



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ОЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

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

**Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления у  
детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического  
развития**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование**

**Направленность программы бакалавриата  
«Дошкольная дефектология»**

Проверка на объем заимствований:

71,24 % авторского текста  
Работа реценз. к защите

«16» декабря 2020 г. Протокол № 4.  
зав. кафедрой СПиПМ  
к.п.н., доцент Дружинина Л.А.

Выполнила:  
Студентка группы ОФ-406-102-4-1  
Ходикова Валентина Владимировна

Научный руководитель:  
ст. преподаватель кафедры СПиПМ  
Плотникова Елена Вячеславовна

Челябинск  
2021

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	3
ГЛАВА 1. Теоретические вопросы изучения мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	7
1.1. Понятия «мышление», «наглядно-образное мышление» в психолого-педагогической литературе .....	7
1.2. Развитие мышления в онтогенезе .....	11
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития .....	18
1.4 Особенности развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития ...	23
Выводы по главе 1 .....	28
ГЛАВА 2. Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	30
2.1 Организация и методика исследования особенностей наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	30
2.2. Состояние наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	36
2.3. Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	45
Выводы по главе 2.....	52
Заключение .....	54
Список использованных источников .....	56
Приложения .....	62

## ВВЕДЕНИЕ

Изучение закономерностей аномального развития психики является необходимой задачей не только патопсихологии, но и дефектологии и детской психиатрии. Поиск этих закономерностей, изучение причин и механизмов формирования того или иного дефекта психического развития позволяют своевременно диагностировать нарушения и выбрать эффективные способы их коррекции.

В отечественной коррекционной педагогике понятие «задержка психического развития» (ЗПР) является психолого-педагогическим, относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций.

Проблемы изучения детей с задержкой психического развития поднимались в работах Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, В. И. Лубовского, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухаревой и др.

У данной категории детей отмечаются особенности психического развития, обусловленные различными по этиологии и патогенезу нарушениями, которые проявляются в замедлении темпа формирования высших психических функций, незрелости эмоционально-волевой и личностной сфер.

Мышление детей с ЗПР дошкольного возраста является сложным объектом изучения и характеризуется как несформированностью отдельных мыслительных операций, так и нарушением развития мыслительной деятельности в целом. Наблюдается поверхностность мышления, его направленность на случайные, единичные признаки, малоподвижность, инертность мыслительных процессов, склонность к копированию, подражательности.

В старшем дошкольном возрасте активно начинают развиваться познавательные процессы, такие как память, внимание, мышление, восприятие и др. По данным А. В. Запорожца и Н. Н. Поддъякова в этот

возрастной период происходит интенсивное формирование мыслительных способностей детей – начальных форм абстракции, обобщения, умозаключения. Кроме того, в этот период ребенок обладает большой потребностью в экспериментировании, направленной на усвоение информационной культуры общества, занимая при этом активную позицию.

Ведущую роль в познавательной сфере детей старшего дошкольного возраста имеет наглядно-образное мышление. Наглядно-образное мышление представляет собой поиск пути решения задачи в умственном плане при помощи образов. Важным в интеллектуальном развитии ребенка дошкольного возраста является развитие наглядных форм мышления. Этот вид мышления определяет успех дальнейшего обучения ребенка в школе и является базой в развитии словесно-логического мышления.

Известно, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития наглядно-образное мышление отстает в развитии и без специального обучения у детей с трудом идет процесс развития образов-представлений, а также отмечаются трудности в развитии мыслительных операций.

Поиск и устранение причин затруднений, возникающих у определенной части детей, является одной из наиболее актуальных проблем в общении и образовании. Поскольку характеристика мышления детей с ЗПР имеет особое значение, как для дифференциальной диагностики, так и для разработки способов коррекции, имеющих у них недостатков, ей посвящено большинство исследований, проводившихся с дошкольниками этой категории.

Актуальность исследования обусловлена существующей необходимостью изучения наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития, так как данный психический процесс является одним из важнейших показателей при оценке психического

развития ребенка. Проблема задержки психического развития и трудностей обучения данной категории детей выступает как одна из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем. Одним из центральных вопросов детской психологии и дошкольного образования является выявление средств, методов, условий диагностики и развития у детей с задержкой психического развития рассматриваемой формы мышления.

Исходя и выше изложенного тема квалификационной работы: «Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития», является актуальной на данном этапе развития коррекционной педагогики.

*Цель исследования:* теоретически изучить и практически обосновать необходимость коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

*Объект исследования:* процесс развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

*Предмет исследования:* особенности коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по теме исследования;
2. Выявить особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;

3. Составить каталог дидактических игр, направленных на совершенствование наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

*Методы исследования:*

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

База проведения констатирующего эксперимента МБДОУ "Детский сад № 480 г. Челябинска" группа №4 для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В эксперименте приняло участие 11 детей с задержкой психического развития в возрасте 5 – 6 лет.

Данная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

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

Мышление является объектом изучения многих наук. Так, в философии исследуются возможности и пути познания мира с помощью мышления. В логике – основные формы мышления, такие как суждение, понятие, умозаключение. Социология рассматривает процессы исторического развития мышления в зависимости от социальной структуры различных обществ. Физиология изучает мозговые механизмы при помощи которых реализуются акты мышления. С позиции психологии мышление рассматривается как познавательная деятельность, и дифференцируется на виды в зависимости от уровня обобщения и характера используемых средств. В более тесном логическом смысле мышление заключает в себе лишь образование суждений и умозаключений путём анализа и синтеза понятий [3].

Мышление – опосредованное и обобщённое отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними [41].

Мышление как одна из психических функций – психический процесс отражения и познания существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира. Первая особенность мышления – его опосредованный характер. То, что человек не может познать прямо, непосредственно, он познаёт косвенно, опосредованно: одни свойства через другие, неизвестное – через известное. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта – ощущения, восприятия, представления – и на ранее приобретённые теоретические знания. Вторая особенность

мышления – его обобщённость. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Общее существует и проявляется лишь в отдельном, в конкретном. Так же мышление определяют, как процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением действительности [21].

Виды мышления – это проявление особенностей познавательных механизмов при решении задач, поиске ответов на вопросы. Чем сложнее мышление, тем большее место в нем занимают психические процессы. Изучая мышление, как и любой другой психический процесс, психологическая наука учитывает и в той или иной степени специально исследует, какие именно потребности и мотивы заставили данного человека включиться в познавательную деятельность. При каких конкретных обстоятельствах у него возникла потребность в анализе, синтезе и т.д [22].

«Мышление длительно подготавливается в филогенезе в виде необходимых предпосылок (возможности обобщения опыта манипулирования с предметами у обезьян) и приобретает новые качества уже в ходе антропогенеза, который служит водоразделом между животным интеллектом и человеческим мышлением» – утверждала С. Л. Новосёлова [36].

С. Л. Рубинштейн говорил о мышлении как о важном психологическом процессе, с помощью которого расширяются границы нашего познания. Мышление соотносит данные ощущений и восприятий, выявляя взаимосвязи и постигая действительность в этих ее взаимосвязях, мышление глубже познает ее сущность [40].

Главная задача мышления состоит в том, чтобы, во-первых, определить в понятиях природу изучаемых явлений, и, во-вторых, исходя из существенных свойств предметов или явлений, фиксированных в



понятиях, объяснить, как они проявляются в чувственно наблюдаемом мире [37].

Мышление человека не только включает в себя различные операции, но и протекает на различных уровнях, в различных формах, что в совокупности позволяет говорить о существовании разных видов мышления. В психологии сложилось несколько подходов к проблеме классификации видов мышления [21].

Одной из наиболее распространенных в психологии является классификация видов мышления в зависимости от содержания решаемой задачи. Выделяют наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Следует отметить, что все виды мышления тесно взаимосвязаны между собой. Только развитие всех видов мышления в их единстве может обеспечить правильное и достаточно полное отражение действительности человеком.

