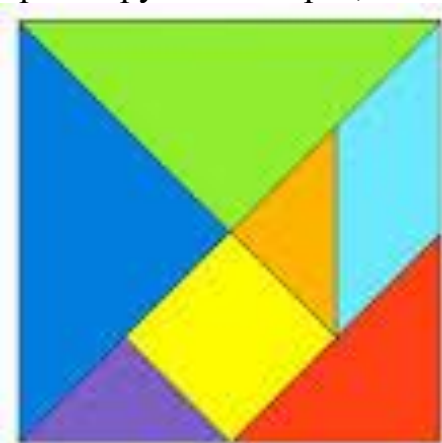
раскрасить.



Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

10. Ритуал приветствия: Поприветствовать друг друга с помощью жестов.

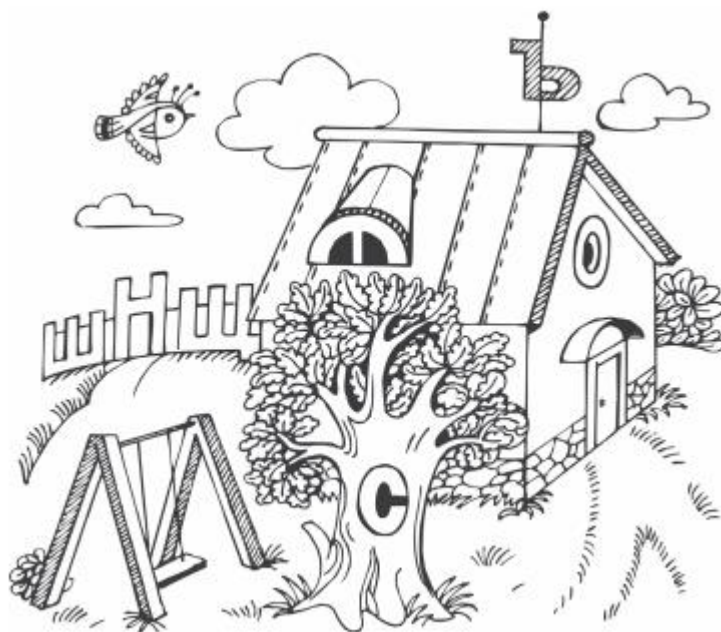
Разминка: знакомство с головоломкой «Танграм», на скорость, необходимо выполнять задания по инструкции, например,: поднимите 2 больших треугольника, синюю фигуру, поднимите правой рукой квадрат, а левой рукой коричневую фигуру.



Основное содержание занятия:

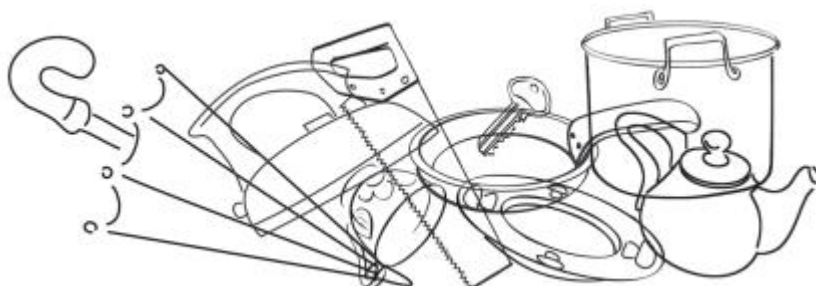
Ход задания: Знакомство с игрой, из каких частей состоит, какие

	<p>фигуры одинаковые по фигуре, по размеру, чем отличаются фигуры друг от друга. Задание первой сложности: Повторить фигуру по образцу педагога. Учитель показывает необходимую фигуру и строит её, задач обучающихся эту фигуру повторить.</p> <p>Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.</p>
11.	<p>Ритуал приветствия: Поприветствовать друг друга как инопланетяне.</p> <p>Разминка: Назвать как можно больше сказочных героев, за каждый правильный ответ обучающийся получает 1 балл.</p> <p>Основное содержание занятия:</p> <p>1. «Кто спрятался в кустах?».</p> <p>Ход задания: Детям предьявляется картинка с наложенными изображениями. Педагог предлагает ученикам, внимательно рассмотрев изображение, ответить на вопрос, кто спрятался от волка в кустах.</p> <div data-bbox="379 936 1077 1438" data-label="Image"> </div> <p>2. «Найди буквы алфавита».</p> <p>Ход задания: Педагог предлагает ученикам, внимательно рассмотрев изображение, ответить на вопрос, какие буквы здесь спрятаны.</p>



3. «Сколько предметов на рисунке?».

Ход задания: Педагог предлагает ученикам, внимательно рассмотрев изображение, ответить на вопрос, сколько предметов изображено на этом рисунке.



Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

12. Ритуал приветствия: поприветствовать друг друга только мимикой.

Разминка: назвать как можно больше имен, девочкам – девичьих, мальчикам – мужские. Кто больше назовёт имен получает наибольшее количество баллов.

Основное содержание занятия:

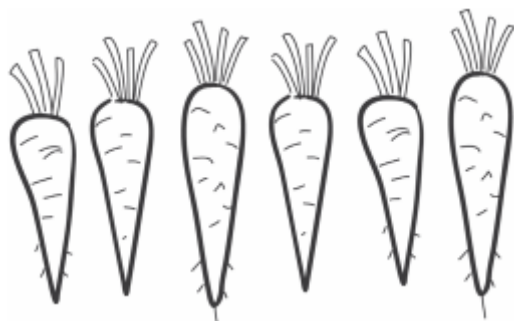
1. «Рисунки под дождем».

Ход задания: Педагог предлагает детям внимательно рассмотреть рисунок и назвать, какие предметы, геометрические фигуры, буквы и цифры были изображены на нем до того, как его намочил дождь.



2. «Найди пару».

Ход задания: Педагог предлагает детям внимательно рассмотреть рисунок и найти на нем одинаковые морковки. После выполнения задания каждый ребенок должен обосновать свой выбор.



3. «Посчитай пары».