В данном исследовании мы подробнее рассмотрим характерные особенности наглядно-образного мышления.

Р. С. Немов даёт следующее понятие: «Наглядно-образное мышление — это вид мыслительного процесса, который осуществляется непосредственно при восприятии окружающей действительности и без этого осуществляться не может. Мысля наглядно-образно, мы привязаны к действительности, а необходимые образы представлены в кратковременной и оперативной памяти» [34].

По словам Н. Н. Поддьякова: «Наглядно-образное мышление - чрезвычайно сложное образование, выступающее как определенная система взаимосвязанных разнородных элементов, ведущими среди которых являются различные виды детских представлений и умение оперировать ими» [39].

Наглядно-образное мышление формирует у человека способность оперирования образами предметов и действий, которые возникают у них через умение различать план реальных объектов и план моделей,

отражающих эти объекты. Такие модели дают человеку средства анализа скрытых сторон исследуемой ситуации [24].

Психолого-генетические исследования показали, что переход от наглядно-действенного к наглядно-образному образуется при стремлении определить существенные связи и отношения объектов и представить их в целостном организованном виде. Для этого требуется также умение формировать представления в виде операторных эталонов, своеобразных средств оперирования образом и способность представлять скрытые возможные изменения и преобразования свойств и связей объектов.

В простейшей форме наглядно-образное мышление проявляется у дошкольников в возрасте 4-7 лет. Здесь практические действия как бы отходят на второй план и, познавая объект, ребенку вовсе не обязательно трогать его руками, но ему необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять этот объект. Именно наглядность является характерной особенностью мышления ребенка в этом возрасте.

Отличительной особенностью наглядно-образного мышления является то, что мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием окружающей действительности. Мысля наглядно-образно, человек привязан к действительности, а сами образы, необходимые для мышления, представлены в его кратковременной и оперативной памяти. Взаимодействие с познаваемым объектом – важное условие мыслительного процесса. Такое взаимодействие может происходить как в плане практических преобразований, так и в плане зрительного восприятия. В процессе последнего возникает образ воспринимаемого объекта, и осуществляются различного рода преобразование этого образа.

Таким образом, уровень развития наглядно-образного мышления, достигаемый в дошкольном возрасте, имеет ключевое значение для всей последующей жизни человека, служит тем основным вкладом, который дошкольное детство вносит в общий процесс психического развития.

## 1.2. Развитие мышления в онтогенезе

Мышление человека может развиваться, а его интеллектуальные способности – совершенствоваться. К этому выводу давно пришли многие психологи в результате наблюдений за изменениями уровня интеллектуального развития человека в течение его жизни и успешного применения на практике различных методов развития мышления. Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности [15].

По мнению А. А. Люблинской, развитие мышления в собственном смысле начинается со 2-го года жизни. До того в психике ребенка имеется лишь ряд предпосылок к мыслительной деятельности в виде первичных, вторичных и третичных реакций и ассоциаций, возникающих при действии внешних сигналов [30].

Мышление ребенка формируется прижизненно, в ходе его предметной деятельности и общения, в процессе освоения общественного опыта. Особую роль играют целенаправленные воздействия взрослого в форме обучения и воспитания. Наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление взрослого – это последовательные ступени онтогенетического развития, смена которых требует сформированности более высоких типов ориентировочно-исследовательской деятельности [10].

В раннем детстве закладываются основы развития мышления ребенка. На основе наглядно-действенной формы мышления начинает складываться наглядно-образная форма мышления. Дети становятся способными к первым обобщениям, основанным на опыте их практической предметной деятельности и закрепляющимся в слове [22].

В дошкольном детстве ребенку приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями. В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий он не просто использует заученные действия, но постоянно видоизменяет их, получая новые результаты. Дети обнаруживают и используют зависимость между степенью влажности глины и ее податливостью при лепке, между формой конструкции и ее устойчивостью, между силой удара по мячу и высотой, на которую он подпрыгивает, ударяясь о пол, и т.д. Развивающееся мышление дает детям возможность заранее предусматривать результаты своих действий, планировать их [33; 43].

В процессе онтогенеза мышления происходит не только качественное изменение и усложнение его форм, но и постепенный переход мышления во «внутренний план», его интериоризация [30].

По мере развития любознательности, познавательных интересов мышление все шире используется детьми для освоения окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемых их собственной практической деятельностью. От выяснения наиболее простых, прозрачных, лежащих на поверхности связей и отношений вещей дошкольники постепенно переходят к пониманию гораздо более сложных и скрытых зависимостей [27].

В современной психологии существует немало разнообразных теорий, пытающихся объяснить или описать закономерности развития мышления человека. Среди этих теорий весьма широкую известность приобрела теория развития интеллекта Ж. Пиаже в рамках онтогенетического направления.

Проведя соответствующие эксперименты с детьми разного возраста по решению задач, требующих владения операциями, Ж. Пиаже пришел

к выводу о том, что мышление детей в процессе его развития проходит через следующие четыре стадии развития [37].

Первоначальным является формирование сенсомоторного интеллекта (0-2 лет), характеризующееся наличием у ребенка только элементарной формы наглядно-действенного мышления. На этой стадии развития ведущая роль принадлежит непосредственным ощущениям и восприятию ребенка, что способствует становлению и развитию чувствительных и двигательных структур – сенсорных и моторных способностей. По мнению Ж. Пиаже, интеллектуальное развитие в течение двух первых лет жизни идет от безусловных рефлексов к условным, их тренировке и выработке навыков, установлению между ними координированных взаимоотношений, что дает ребенку возможность совершать действия по типу проб и ошибок.

Следующей является стадия дооперационального мышления (2-7 лет), которую отличает способность детей действовать не только с реальными материальными предметами, но и с их образами. Однако действия с предметами или образами на данной стадии также еще не объединяются в операции, и ребенок не в состоянии их выполнять в прямом и обратном порядке. По Ж. Пиаже, центральными характеристиками умственной деятельности ребенка в этот период являются «эгоцентризм мышления», проявляющийся в неспособности ребенка мысленно возвратиться к исходному пункту своих рассуждений, что заставляет фокусировать его внимание только на какой-то одной стороне события и потому выступает тормозом на пути установления логических связей.

Овладение операциями с конкретными материальными предметами и их образами происходит на стадии конкретных операций (7-12 лет). Дети могут выполнять операции с соответствующими объектами как практически, так и в уме, а сами операции становятся обратимыми.

Финальная стадия формальных операций (11-15 лет) отличается умением детей выполнять полноценные, обратимые умственные действия и операции с понятиями и другими абстрактными объектами. Дети соответствующего возраста владеют логикой, умеют рассуждать в уме. На данной стадии полное развитие получает соответственно и словесно-логическое мышление. В дальнейшем можно считать, что мышление является сформированным. Идет только его развитие в плане обогащения знаниями и опытом, чтобы мысли были сложнее, а выводы корректнее.

Л. С. Выготского, в отличие от Пиаже, интересовало развитие понятий у детей. В этом он усматривал одно из главных направлений совершенствования детского мышления в онтогенезе. Процесс развития понятий представляется Л. С. Выготским как постепенное освоение ребенком того интеллектуального содержания, которое заложено в понятиях, используемых взрослыми людьми в словесно-логическом мышлении. Этот процесс состоит в обогащении и уточнении их объема и содержания, а также в расширении и углублении сферы их практического применения в мышлении [11].

Образование понятий – результат длительной, сложной и активной умственной работы. Своими корнями этот процесс уходит в глубокое детство. Л. С. Выготский выделил следующие четыре стадии формирования понятий у детей:

1. Синкретическое мышление, при ведущей роли которого дети не справляются с решением задачи по формированию понятий, и вместо поиска существенных признаков понятия подбирают предметы на случайной основе

2. Стадия комплексного мышления характеризуется тем, что предметы на данной стадии объединяются детьми в группы на основе общих для них, объективных признаков. Однако эти признаки являются случайными, несущественными для сравниваемых предметов. К тому же

выделяемые детьми признаки случайным образом могут варьировать в одном и том же эксперименте: вначале ребенок подбирает предметы по одному признаку, затем- по другому, и т.д.

3. Псевдопонятия, опираясь на которые дети действуют, казалось бы, правильно, подбирая предметы по их существенным признакам. Создается впечатление, что они понимают, что означает соответствующее понятие. Однако в этих определениях не выделяются существенные признаки соответствующих предметов.

4. Стадия настоящих понятий, находясь на которой дети не только правильно действуют, но и дают верные словесные определения понятиям, выделяя в них наиболее общие и существенные признаки соответствующих предметов.

Другой отечественный ученый П. Я. Гальперин разработал теорию развития мышления в процессе его целенаправленного формирования, которая получила название теории поэтапного (планомерного) формирования умственных действий. Гальперин утверждал, что полноценное умственное действие не может сложиться без опоры на предшествующие этапы его выполнения [13].

Эта теория представляет и научно обосновывает процесс постепенного превращения внешних, практических действий с материальными предметами во внутренние, умственные действия с понятиями. Гальперин выделял пять стадий:

1. Формирование ориентира-основы будущего действия, на котором происходит подробное знакомство с действием, его составом и предъявляемыми к нему требованиями.

2. Умственное действие через практическое освоение, т.е. соответствующее действие практически выполняется в его полном составе на реальных, материальных предметах и тщательно отрабатывается.

3. Освоение заданного действия без использования предмета. Здесь отработанное на предыдущем этапе действие проговаривается вслух с начала и до конца, но практически не выполняется.

4. Отказ от внешней речи при котором действие проговаривается человеком про себя, то есть, с помощью, так называемой беззвучной речи. Голосовые связки человека работают, но окружающие люди его не слышат.

5. Действие переходит из сферы сознания в область умений и навыков, что является завершающим этапом формирования умственного действия, оно становится полностью внутренним, оказывается связанным с внутренней речью, выполняется быстро и автоматически, так что кажется, что человек мгновенно, не раздумывая, дает ответ на поставленный вопрос.

Важный вывод о развитии мышления был сделан Н. Н. Поддьяковым, который говорил о том, что у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий и операций полностью не исчезают, а заменяются новыми, более совершенными. Они трансформируются в «структурные уровни организации процесса мышления» и выступают как функциональные ступени решения творческих задач [24].

Таким образом, мышление ребенка развивается постепенно, с помощью манипулирования предметами, речи, наблюдения и тому подобное. Овладение каждым новым навыком способствует развитию мышления и является основой для перехода от одного вида мышления в следующему, более сложному. Появление сознательного обдумывания и размышления у ребенка свидетельствует уже о проявлении всех аспектов мыслительной деятельности.



### 1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития

В последние десятилетия значительно увеличилось количество детей с задержкой психического развития. В настоящее время они составляют более 20 % детской популяции. Это часть той группы детей, которая в мировой психологической и медицинской литературе называется «дети с минимальной дисфункцией мозга», а в педагогической — дети с трудностями в обучении или медленно обучающиеся [43].

Одной из основных причин возникновения трудностей в обучении и воспитании детей является особое по сравнению с нормой состояние психического развития личности, которое в дефектологии получило название «задержка психического развития». В самом общем виде сущность ЗПР состоит в следующем: развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности происходит замедленно с отставанием от нормы. Ограничение психических и познавательных возможностей не позволяют ребёнку успешно справляться с заданиями и требованиями, которые предъявляет к нему общество [23].

Вопросами этиологии и классификации задержки психического развития занимались Т. А. Власова, К. С. Лебединская, М. С. Певзнер [9; 37].

Для практических работников наиболее значима классификация по этиологическому принципу К.С. Лебединской, которая выделяет четыре формы задержки психического развития: конституциональную, соматогенную, психогенную и церебрально-органическую. Каждый из этих типов ЗПР имеет свою клинико-психологическую структуру [26].

ЗПР конституционального происхождения определяется наследственностью. Дети с данным типом ЗПР отличаются гармоничной

незрелостью одновременно телосложения и психики, что даёт основание обозначить такую форму задержки, как гармонический психофизический инфантилизм. У детей данной группы наблюдается значительное отставание психического развития от паспортного возраста, что проявляется преимущественно в эмоционально-волевой сфере при относительно сохранённой познавательной деятельности [32].

Дети с ЗПР психогенного происхождения имеют нормальное физическое развитие, соматически здоровы. По данным исследований, у большинства таких детей имеется мозговая дисфункция. Их психический инфантилизм обусловлен социально-психологическим фактором – неблагоприятными условиями воспитания. Эмоциональная депривация, однообразие социальной среды и контактов, обделённость, слабая индивидуальная интеллектуальная стимуляция часто ведут к замедлению темпов психического развития ребёнка; как результат – снижение интеллектуальной мотивации, поверхностность эмоций, несамостоятельность поведения, инфантильность установок и отношений.

ЗПР соматогенного происхождения – следствие перенесённых в раннем детстве заболеваний, влияющих на развитие мозговых функций: хронических инфекций, аллергии, дистрофии, дизентерии. Длительные, тяжело протекающие, часто хронические заболевания резко снижают психический тонус детей. Несмотря на то, что первично интеллект не нарушен, они в силу своей истощаемости, рассеянности оказываются крайне непродуктивным. Таким образом, нередко выраженная мозговая дисфункция в сочетании со снижением психического инфантилизма, при котором эмоционально-волевая сфера отличается незрелостью при относительной сохранности интеллекта

При ЗПР церебрально-органического происхождения нарушение темпа развития интеллекта и личности обусловлено более грубым и стойким локальным нарушением созревания мозговых структур.

Причинами разнообразных отклонений в развитии мозга являются патология беременности, в том числе тяжелый токсикоз, перенесённые матерью вирусные заболевания, алкоголизм и наркомания матери или отца; родовые патологии, тяжелые заболевания на первом году жизни, тяжелые инфекционные заболевания.

В. М. Астапов и Н. П. Вайзман отмечают, что задержка психического развития – не клиническая форма заболевания. Это дизонтогенное развитие. Оно характеризуется нарушением познавательной деятельности и расстройством эмоционального развития. Сущность ЗПР состоит в следующем: созревание организма и развитие психических процессов (мышления, памяти, внимания, восприятия, речи), эмоционально-волевой сферы личности происходит неравномерно и в замедленном темпе, отставая от нормы на 1,5 – 2 года [1; 5].

Одним из основных нарушений познавательного развития у детей с задержкой психического развития является нарушение мышления. У данной категории детей нарушены все виды мышления, в особенности словесно-логическое.

При задержке психического развития, недостаточный уровень внимания – одна из существенных и заметных особенностей познавательной деятельности. Дети крайне рассеяны, часто отвлекаются, не способны сосредоточенно слушать или работать долгий промежуток времени. Отвлечение внимания, снижение уровня его концентрации наблюдается при утомлении детей. Они перестают воспринимать учебный материал, в результате чего в знаниях образуются значительные пробелы. Невозможность сосредоточиться на задании вызывает у одних раздражение, у других – категорический отказ от работы. Для большинства детей ЗПР характерно ослабленное внимание к вербальной информации [19].

Память у детей с ЗПР значительно ослаблена, они склонны к бездумному механическому заучиванию материала. Дети не умеют

использовать рациональные приёмы запоминания, не могут и не стремятся контролировать свои действия и результаты запоминания [18].