Ход задания: В начале занятия педагог предлагает детям посмотреть, кто из них в данное время в носочках. Обсуждая эту тему, педагог должен акцентировать внимание детей на том, что носочки всегда бывают парными и одинаковыми. Затем педагог предлагает детям, внимательно рассмотрев предъявленный плакат, ответить на вопрос, сколько пар носочков изображено на плакате.

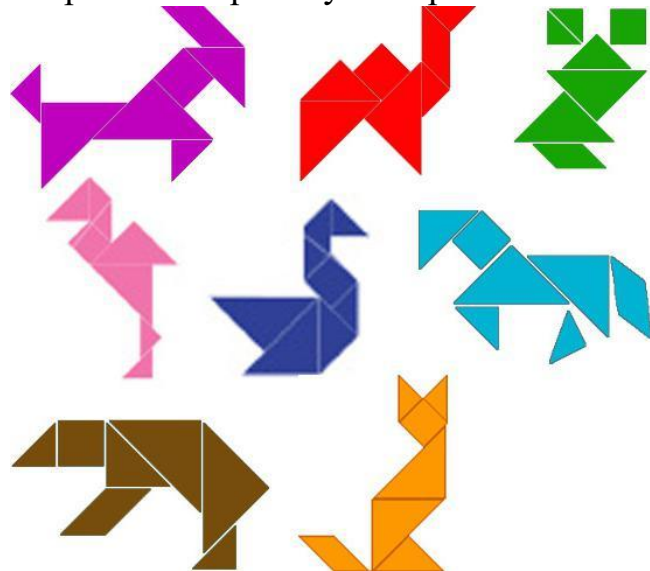


Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

13.

Игра «Танграмм».

Ход занятия: каждый учащийся отгадывает загадку на тему «Животные», получает схему построения этого животного, остальные учащиеся повторяют рисунок, Задание выполняется на скорость, наибольшее количество баллов получает, учащийся собравший картинку быстрее всех.



14.

Ритуал приветствия: поприветствовать друг друга, придумав свой индивидуальный жест и показать его другим, задача других обучающихся повторить этот жест.

Разминка: Назвать как можно больше насекомых, и птиц, обсудить чем они похоже и чем различны.

Основное содержание занятия:

1. «Найди сходство»

Ход задания: Педагог предлагает детям внимательно рассмотреть рисунок и найти на нем две одинаковые бабочки. После выполнения задания каждый ребенок должен обосновать свой выбор.



2. «Четвертый лишний».

Ход задания:

Педагог говорит: «Ребята, перед вами пять карточек, на которых изображены по четыре предмета, подобранных таким образом, что только три из них связаны между собой. Ваша задача — внимательно посмотреть и назвать, какой из этих четырех предметов “лишний”, и обосновать свой ответ».

Лучшим будет тот, кто быстро и правильно найдет «четвертый лишний».

На карточках изображены:

-тюльпан, ромашка, кошка, ландыш;

-наручные часы, будильник, градусник, настенные часы;

-карандаш, ручка, тетрадь, фломастер и т. п.

После выбора «четвертого» лишнего педагог предлагает ребенку оставшиеся три предмета назвать одним словом.

3. «Обведи контур».

Ход задания: Педагог показывает детям заранее заготовленные карточки и говорит: «Посмотрите внимательно на левый рисунок и соедините фигуры прямыми линиями в правом рисунке так, как это сделано в левом. Нужно это сделать как можно точнее и быстрее. Необходимо соединять углы фигур».



Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

15.

Ритуал приветствия: поприветствовать соседа справа, и сказать ему комплимент.

Разминка: разгадывание загадок на тему «домашние животные».

Основное содержание занятия:


1. «Узнай и нарисуй».

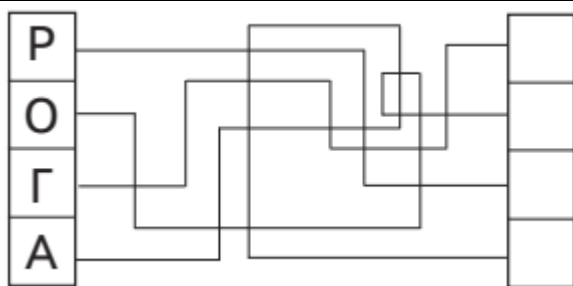
Ход задания: Педагог говорит: «Посмотрите на рисунок. На нем вы видите незаконченные изображения разных предметов. Нарисуйте что-нибудь интересное, используя эти изображения».



2. «Комбинирование».

Ход задания: Педагог говорит: «Ребята, придумайте и нарисуйте

	<p>как можно больше предметов, используя геометрические фигуры: круг, полукруг, треугольник, прямоугольник, квадрат. Каждую фигуру можно использовать многократно, можно менять размеры фигур. Основное условие — нельзя произвольно добавлять фигурки».</p>  <p>3. «Представь себе».</p> <p>Ход задания: Педагог предлагает детям представить различные, даже самые невероятные ситуации и говорит: «Попробуй представить, что будет, если...»</p> <ul style="list-style-type: none"> -откроют школу для собак; -люди научатся летать; -птицы станут разговаривать на человеческом языке; -все люди потеряют дар речи; -научатся читать мысли других людей...». И т. п. <p>Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.</p>
16.	<p>Головоломка «Танграм».</p> <p>Ход задания: обучающиеся работа самостоятельно, обучающимся выдаются карточки и они самостоятельно осуществляют построение по схеме. Чем быстрее обучающиеся выполняют задание, тем больше баллов получают. Обучающимся которым необходима помощь помогает педагог.</p>
17.	<p>Ритуал приветствия: Поприветствовать друг друга без слов, только с помощью жестов.</p> <p>Разминка: игра «Съедобное-не съедобное». Педагог кидает мяч, и называет слово, если съедобное ученик передает мяч другому и придумывает свое слово, если «несъедобное» обучающийся возвращает мяч педагогу.</p> <p>Основное содержание занятия:</p> <p>1. «Узнай слово».</p> <p>Ход задания: Ученикам на доске предъявляется рисунок и дается задание: провести взглядом по дорожке от каждой буквы до другого конца рисунка, написать там, на конце дорожки, эту букву и ответить на вопросы:</p> <p>Какое слово получилось? (Правильный ответ: гора).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Сколько букв содержится в слове гора? -Сколько звуков в слове гора? -Сколько слогов в слове гора?



2. «От 1 до 9 и обратно».

Ход задания: Педагог предлагает детям с опорой на таблицу называть по порядку числа от 1 до 9 и обратно. Данное задание можно выполнять на время. Высший балл получает тот ученик, который быстрее выполнит это задание.

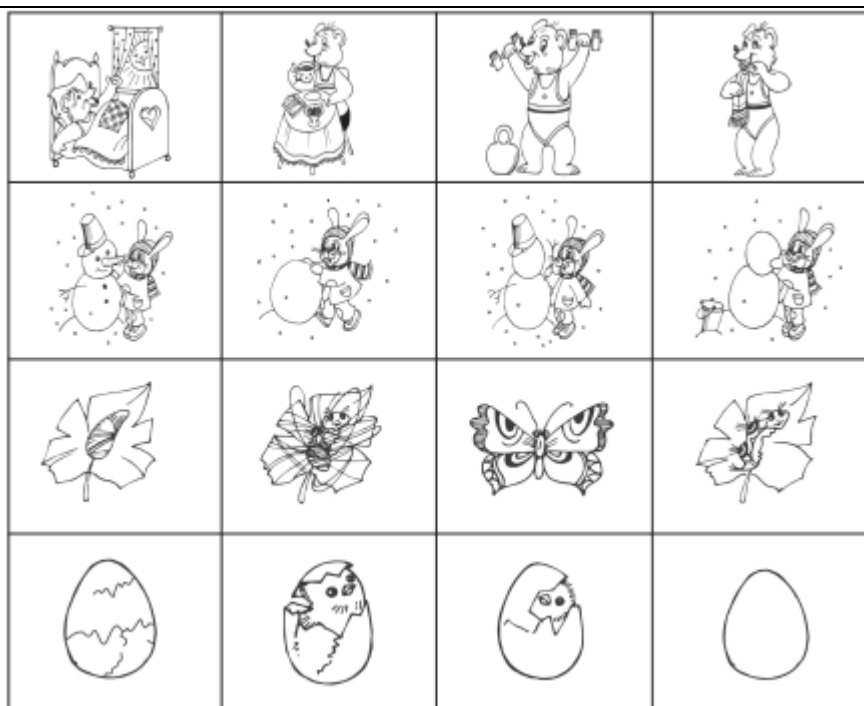
2	8	6
4	9	1
5	7	3

3. «Лабиринт».

Ход задания: Педагог предьявляет детям лабиринт, предлагает внимательно рассмотреть его и помочь Красной Шапочке отыскать нужную тропинку и прийти к Бабушке.

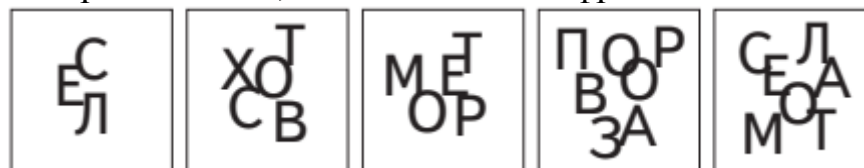


	<p>Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.</p>
18.	<p>Ритуал приветствия: Поприветствовать друг друга на разных языках.</p> <p>Разминка: Загадки про сказочных героев, за каждый правильный ответ, обучающийся получает 1 балл.</p> <p>Основное содержание занятия:</p> <p>1. «Лабиринт».</p> <p>Ход задания: Педагог предъявляет детям лабиринт, предлагает внимательно рассмотреть его и ответить на вопрос, кто в каком домике живет.</p> <div data-bbox="379 712 1082 1355" style="text-align: center;"> </div> <p>2. «Разложи по порядку».</p> <p>Ход задания: В качестве материала для занятий педагог предлагает детям ряд иллюстраций, связанных одним сюжетом, но разложенных неверно (не по порядку). Дети должны определить, какая из иллюстраций изображает событие, произошедшее раньше или позже, т. е. разложить их по порядку и составить рассказ. Лучшим признается тот, чей рассказ будет самым точным и интересным.</p>



3. «Какое слово зашифровано?».

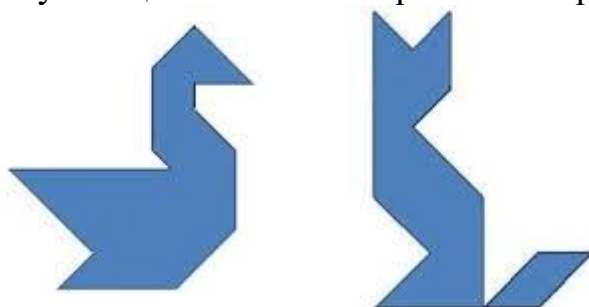
Ход задания: Педагог предлагает детям назвать все буквы, которые они видят на рисунке, и сосчитать их количество. После того как дан правильный ответ, устраивается соревнование, кто быстрее отгадает, какое слово зашифровано.



Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

19. Головоломка «Танграм».

Усложнение: карточки выдаются без точного расположения фигур танграма, дается общее изображение рисунка. Обучающиеся сами выбирают месторасположение фигур в схеме.



20. Ритуал приветствия: поприветствовать друг друга как инопланетяне.

Разминка: Назвать как можно больше предметов мебели,

сравнить их между собой, найти сходства и развития.

Основное содержание занятия:

1. «От 1 до 16 и обратно».

Ход задания: Педагог предлагает детям с опорой на таблицу называть по порядку числа от 1 до 16 и обратно. Данное задание можно выполнять на время. Высший балл получает тот ученик, который быстрее выполнит это задание.

12	6	1	10
7	11	14	3
8	2	13	4
16	15	9	5

2. «Найди похожие буквы».

Ход задания: Педагог раздает каждому учащемуся карточки, содержащие набор букв. Детям предлагается найти одинаковые буквы и обвести их карандашом.

А В Ю З Д А
Ю Р А А Ш К
Ф А И Л А Х

3. «Склеенные слова».

Ход задания: Педагог раздает детям карточки, содержащие «склеенные» (т. е. соединенные без пробелов) слова.

Детям необходимо:

-отделить слова друг от друга вертикальной чертой;

-посчитать общее количество слов в каждой строке.