Речь детей ЗПР обладает рядом особенностей, куда входят: низкий уровень ориентировки в звуковой деятельности речи, недостаточность произношения свистящих, шипящих звуков, обусловленная вялостью артикуляции. В словаре детей данной категории преобладают слова с конкретным, хорошо им известным значением. Такие дети замедленно включают в свою речь новые слова, понятия, полученные в процессе обучения [11].

Характерным признаком детей с задержкой психического развития является недостаточность развития крупной и мелкой моторики. У детей ЗПР наблюдаются нарушения произвольной регуляции движений, недостаточная скоординированность и чёткость, трудность переключения и автоматизации движений. Отклонение в развитии моторной сферы у детей с ЗПР создают определённые трудности в учебной деятельности. Особенно неблагоприятно влияют на овладение навыками письма, рисования, ручного труда [8].

Учебная мотивация детей с ЗПР резко снижена. Для них длительное время ведущей деятельностью продолжает оставаться игра в её элементарной форме: дети избегают сложные игры сюжетно-ролевого характера с правилами, запретами. Интеллектуальное отставание сильно тормозит развитие познавательного интереса. Чтобы избежать интеллектуального напряжения, дети ЗПР прибегают в качестве защиты к отказу от задания [27].

Дети с ЗПР отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью. Они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость. Они более чем другие дети нуждаются в снятии напряжения, педагогической помощи, в специальном расширении и обогащении сенсорного пространства.

Дети с задержкой психического развития имеют явные сложности регуляции поведения. Эта может проявляться в самых разнообразных формах. Ограниченные способности самообслуживания и социальных навыков. Болезненное восприятие критики, ограниченный самоконтроль, агрессия [43].

Таким образом, задержка психического развития – психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. Данные дети отличаются от психически здоровых детей тем, что имеют типичные, отличающие их от нормы тенденции развития: незрелость эмоционально-волевой сферы, нарушения общественного поведения, сниженный уровень познавательной деятельности, а, следовательно, у них недостаточно сформирована готовность к усвоению знаний и предметных понятий.

Серьезные ограничения в социально-личностных и учебных возможностях определяют необходимость выделения этих детей в категорию учащихся с «особыми потребностями», нуждающихся в специальной коррекционно-педагогической помощи.

#### 1.4. Особенности развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

В отечественной психологии и дошкольной педагогике доказано, что развитие мышления — это важная составная часть содержания умственного воспитания детей. Процесс развития мышления рассматривается как единый диалектический процесс, где каждый вид мышления выступает как необходимый компонент мыслительного процесса [26].

А. А. Люблинская отмечает, что изменение в мышлении ребенка дошкольного возраста обусловлено с тем, что устанавливаются все более тесные взаимосвязи с речью. Появляется мыслительный процесс

рассуждение, перестраиваются взаимоотношения практической и умственной деятельности, речь начинает выполнять планирующую функцию; бурно развиваются мыслительные операции и вся мыслительная деятельность [31].

Отставание в развитии мышления – одна из основных черт, отличающих детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников, что проявляется во всех компонентах структуры мышления, а именно:

- дефицит мотивационного компонента, проявляющийся в крайне низкой познавательной активности, избегание интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания;

- нерациональность регуляционно-целевого компонента, обусловленная отсутствием потребности ставить цель, планировать действия методом эмпирических проб;

- длительная несформированности операционного компонента, то есть умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;

- нарушение динамических сторон мыслительных процессов [18; 28; 49].

Т. В. Егорова, У. В. Ульенкова, С. Г. Шевченко и другие отмечают пониженную активность мышления, недостаточную сформированность умственных операций у детей с задержкой психического развития [17; 48; 50].

На развитии мышления сказывается недостаточность накопленных детьми знаний и представлений, низкий уровень познавательной активности. Дошкольники не умеют выделять опознаваемые признаки объектов, анализировать форму предметов, установить симметричность фигур, испытывают затруднения при необходимости мысленно объединить, синтезировать свойства предметов, осуществить ориентировку в пространстве, привлекать

имеющийся запас представлений к реальной практической деятельности [29].

Известно, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития наглядно-образное мышление отстает в развитии и без специального обучения у детей с трудом идет процесс развития образов-представлений, а также отмечаются трудности в развитии мыслительных операций.

У дошкольников с задержкой психического развития особенности развития наглядно-образного мышления можно заметить на начальных этапах обучения, когда нужно проанализировать поставленные задачи и составить план решения. Исследования многих ученых, в том числе Е. С. Слепович, Е. А. Стреблевой показывают, что у таких детей возникают трудности осмысления и выделения проблемной ситуации, ее анализ и поиск путей решения, перенос прошлого опыта в новую ситуацию [45; 46].

Многочисленные исследования ученых свидетельствуют о трудностях при понимании наглядно-образных задач. Эти трудности понимания задач связаны с нарушением аналитико-синтетической деятельности, с ограничением способности использовать прошлый опыт для понимания новой информации, с трудностями, связанными с тенденцией к разобщению словесных и наглядных элементов.

Так, А. О. Дробинская пишет, что трудности, испытываемые детьми с задержкой психического развития обусловлены недостаточностью развития мыслительных операций, а также недостаточностью образов-представлений. Эти особенности не позволяют детям в полной мере оперировать образами, а именно расчленять, соотносить, объединять и сопоставлять образы и их отдельные элементы [16].

Исследования С. К. Сиволапова по оперированию образами-представлениями у дошкольников с ЗПР позволяют сделать вывод о том, что возникающие трудности при решении наглядных задач обусловлены

недостаточностью развития пространственного восприятия и пространственной ориентировки. Пространственные представления, по мнению автора, напрямую связаны с конструктивным мышлением, поэтому при складывании детьми различных геометрических фигур и узоров, дети не могут выполнить анализ формы, установить тождественность и симметричность частей, а также расположить конструкции на плоскости и соединить их в единое целое [48].

Л. Н. Носкова, изучая особенности старших дошкольников с задержкой психического развития, утверждает, что развитие наглядного мышления зависит от восприятия. Вследствие психофизических особенностей детей с задержкой психического развития их восприятие характеризуется как недостаточное, где с одной стороны, отмечается недостаточность целостного восприятия, с другой – недостаточное выделение свойств и качеств предметов. Получаемые образы восприятия недостаточно фиксируются в словах, что вызывает трудности сопоставления их с образами-эталоном. Все это отражается на формировании образов-представлений, которые запаздывают в своем развитии. Поэтому образы представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития оказываются нечеткими, нестойкими, что вызывает трудности оперирования ими [34].

Особенности наглядно-образного мышления выражаются в недостаточной сформированности образов-представлений, что обусловлено психофизиологическими особенностями представленной категории детей, а также в недостаточности развития мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, классификация), что создает трудности выбора методов в решении наглядных задач.

Авторы отмечают тесную взаимосвязь развития наглядно-образного мышления с другими психическими процессами (память и восприятие), имеющими недостаточное развитие у детей с задержкой психического развития. Дети сталкиваются с трудностями осмысления,



выделения и анализа проблемной ситуации, что напрямую отражается на понимании наглядно-образных задач.

Таким образом, все выявленные выше особенности развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития дают основание обратить пристальное внимание на состояние мыслительных процессов как наиболее важных и ключевых в структуре психической деятельности и требуют, в связи с этим, особой организации в проведении с ними коррекционно-педагогических мероприятий.

## Выводы по главе 1

Анализ психолого-педагогической литературы, проведенный в данной главе, позволяет нам сделать вывод о том, что мышление является важнейшей психической функцией, обеспечивающей сбор, анализ и синтез полученной информации из окружающего мира, без которой было бы невозможно развитие человека.

Можно сделать вывод о том, что развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности.