слонкорова

туфликорзичасы

фартукписьморадугасвет

Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся

смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

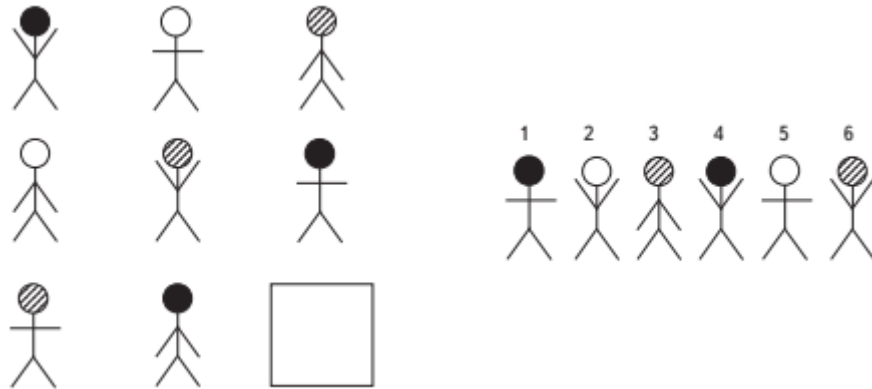
21. Ритуал приветствия: Поприветствовать друг друга, придумав оригинальный способ самостоятельно.

Разминка: игра «Солаты», обучающиеся выполняют инструкцию, на ориентацию в пространстве собственного тела.

Основное содержание занятия:

1. «Найди фигуру».

Ход задания: Педагог предъявляет детям рисунок с пляшущими человечками и говорит: «Ребята, посмотрите внимательно на эти рисунки пляшущих человечков. Обратите внимание на головы и положение рук. Определите, какой из пронумерованных справа рисунков подходит на свободное место. Запишите его номер».



2. «Буквенный лабиринт».

Ход задания: педагог предоставляет лабиринт, состоящий из букв, необходимо пройти по определенной букве до конца.



3. «На что похоже?».

Ход задания: Учитель демонстрирует детям картинки, где изображены яблоко, арбуз, огурец, дыня, картофель, квадратное печенье, треугольная лодка. Ученики должны назвать эти предметы и сказать, на какую геометрическую фигуру похож предмет. Например: «Это яблоко. Оно похоже на круг».

Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

22.

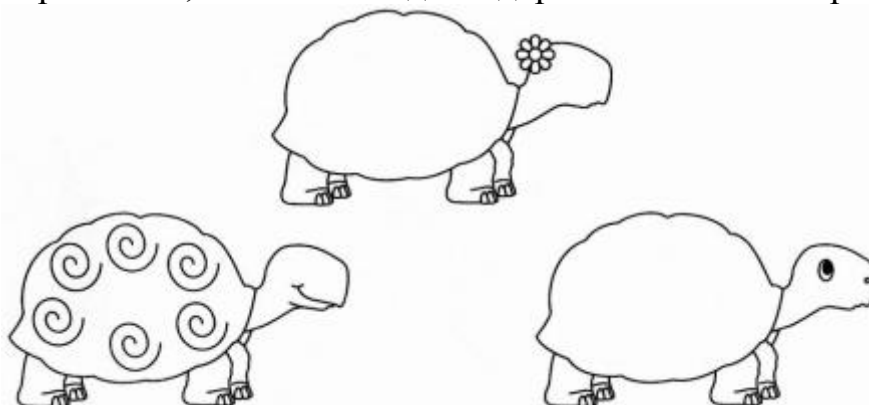
Ритуал приветствия: поприветствовать друг друга, как вежливые и воспитанные люди.

Разминка: продолжить как можно противоположностей, например: Сладкий-горький, большой – маленький, сильный – слабый и т.д.

Основное содержание занятия:

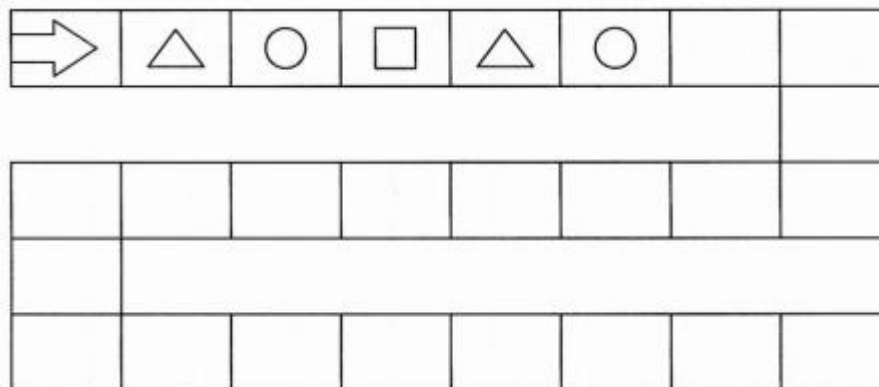
1. «Систематизация».

Ход задания: Рассмотреть три рисунка, понять кто или что нарисовано, и что необходимо дорисовать во всех примерах.



2. «Продолжи узор».

Ход задания: определить последовательность фигур, записать её, проговаривать при повторении узора.

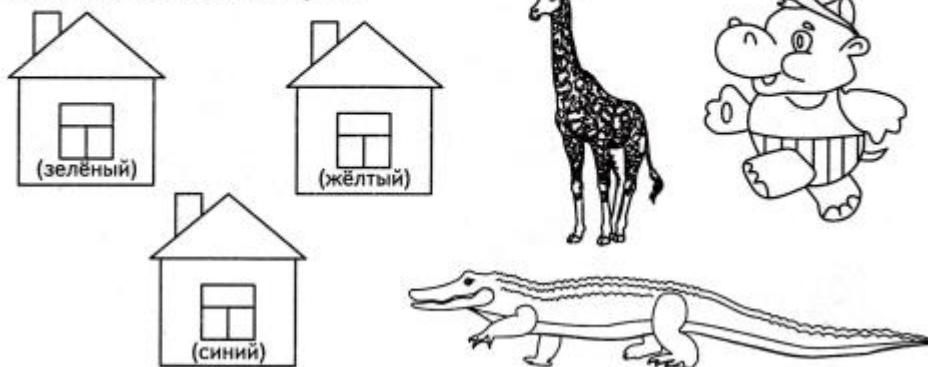


3. Алгоритм решения логических задач.