Мышление ребенка формируется прижизненно, в ходе его предметной деятельности и общения, в процессе освоения общественного опыта. Особую роль играют целенаправленные воздействия взрослого в форме обучения и воспитания. Наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление взрослого – это последовательные ступени онтогенетического развития.

В старшем дошкольном возрасте происходит переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Наглядно-образное мышление характерно своей опорой не на действия, а на образы и представления. В результате чего ребенок решает жизненные задачи не только в процессе практических действий, но и в уме с опорой на образы и представления о данных объектах.

Одной из основных отличительных черт детей с ЗПР является отставание в развитии мышления. Это проявляется прежде всего в отсутствии готовности к интеллектуальному усилию, необходимому для успешного решения поставленной перед детьми интеллектуальной задачи. Что, в свою очередь, сказывается на качестве основных мыслительных операций.

У дошкольников с задержкой психического развития особенности развития наглядно-образного мышления можно заметить на начальных этапах обучения, когда нужно проанализировать поставленные задачи и составить план решения. Исследования многих ученых, в том числе Е. С. Слепович показывают, что у таких детей возникают трудности осмысления и выделения проблемной ситуации, ее анализ и поиск путей решения, перенос прошлого опыта в новую ситуацию.

Дети данной категории сталкиваются с трудностями осмысления, выделения и анализа проблемной ситуации, что напрямую отражается на понимании наглядно-образных задач.

Описанные выше особенности развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с ЗПР дают основание для более подробного изучения имеющихся у детей отставаний в развитии данной формы мышления и особой организации в проведения с ними коррекционно-педагогических мероприятий.

## **ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

2.1 Организация и методика исследования особенностей  
наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с  
задержкой психического развития

Присущим компонентом процесса обучения есть контроль и оценка его результатов. В процессе контроля педагог овладевает информацией о ходе обучения, о достижениях детей и трудностях, которые они испытывают. Но стоит заметить, что контроль лишь фиксирует результаты обучения, не объясняя при этом, каким образом они появились. Результаты в связи с путями, способами их получения, определение тенденций последующего развития детей рассматривает педагогическая диагностика [2].

Педагогическая диагностика не только изучает состояние и результаты процесса обучения, но и дает возможность скорректировать этот процесс в достижении более качественного обучения.

Поскольку дети дошкольного возраста имеют большой интерес к дидактическим играм и деятельности продуктивного типа, то диагностические задания должны быть представлены в форме этих деятельностей с использованием специально разработанного предметно-игрового материала.

При проведении обследования задания предъявляются ребенку сразу для самостоятельного выполнения, после объяснения задания. При этом все действия ребёнка должны сопровождаться естественными жестами и комментированием.

Если ребенок затрудняется выполнить задание самостоятельно, взрослый демонстрирует соответствующее действие, а затем просит

ребёнка повторить его. Если дошкольник не справляется и в этом случае, то используется метод совместных действий. Вслед за этим ребёнку предлагается действовать самостоятельно.

По всем заданиям фиксируется:

- желание сотрудничать со взрослым;
- понимание задания;
- способность обнаружить ошибочность своих действий;
- заинтересованность в окончательном результате;
- способ выполнения задания (невыполнение, после совместных действий, после показа, самостоятельно);
- результат (точное соответствие образцу взрослого, невыполнение, неточное соответствие).

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

Таким образом, все выявленные выше особенности развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития дают основание обратить пристальное внимание на состояние данного психического процесса как наиболее важного и ключевого в структуре психической деятельности.

Диагностируя наглядно-образное мышление детей с ЗПР важно провести качественный и количественный анализ сформированных знаний и представлений. Для этого необходимо правильно осуществить подбор методик, с помощью которых можно оценить степень сформированности различных сторон познавательной деятельности, определить пути и направления коррекции, выбрать образовательный маршрут. Диагностика требует применение нескольких диагностических методик, адекватно отражающих психологическую структуру клинического дефекта [4].

Набор выбранных нами методики предполагает, что минимальными усилиями должно быть получено достаточное количество диагностической информации. Результаты такой диагностики отражают реальную картину развития наглядно-образного мышления ребенка с ЗПР и, следовательно, могут повысить эффективность образовательного процесса.

За основу данной педагогической диагностики по выявлению и оценке уровня сформированности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития были взяты методики А. А. Венгер, С. Д. Заюрамной и Е. А. Стребелевой, отвечающие логике и целям изучения уровня развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Наглядный материал к используемым нами заданиям представлен в приложении 1 [7; 20; 47].

1. «Сравни» (методика Е. А. Стребелевой)

Задание направлено на выявление уровня развития наглядно-образного мышления (восприятия целостной ситуации, изображенной на картинках), умения сравнивать и понимать динамическое изменение события, изображенного на картинках.

Оборудование: две сюжетные картинки. На первой изображено: яркое солнце (слева вверху), зеленые деревья, на дорожке напротив друг друга стоят две девочки, одетые в летние платья, у каждой в руках мороженое на палочке, рядом с ними стоят сумки с продуктами, недалеко находится киоск «Мороженое» с открытым окном. На второй картинке сюжет тот же, но произошли некоторые изменения: заходящее солнце (нарисовано справа), окно киоска закрыто, эти же девочки стоят напротив друг друга и удивленно смотрят на палочки. Мороженое растаяло, видны только его последние падающие капли: на земле лужа от мороженого.

Проведение обследования: перед ребенком кладут первую картинку и просят внимательно ее рассмотреть, затем рядом кладут вторую. Предлагают сравнить их и рассказать о различиях.

Обучение: в том случае, если ребенок не отвечает или отвечает неверно, ему задают уточняющие вопросы, активизирующие восприятие и понимание целостной ситуации, изображенной на картинках: «Какое время года здесь изображено? Как ты догадался, что это происходило летом? Что девочки держат в руках? Что случилось? Почему девочки не съели мороженое?»

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; понимание ребенком ситуации и событий, изображенных на картинках; способность объяснить динамику сюжета, представленного на картинках.

## 2. «Найди время года» (методика Е. А. Стребелевой)

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

Оборудование: сюжетные картинки со специфическими признаками четырех времен года.

Проведение обследования: перед ребенком раскладывают четыре картинки, на которых изображены четыре времени года. Ребенка просят: «Покажи, где зима (лето, осень, весна)». Затем спрашивают: «Как ты догадался, что это зима?» И т. д. В случаях затруднений проводится обучение.

Обучение: перед ребенком оставляют картинки с изображением только двух времен года — лета и зимы и задают ему уточняющие вопросы: «Что бывает зимой? Найди, где изображена зима. А что бывает летом? Найди, где изображено лето».

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

### 3. «Нарисуй целое» (методика А. А. Венгер).

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

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

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

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

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

### 4. «Нелепицы» (методика С. Д. Забрамной).

Задание направлено на оценку элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой.

Оборудование: картина с изображением большого количества нелепостей

Проведение обследования: Ребёнку показывается картинка. Во время рассматривания ребёнок получает инструкцию: «Посмотри внимательно на эту картинку и скажи, всё ли здесь находится на своём месте и правильно ли нарисовано. Если что – то не так, то укажи на это и объясни, почему это не так; объясни, как должно быть». Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребёнок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как должно быть на самом деле. Время показа картинки и выполнения



задания – 3 минуты. За это время ребёнок должен показать и назвать как можно больше нелепиц.

5. Методика «Исключение неподходящей картинки» (методика С. Д. Забрамной).

Задание направлено на исследование уровня мышления (умения делать обобщения; обоснованность и целенаправленность, четкость представлений зрительно воспринимаемых объектов, использование помощи).

Оборудование: три рисунка разной сложности (Приложение 5).

На рисунке три квадрата, в каждом по четыре предмета: три одной родовой группы, а четвертый — другой родовой группы. Предлагается детям с 6 лет.

Процедура проведения: Поочередно предлагаются рисунки.