Ход задания: Обучающимся предлагается логическая задача на карточке. Ребенку необходимо разукрасить условие задачи, и

последовательно выполнять условие.

Жираф, крокодил и бегемот жили в разных домиках. Жираф жил не в зелёном и не в синем домике. Крокодил жил не зелёном и не в жёлтом. В каких домиках жили звери?



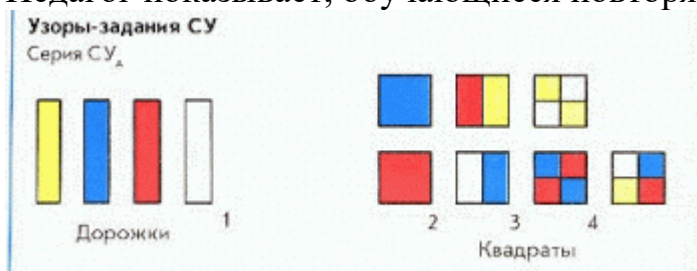
Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

23. Развивающая игра «Кубики Кооса» или «Сложи узор».
Ход задания: знакомство обучающихся со сторонами кубика. Описание граней кубика: белая, желтая, синяя, красная, желто-синяя, красно-белая.

Разминка: педагог быстро называет цвет грани, которую необходимо найти. Например: правой рукой найди полностью белую грань, а левой рукой желтую грань, и т.д.

1 уровень сложности: построение квадратов из 4-х кубиков, построение одноцветных квадратов, цветных дорожек по образцу.

Педагог показывает, обучающиеся повторяют.



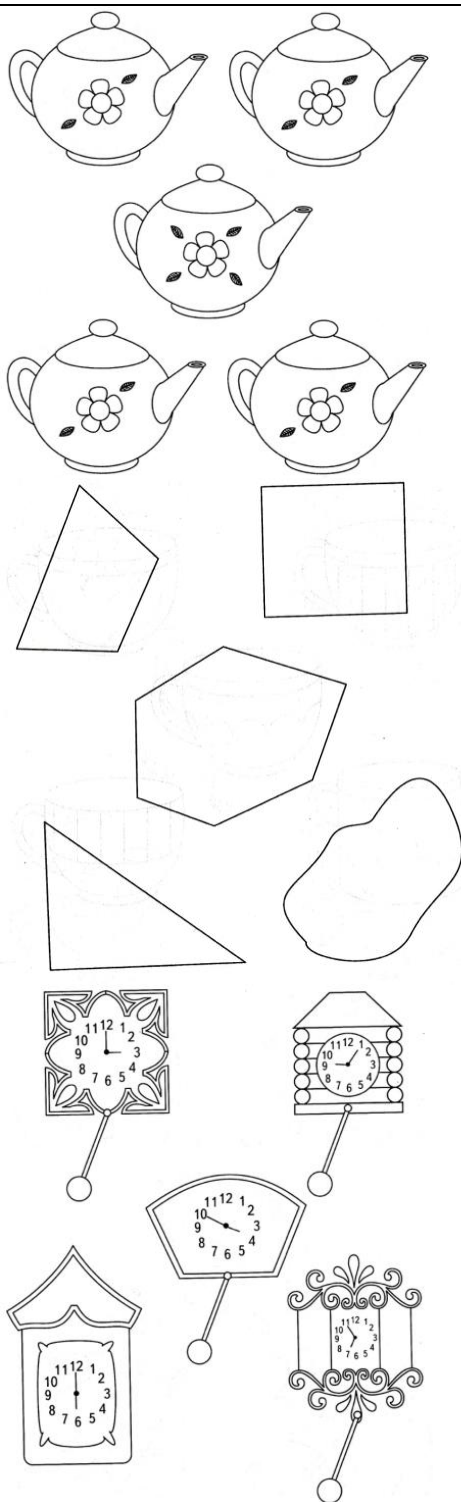
24. Ритуал приветствия: поздороваться друг с другом, придумывая собственные выражения.

Разминка: педагог называет категорию, учащиеся перечисляют как можно больше слов их этой категории, за каждый правильный ответ начисляется 1 балл.

Основное содержание занятия:

1. «Найди лишнюю картинку».

Ход задания: педагог предоставляет обучающимся карточки с одинаковыми на первый взгляд картинками, необходимо найти неподходящую картинку.



2. «От А и З обратно».

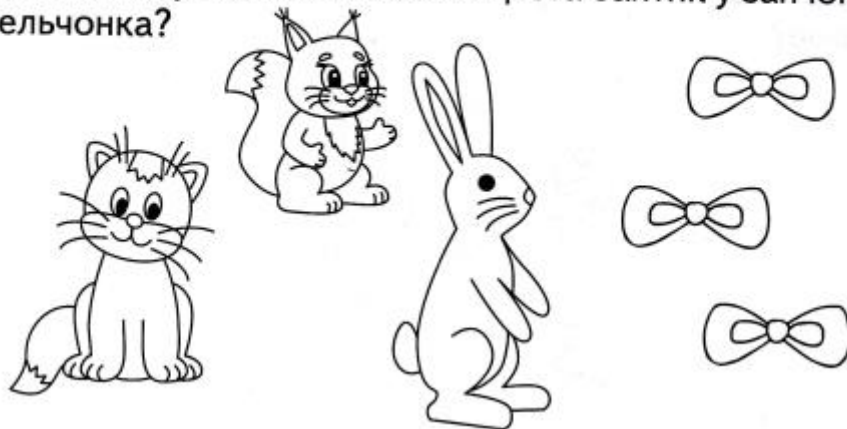
Ход задания: Педагог предлагает детям с опорой на таблицу называть по порядку числа от А до З и обратно. Данное задание можно выполнять на время. Высший балл получает тот ученик, который быстрее выполнит это задание.

А	Г	Е
Ё	Ж	В
Д	Б	З

3. «Решение логической задачи».

Ход задания: внимательно выполнить условие задачи на картинке, последовательно выполнить условие.