1. При работе с рисунком 1 дается инструкция: «Скажи, что здесь не подходит?».

2. При работе с рисунком 2 сначала просят назвать, что нарисовано, а затем спрашивают: "Что здесь не подходит?". Помощь: «Здесь три предмета (картинки), чем-то одинаковые, а один не подходит. Какой?».

Педагогический процесс должен основываться на диагностической основе. В данных диагностических методиках представлены задания которые можно использовать для выявления и оценки уровня сформированности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Описанные методики позволяют наиболее полно определить уровень развития элементарных образных представлений ребёнка об окружающем мире, умения делать обобщения, сравнивать и понимать динамическое изменение событий и т.д. Таким образом, педагог может определить уровень развития наглядно-образного мышления старших дошкольников с задержкой психического развития.

Оценивание целесообразно проводить по следующей шкале:

1 балла – ребёнок принимает задание, но не понимает сути задания, после уточняющих вопросов или обучения ребёнок выполняет задание, но не полностью (низкий уровень);

2 балла – ребенок принимает задание, но справляется с заданием только после уточняющих вопросов или помощи взрослого (средний уровень);

3 балла – ребенок принимает задание; выполняет задание уверенно, самостоятельно (высокий уровень).

Таким образом, в ходе работы нами был подобран диагностический инструментарий, отвечающий целям и задачам изучения наглядно-образного мышления у старших дошкольников с ЗПР.

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

Для разработки содержания способа коррекционной работы нами было организовано экспериментальное исследование, в ходе которого планировалось определить основные особенности развития наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития.

Выявление имеющихся у детей данной категории трудностей в протекании операций наглядно-образного мышления, является важнейшим этапом, без которого невозможно спланировать и организовать коррекционную работу.

Педагогическая диагностика особенностей наглядно-образного мышления старших дошкольников с задержкой психического развития была проведена в ноябре 2021 г. Базой исследования стал МБДОУ "Детский сад № 480 г. Челябинска". В исследовании приняли участие 11 воспитанников группы №4 для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, основная информация о которых представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Список группы №4

№ п/п	Ф. И. О. ребенка	Дата рождения	Заключение ПМПК
1	Валерия	24.01.2015	Задержанное развитие. Нарушение речи системного характера (III уровень речевого развития). Дизартрическое расстройство. Познавательная деятельность формируется с отставаниями. Реализуемая программа дошкольного образования частично усвоена. Группа здоровья II ОЦДиК от 28.03.2016г.
2	Анна	01.05.2015	Задержанное развитие. Познавательная деятельность формируется с отставанием. Нарушение речи системного характера, I-II уровень речевого развития. Дизартрическое расстройство.
3	Семен	17.08.2015	Задержанное развитие. Познавательная деятельность формируется с отставанием. Нарушение речи системного характера, I уровень речевого развития.
4	Ева	20.11.2014	Темпово задержанное психическое развитие (гармонический инфантилизм). Познавательная деятельность формируется с отставанием. Нарушение речи системного характера, III уровень речевого развития
5	Дарья	15.12.2014	Задержанное развитие. Познавательная деятельность формируется с отставанием. Нарушение речи системного характера, II уровень речевого развития.
6	Софья	13.09.2015	Задержанное развитие. Познавательная деятельность формируется с отставанием. Нарушение речи системного характера, I уровень речевого развития.
7	Иван	29.03.2014	Задержанное развитие. Познавательная деятельность формируется с отставанием. Нарушение речи системного характера, I уровень речевого развития.
8	Никита	23.05.2015	Искаженное развитие. Познавательная деятельность формируется с отставанием. Нарушение речи системного характера, I уровень речевого развития.
9	Егор	29.09.2014	Задержанное развитие. Познавательная деятельность формируется с отставанием. Нарушение речи системного характера, II уровень речевого развития.
10	Алексей	05.09.2014	Задержанное развитие. Познавательная деятельность формируется с отставанием. Нарушение речи системного характера, III уровень речевого развития.
11	Вероника	08.06.2015	Темпово задержанное развитие (гармонический инфантилизм). Познавательная деятельность формируется с отставанием. Нарушение речи системного характера, I-II уровень речевого развития.

Перед началом проведения диагностики с детьми был выстроен положительный эмоциональный контакт. Описанные выше задания предлагались воспитанникам последовательно и однократно. Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. В

результате изучения были получены следующие результаты, характеризующие наглядно-образное мышление изучаемой группы.

Количественные результаты педагогической диагностики восприятия целостной ситуации, изображённой на картинках по методике Е. А. Стребелевой «Сравни» представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты методики «Сравни»

№	Испытуемый	Баллы	Заметки
1	Лера Б.	2	
2	Аня С.	1	Задание выполнено частично
3	Семён К.	2	
4	Ева Н.	2	
5	Даша В.	1	Потребовалось обучение
6	Софья А.	2	
7	Ваня Ш.	1	Потребовалось обучение
8	Никита Л.	2	
9	Егор Д.	1	Задание выполнено частично
10	Лёша А.	1	Большое количество ошибок
11	Вероника М.	1	Отказ от задания

Диагностическое исследование по методике Е. А. Стребелевой «Сравни» показало, что, средний уровень умения сравнивать и понимать динамическое изменение события, изображённого на картинках, имеют 5 человек, что составляет 45%. Детям требовалось повторное и более подробное разъяснение инструкции к заданию, наводящие и уточняющие вопросы, после чего они справлялись с поставленной задачей. Испытуемых с высоким уровнем не выявлено. 6 детей (55%) получили минимальный балл. Аня С. и Егор Д. отказались от выполнения задания после неудачной попытки, помощь педагога не принимают. Даша В., Лёша А. и Ваня Ш. нуждались в разъясняющей помощи педагога, действовали неуверенно. После проведения обучения выполнили задание с ошибками. Вероника М. не проявила интереса к заданию, на контакт шла с трудом. Девочка ознакомилась с предложенными картинками, частично описала изображённые сюжеты, но на вопросы педагога ответить не смогла. Таким образом полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство детей показали низкий уровень

развития способности проанализировать и объяснить динамику сюжета, представленного на картинках. Ни один из обследуемых не выполнил предложенное задание на высший балл.

Результаты диагностики уровня развития представлений о временах года по методике Е. А. Стребелевой «Времена года» представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты методики «Времена года»

№	Испытуемый	Баллы	Заметки
1	Лера Б.	3	
2	Аня С.	2	
3	Семён К.	2	
4	Ева Н.	1	Потребовалось обучение
5	Даша В.	2	
6	Софья А.	3	
7	Ваня Ш.	2	
8	Никита Л.	2	
9	Егор Д.	1	Выполняет задание только после положительного подкрепления
10	Лёша А.	1	Большое количество ошибок
11	Вероника М.	2	

Диагностическое исследование по методике Е. А. Стребелвой «Времена года» показало, что, средний запас знаний и представлений о сезонных изменениях в природе и способность к обобщению имеют 6 человек, что составляет 45%. Эти испытуемые выполнили задание, но допускали незначительные ошибки при описании схожих по цветовой гамме картинок, путая весну и зиму, лето и осень. При расположении картинок в верной последовательности не все дети были в состоянии чётко обосновать свой выбор. Ева Н., Егор Д., Лёша А. проявляли интерес к заданию, но с трудом понимали, что от них требуется. Они не могли самостоятельно выделить основные признаки. (27%) – низкий уровень. 2 ребенка с интересом приняли задание, смогли самостоятельно рассказать о динамике событий в природе, назвать отличительные особенности времён года, расположить их в верной последовательности (27%) – высокий уровень.

Результаты оценки целостности зрительного и пространственного восприятия, способности воссоздавать зрительный образ по представлению по методике Л. А. Венгер «Нарисуй целое» представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты методики «Нарисуй целое»

№	Испытуемый	Баллы	Заметки
1	Лера Б.	2	
2	Аня С.	2	
3	Семён К.	2	
4	Ева Н.	2	
5	Даша В.	1	Большое количество ошибок
6	Софья А.	3	
7	Ваня Ш.	2	
8	Никита Л.	2	
9	Егор Д.	1	Не понимает инструкцию
10	Лёша А.	1	Выполнение только с помощью взрослого
11	Вероника М.	2	

Диагностическое исследование по методике «Нарисуй целое» показало, что, средний уровень сформированности предметного рисунка имеют 7 человек, что составляет 45%. Этим детям было необходимо поэтапное выполнение предложенного задания с направляющей помощью педагога (сначала сложить разрезную картинку, а потом ее нарисовать). 1 ребёнка (27%) – с высоким уровнем самостоятельно справились с заданием. Аня С. предварительно соединила несколько элементов разрезной картинке, после чего выполнила качественный рисунок без полноценного наглядного образа. Даша В., и Лёша А. пытались изобразить предмет по предварительно составленной картинке, но на рисунке присутствовали только искажённые, неточные элементы изображённого предмета. Егор Д. не смог понять инструкцию педагога даже после многократного повторения. При складывании разрезной картинке действия мальчика носили хаотичный, бесцельный характер. Эти дети получили минимальный балл (27%). Можно отметить, что большинство детей имеют средний уровень передачи формы изображаемого предмета в соответствии с образцом.

Результаты диагностического исследования элементарных образных представлений детей об окружающем мире и существующих в нём отношениях по методике «Нелепицы» С. Д. Забрамной представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты методики «Нелепицы»

№	Испытуемый	Баллы	Заметки
1	Лера Б.	3	
2	Аня С.	2	
3	Семён К.	2	
4	Ева Н.	2	
5	Даша В.	1	Большое количество ошибок
6	Софья А.	2	
7	Ваня Ш.	2	
8	Никита Л.	2	
9	Егор Д.	1	Быстро теряет интерес
10	Лёша А.	1	Задание выполнено частично
11	Вероника М.	2	

Диагностика по методике С. Д. Забрамной «Нелепицы» показала, что, 1 ребёнок (9%), имеет высокий уровень умения рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль. 7 человек (64%), выполнили задание на средний балл, о чём свидетельствует их потребность в уточняющих вопросах педагога. Дети верно распознают нелепицы, присутствующие на картинке, но не всегда верно и чётко могут обосновать свой выбор. Даша В., Егор Д. и Лёша В. получили низкую оценку (27%), т.к. цель задания и основной сюжет изображенного дети не поняли. В результате был сделан вывод о среднем уровне сформированности элементарно образных представлений испытуемых, при этом практически у всех детей были отмечены трудности в построении связного высказывания.

Количественные результаты педагогической диагностики умения делать обобщения и давать логическое объяснение их правильности по методике С. Д. Забрамной «Исключение неподходящей картинки» представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты методики «Исключение неподходящей картинки»

№	Испытуемый	Баллы	Заметки
1	Лера Б.	3	
2	Аня С.	2	
3	Семён К.	2	
4	Ева Н.	3	
5	Даша В.	2	
6	Софья А.	2	
7	Ваня Ш.	3	
8	Никита Л.	2	
9	Егор Д.	1	Большое количество ошибок, действует наугад
10	Лёша А.	1	Заметное увеличение времени на выполнение не приводящее к положительному результату
11	Вероника М.	1	Выполнение только вместе с педагогом

Диагностическое исследование по методике «Исключение неподходящей картинки» показало, что, средний уровень умения делать обобщения их обоснованность и целенаправленность имеют 5 испытуемых. После объяснения и демонстрации педагога эти дети самостоятельно справились с заданием. 3 ребёнка получили высший балл, выполнив задание без помощи педагога. И 3-ое детей (28%) оказались на низком уровне. Они не смогли проанализировать представленные изображения, выделив основные признаки и установив связь между объектами. Дети действовали хаотично и наугад, что привело к большому количеству ошибок, правильном ответе эти испытуемые не могли обосновать свой выбор, что подтверждало факт случайного попадания.

Общие результаты проведённого нами исследования уровня наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Общие результаты исследования

№	Имя	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Методика 5	Уровень
1	Лера Б.	2	3	2	3	3	С-В
2	Аня С.	1	2	2	2	3	С
3	Семён К.	2	2	2	2	2	С
4	Ева Н.	2	1	2	2	3	С



*Продолжение таблицы 7*

5	Дарья В.	1	2	1	1	2	Н
6	Софья А.	2	3	3	2	2	С
7	Иван Ш.	1	2	2	2	3	С
8	Никита Л.	2	2	2	2	2	С
9	Егор Д.	1	1	1	1	1	Н
10	Лёша А.	1	1	1	1	1	Н
11	Вероника М.	1	2	2	2	1	С

Отображение результатов исследования развития наглядно-образного мышления детей по всем диагностическим методикам (таблица 6) показало, что 1 (9%) ребёнок имеет высокий уровень развития наглядно-образного мышления, 7 (64%) детей имеет средний уровень и 3 (27%) ребенка дали низкий результат. Более наглядно это видно на рисунке 1.

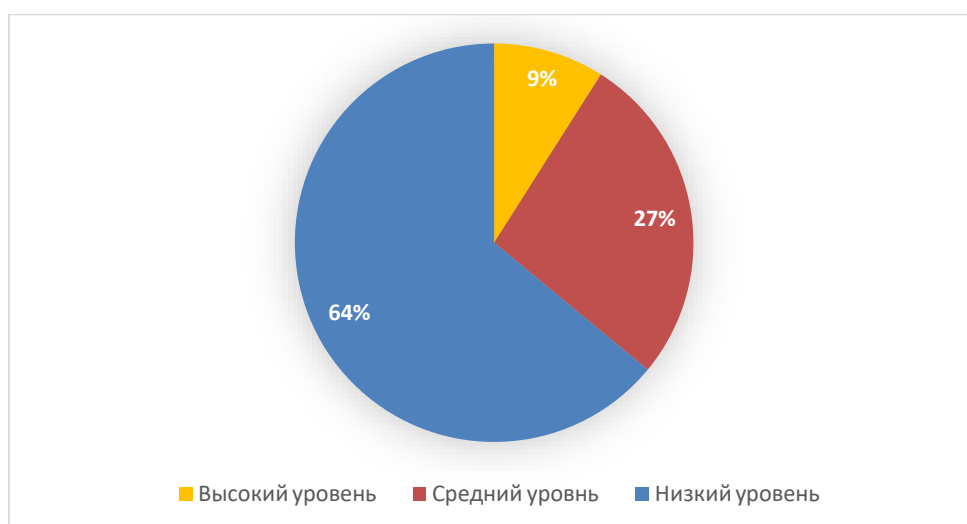


Рисунок 1 – Сопоставление результатов исследования по всем методикам (в %)

В соответствии с полученными данными, детей можно условно разделить на 3 группы:

В 1 группе с высоким уровнем развития наглядно-образного мышления оказался 1 ребенок (9%). Испытуемый легко шёл на контакт, активно и с интересом выполнял предложенные задания. На выполнение операций было затрачено минимум времени. Помощи или обучения со стороны взрослого не потребовалось. Выполняя задания, ребёнок

рассуждал вслух, комментируя свои действия. Отмечается ярко выраженная познавательная активность.

2 группа – это дети, у которых средний уровень (63%). Дети данной группы так же отнеслись к заданиям с интересом и активно их выполняли, но присутствовала неуверенность в их действиях. При выполнении заданий требовалась помощь со стороны взрослого либо в виде наводящих вопросов, либо в подтверждении правильности выполнения задания. Требовалось больше времени для обдумывания вопросов. Задания выполнены с ошибками.