У зайчонка не красный и не синий бантик, у бельчонка не зелёный и не красный бантик. Какого цвета бантик у котёнка? Какого цвета бантик у зайчонка и бельчонка?



Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

25.

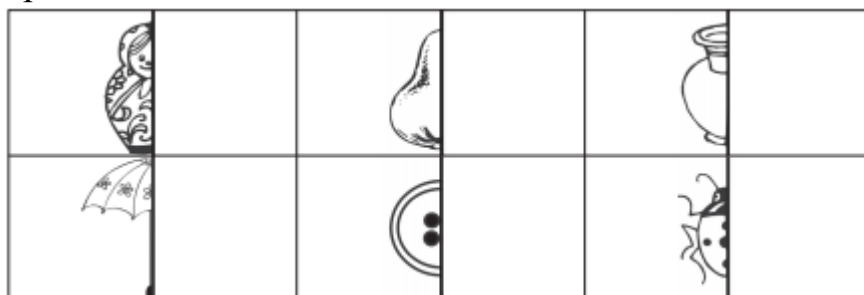
Ритуал приветствия: поприветствовать друг друга и пожелать друг другу успехов на занятии.

Разминка: на время, педагог называет группу слов, обучающимся необходимо назвать общее слово как можно быстрее, за каждый правильный ответ, обучающийся получает 1 балл.

Основное содержание занятия:

1. «Дорисуй предметы».

Ход задания: Педагог предъявляет детям карточку с неполным изображением предметов. Вместе они обсуждают то, что там изображено. Затем дети каждый в своей карточке дорисовывают предмет.



2. «Систематизация».

Ход задания: обучающимся необходимо проанализировать особенности каждого платья, и дорисовать необходимые элементы.

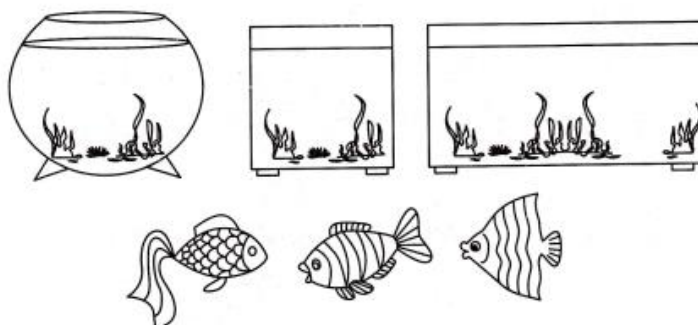
Дорисуй предметы так, чтобы все они стали одинаковыми.



3. «Решение логических задач с помощью схемы».

Ход задания: Педагог обучает решению логических задач с помощью таблиц. Необходимо учитывать правильное построение таблицы и её заполнение.

Три рыбки плавали в разных аквариумах. Красная рыбка плавала не в круглом и не прямоугольном аквариуме. Жёлтая рыбка — не в квадратном и не в круглом. В каком аквариуме плавала зелёная рыбка?



	Круглый	Квадратный	прямоугольный
Красная	-	+	-
Желтая	-	-	+
Зеленая	+	-	-

Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

26.

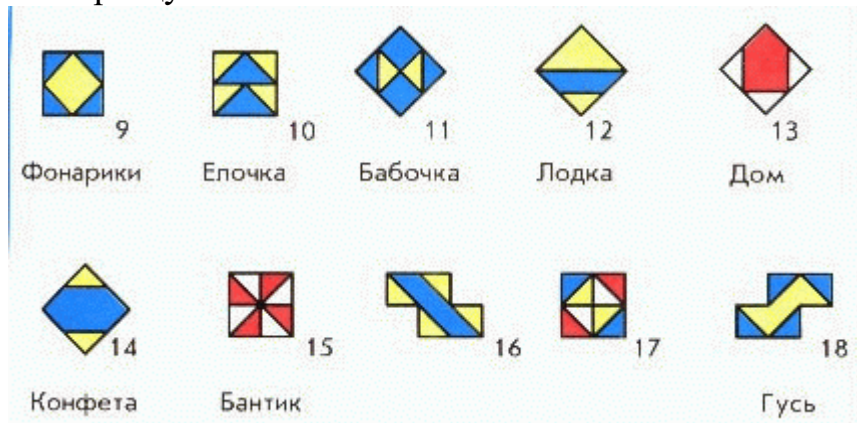
Развивающая игра «Кубики Кооса» или «Сложи узор».

Ход задания: построение узора при помощи образцов-карточек.

Разминка: педагог быстро называет цвет грани, которую необходимо найти. Например: правой рукой найди полностью белую грань, а левой рукой желтую грань, и т.д.

2 уровень сложности: построение квадратов из 4-х кубиков, используя двухсторонние грани кубиков. Педагог демонстрирует

как складываются сочетания граней, и какие узоры при этом получаются. Обучающиеся самостоятельно выполняют задания по образцу.



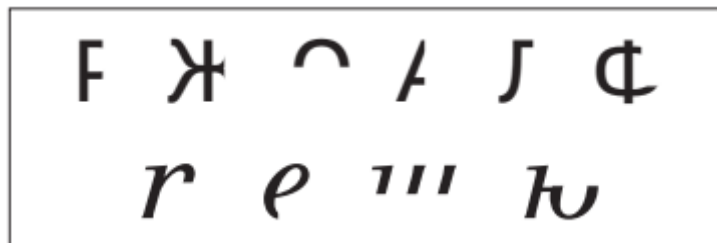
27. Ритуал приветствия: поприветствовать друг друга с помощью жестов.

Разминка: педагог называет животное, детям необходимо как можно быстрее назвать детеныша этого животного. За каждый правильный ответ, обучающиеся получают 1 балл.

Основное содержание занятия:

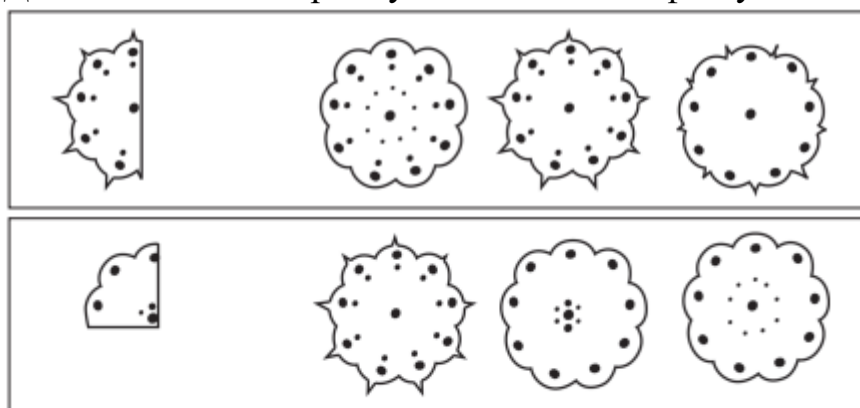
1. «Дорисуй буквы и цифры».

Ход задания: Педагог раздает всем детям одинаковые листочки с нарисованными на них элементами букв и цифр. Задание: как можно правильнее и быстрее дописать буквы и цифры.



2. «Найди подходящую салфетку».

Ход задания: Педагог раскладывает на столе бумажные салфетки с вырезанными узорами простой формы, а детям раздает листочки со схематичным изображением тех же салфеток. Однако на листочке салфетки изображены сложенными вдвое. Дети должны по чертежу найти свою салфетку.



3. «Так бывает или нет».

Ход задания: педагог предлагает детям внимательно рассмотреть картинку, представленную на стенде, и ответить на вопрос: «Так бывает или нет?»



Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

28. Ритуал приветствия: поприветствовать друг друга только жестами.

Разминка: педагог называет персонажа или животное, детям необходимо как можно быстрее жилище, где этот персонаж проживает. 1 балл набирает обучающийся за правильный ответ.

Основное содержание занятия:

1. «Правильно-неправильно».

Ход задания: Детям предлагается в индивидуальной форме или коллективно определить, какие из цифр написаны неправильно, и зачеркнуть их карандашом (фломастером) красного цвета.

2	1	ε	4	6.
3	1ε	15	11	01
2	7	5	5	2
9	4	∞	15	7
10	3	1	11	8
14	9.	12	14	6
11	1	6	13	10

2. «Четвертый лишний».

Ход задания: Учитель предлагает внимательно рассмотреть картинки и выделить «лишнюю». Дети находят «четвертого»

лишнего», обосновывают свой выбор и называют одним словом оставшиеся предметы.

ВИШНЯ	МАЛИНА	ГРИБ	ЗЕМЛЯНИКА
ЧАШКА	КУВШИН	МИСКА	СТОЛ
СОВА	ГУСЬ	ЛАСТОЧКА	БАБОЧКА

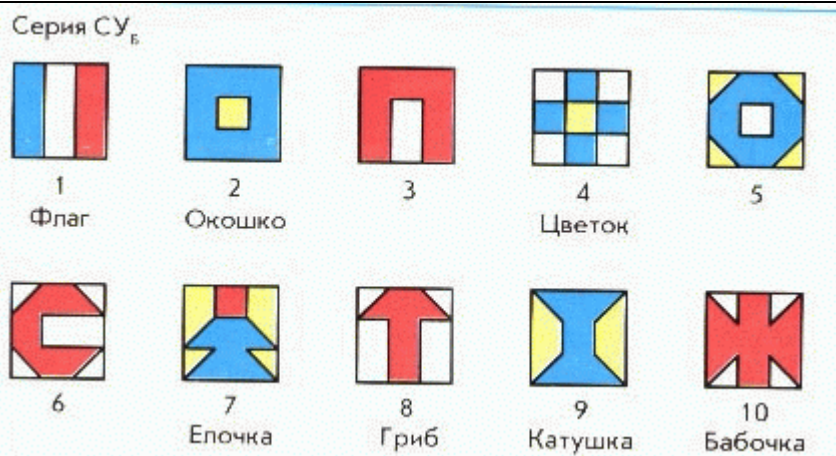
3. «Простые аналогии».

Ход задания: педагог объясняет, как правильно подобрать аналогию на примере. Алгоритм выполнения 1) задать правильный вопрос в первом примере аналогии; 2) задать точно такой же вопрос ко второй аналогии; 3) найти правильный ответ.

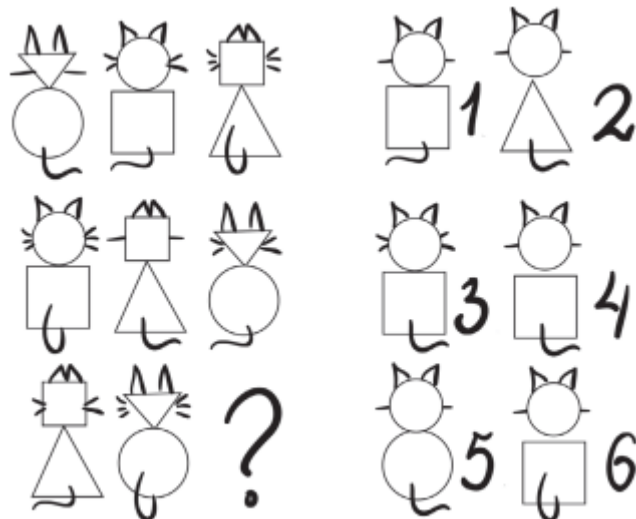
Корова - теленок	Лошадь а) ягненок, б) копыта, в) шерсть, г) жеребенок
Горький - сладкий	Светлый а) соленый, б) темный, в) высокий, г) тонкий
Свинец - тяжелый	Пух а) легкий, б) мягкий, в) сложный, г) белый
Ложка - суп	Вилка а) нож, б) сыр, в) мясо, г) чашка

Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

29. Развивающая игра «Кубики Кооса» или «Сложи узор».
Ход задания: построение узора из 9 кубиков при помощи образцов-карточек.
Разминка: педагог быстро называет цвет грани, которую необходимо найти. Например: правой рукой найди полностью белую грань, а левой рукой желтую грань, и т.д.
3 уровень сложности: построение квадратов из 9-ти кубиков, используя двухсторонние грани кубиков. Педагог демонстрирует как складываются сочетания граней, и какие узоры при этом получаются. Обучающиеся самостоятельно выполняют задания по образцу.



30. Ритуал приветствия: поприветствовать друг друга только с помощью мимики.
 Разминка: простые аналогии педагог предлагает детям, задача обучающихся дать правильный ответ. 1 балл получает обучающийся, который отвечает правильно.
 Основное содержание занятия:
1. «Какой»
 Ход задания: педагог называет предмет, задача учащихся как можно более точно и быстро описать этот предмет.
 Например: снег- белый, грязный, рыхлый, мокрый и д. р.
 Пример слов: погода, животные, транспорт и д.р.
 2. «Сравни предметы».
 Ход задания: Педагог пишет на доске пары слов и предлагает детям их прочитать, подумать и ответить на вопросы:
 -Чем они похожи?
 -Чем они отличаются друг от друга?
 Пары слов: муха-бабочка; дом-берлога; река озеро: книга-тетрадь, и д.р.
 3. «Установление закономерностей».
 Ход задания: Педагог демонстрирует ученикам плакат, где изображены восемь кошек, сидящих в три ряда, а на месте девятой кошки стоит знак вопроса. У каждой кошки своя, особая форма головы, туловища, у всех разные хвосты и усы. Учитель предлагает рассмотреть первый и второй ряды кошек и ответить на вопросы:
 -Какая форма туловища у каждой кошки?
 -Какой формы голова?
 - Какие усы?
 Признаки неизвестной кошки выписываются на доске, и дается задание. Дети должны выбрать из множества изображенных справа кошек ту кошку, которой соответствует данное описание, и выбрать номер кошки.

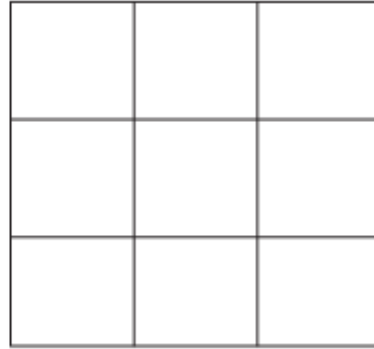
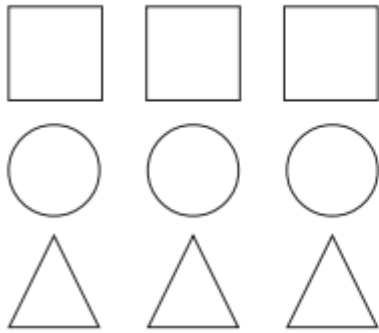


Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.

31. Ритуал приветствия: поприветствовать друг друга на разных языках.
 Разминка: разгадать загадки на тему «профессии».
 Основное содержание занятия:
1. «Придумай».
 Ход задания: Педагог предлагает детям различные ситуации, по которым дети должны сочинить небольшой сюжетный рассказ. Например, «Рыба без воды», «Магазин без денег», «Человек родился взрослым» и т. п.
 2. «Для чего?».
 Ход задания: Педагог называет детям один какой-либо хорошо известный предмет (например, тетрадь). Детям предлагается указать как можно больше различных способов его применения. Например, в тетради можно писать, ею можно обмахиваться, если жарко, можно в ней засушить гербарий и т. д. Лучшим будет тот, кто укажет наибольшее количество способов применения данного предмета.
 3. «Решаем анаграммы».
 Ход задания: Педагог предлагает детям решить анаграммы и узнать, что спрятано за перестановкой букв. Педагог предлагает разрезать карточку с анаграммой по буквам и переставлять буквы, для того что бы получить слово.

	<ul style="list-style-type: none"> • В этих анаграммах спрятались предметы, которые находятся в комнате: АТСЕН КООН РАКЫШ • В этих анаграммах спрятались названия животных: АЛАУК ИРЖАФ ГЕРНУУК • В этих анаграммах спрятались марки автомобилей: ГОЛАВ КАЙАЧ УГЛИИЖ <p>Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.</p>
32.	<p>Развивающая игра «Кубики Кооса» или «Сложи узор».</p> <p>Ход задания: построение узора при помощи образцов-карточек.</p> <p>Разминка: педагог быстро называет цвет грани, которую необходимо найти. Например: правой рукой найди полностью белую грань, а левой рукой желтую грань, и т.д.</p> <p>3 уровень сложности: построение квадратов из 16-ти кубиков, используя двухсторонние грани кубиков. Педагог демонстрирует как складываются сочетания граней, и какие узоры при этом получаются. Обучающиеся самостоятельно выполняют задания по образцу.</p>
33.	<p>Ритуал приветствия: поздороваться друг с другом и придумать свое движение, которое необходимо повторить соседу слева.</p> <p>Разминка: простые аналогии.</p> <p>Основное содержание занятия:</p> <p>1. «Найди лишнее слово».</p> <p>Ход задания: Педагог говорит: «Дети, я вам сейчас буду зачитывать по четыре слова, из которых одно будет “лишнее”. Ваша задача — найти это слово и записать, а потом объяснить, почему именно это слово вы считаете «лишним».</p> <ul style="list-style-type: none"> • дедушка, учитель, мама, папа; • ручка, кисточка, роза, карандаш; • пилотка, шапка, шарф, шляпа; • троллейбус, трамвай, трактор, автобус; • береза, сосна, арбуз, елка; • кирпич, камень, дом, глина; • туфли, колготки, ботинки, сапоги. <p>2. «Расставь предметы».</p> <p>Ход задания: Педагог раздает детям заготовленные карточки и говорит: «Ребята, посмотрите на эти предметы. Их нужно расставить в каждой клеточке так, чтобы в каждой строчке и в</p>

каждом столбике был только один из них».



3. «Для чего нужен предмет?»

Ход задания: Учитель демонстрирует ученикам платок и предлагает подумать и сказать, как можно его использовать. Ученики предлагают свои варианты использования платка и демонстрируют это. Например, платок можно использовать как шарф. Можно надеть на голову или использовать как одеяло, подушку, ковер, пеленку, пояс, скатерть, передник или как повязку и т. д.

Рефлексия занятия: вспомнить занятия которые были на уроке, какое задание получилось выполнить поставить улыбающийся смайлик; если было сложно - серьезный смайлик; если не получилось выполнить задание – грустный смайлик.