3 группа – дети с низким уровнем наглядно-образного мышления (27%). Дети с трудом шли на контакт, приступали к выполнению заданий неохотно. Часто допускали ошибки, даже при оказании помощи со стороны взрослого. Степень выраженности поисковой активности не достаточная. Познавательная мотивация отсутствует.

Результаты проведённого обследования показали, что большинство детей выполняют задания только с помощью взрослого, некоторые совсем не понимают инструкцию к заданию. Наибольшее затруднение вызвало задание на оценку восприятия целостной ситуации, представленной на картинках. Трудности проявлялись и при необходимости логически рассуждать, грамматически правильно выражая свою мысль.

Слабо сформированы и умения воссоздать зрительный образ по представлению. Наблюдались искажения в передаче формы, пространственного расположения деталей изображения, требуется помощь взрослого.

Таким образом, было установлено, что уровень наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития оказался не высоким. Основной группе детей часто требовалась помощь и поддержка со стороны взрослого. Это подтверждает необходимость проведения целенаправленной

педагогической работы по совершенствованию наглядно-образного мышления детей с ЗПР в образовательной деятельности.

### 2.3. Коррекционная работа по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

По результатам проведённой нами диагностики были выявлены особенности развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Результаты подтверждают, что у данной категории детей наблюдается своеобразное отставание в развитии мышления. На основании анализа полученных результатов было установлено, что у большинства из обследуемых детей наглядно-образное мышление имеет средний уровень развития, что не соответствует возрастной норме. Описанные нами трудности говорят о необходимости проведения специальных коррекционных занятий, способствующих развитию изучаемого нами вида мышления, преодолению, возникающих у детей затруднений в решении наглядно-образных задач, что также будет способствовать их своевременному переходу к следующей форме мышления.

Для повышения эффективности планируемой коррекционной работы, исследуемая нами группа детей была разделена на 2 подгруппы, в соответствии с результатами выполнения заданий. При выборе подгруппы для детей, чьи результаты оказались пограничными между высоким и средним показателем, мы опирались на качественные показатели диагностического обследования, характер понимания инструкции и качество выполнения заданий. Также, во внимание были взяты особенности, отмеченные в ходе наблюдения за детьми в свободной, игровой деятельности и на занятиях. В соответствии с этим Лера Б. и Софья А. были определены в 1 подгруппу (средний уровень) с

возможным усложнением некоторых заданий, в соответствии с уровнем знаний детей.

В качестве основного средства коррекции нами была выбрана дидактическая игра, так как одним из фундаментальных положений в детской психологии является признание игровой деятельности ведущей в развитии мышления у ребенка дошкольного возраста. Л.С. Выготский указывал, что игра содержит в себе тенденции к развитию, за ней стоят изменения потребностей. Современные исследователи игровой деятельности установили, что благодаря игре происходит развитие познавательных способностей ребёнка, он усваивает социальные нормы поведения, формируется и развивается его личность [12].

В процессе игры развивается воображение, формируются познавательные интересы, что немаловажно. В учебной деятельности педагог передает определенный, разработанной программой, круг информации об окружающей действительности, организует деятельность, в которой эти знания усваиваются и применяются практически. Это определяется значимость игры [14; 49].

Отставание в развитии мышления свидетельствует о необходимости проведения специальной коррекционно-развивающей работы, основанной на работах разных исследователей и направленной на формирование мыслительных операций. Работа должна проводиться в соответствии с ведущей деятельностью детей старшего дошкольного возраста, а также с их индивидуальными возможностями.

В качестве основы для выбора и дидактических игр и их систематизации нами были взяты методические разработки Е. А. Стребелевой «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии», Л. Ф. Тихомировой «Логика. Дети 5-7 лет», А. А. Катаевой, Е. А. Стребелевой «Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников» [46; 48; 24].

Отобранные нами игры разделены на группы и классифицированы в зависимости от решаемой задачи. Общей и главной целью проведения коррекционно-развивающей работы, с применением описанных ниже материалов, является развитие основных операций наглядно-образного мышления (анализа, синтеза, обобщения, классификации, сравнения и др.), а также создание предпосылок для развития словесно-логического мышления. Подборка выбранных дидактических игр систематизирована и представлена в таблице 8.

Таблица 8 – Картотека дидактических игр

№	1 подгруппа Средний уровень	2 подгруппа Низкий уровень
1	2	3
Задания на формирование понимания внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов		
1	<p>«ДОРISУЙ!»</p> <p>Оборудование: у педагога две картинки. На одной изображены различные предметы: палочка, веревочка, полукруг, круг, веточка, треугольник. На другой – мальчик или девочка, в руке палочка или веревочка</p>	<p>«ЧТО ИЗМЕНИЛОСЬ?»</p> <p>Оборудование: пары картинок, имеющих черты сходства и различия</p>
2	<p>«РАННЯЯ ВЕСНА»</p> <p>Оборудование: сюжетная картинка: пейзаж ранней весны, двое детей, одетых в теплые лыжные костюмы, на руках – варежки, в руках – лыжи. (Причина – ярко светит солнце, тепло; следствие первого порядка – снег растаял; следствие второго порядка – дети не смогли покататься на лыжах)</p>	<p>«ЧТО СЛУЧИЛОСЬ?»</p> <p>Оборудование. Картинка, на которой изображена игрушечная машина без одного колеса – оно откатилось в сторону, в машине сидит мишка, около машины стоит мальчик, у него растерянный вид</p>
3	<p>«КАК ДОСТАТЬ ШАРИК?»</p> <p>Оборудование: сюжетная картинка: комната, на ковре двое детей – маленький мальчик сидит около желобка и приготовился ловить шарик, а около стола стоит задумчивая девочка и смотрит на шарик в банке с водой. Недалеко от банки лежат разные предметы: палочка с крючком, сачок, палочка с колечком, вилка, ложка</p>	<p>ПОСТАВЬ МАШИНУ В ГАРАЖ»</p> <p>Оборудование. Набор картинок: 1) К машине привязана тесьма. На расстоянии 0,5 см от этой тесьмы нарисована еще одна как продолжение первой. Перпендикулярно к привязанной тесьме расположены другие отрезки 2) От машины тянется тесьма, она делает несколько изгибов, от мест изгибов отходят несколько непривязанных отрезков тесьмы</p>
4	<p>«ЧТО МОЖНО СДЕЛАТЬ ИЗ?...»</p> <p>Оборудование: карточки с изображением различных предметов</p>	<p>«КОМУ КАКОЕ УГОЩЕНИЕ»</p> <p>Оборудование: Картинки с изображением зайчика, ежа, картинки</p>

Продолжение таблицы 8

4	«ЧТО МОЖНО СДЕЛАТЬ ИЗ?..» Оборудование: карточки с изображением различных предметов (продукты, предметы для творчества, строительства и т.д.).	с изображением банки – в ней морковь, банки – в ней яблоко, картинки с изображением предметов-орудий (вилка, ложка, сачок, палочка).
5	«ЕЖ И ГРИБ» Оборудование: сюжетные картинки: на первой – еж идет по лесу с узелком на палочке, впереди растет маленький гриб; на второй – еж лежит под грибом, укрывшись желтым листочком, узелок на грибочке, палочка около дерева стоит, идет сильный дождь; на третьей – еж смотрит на большой гриб, узелок лежит высоко на большом грибочке, палочка рядом.	«ПОСЛЕ, ПОТОМ, СЕЙЧАС» Оборудование: какой-либо простой предмет (камушек кусочек дерева, карандаш).
Задания на формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования		
1	«СОЗВЕЗДИЯ» Оборудование: схематичные и художественные изображения созвездий.	«КАКИЕ ИГРУШКИ?» Оборудование: набор из пяти карточек, на каждой из которых нарисована одна фигурка, представляющая собой схематическое изображение нескольких игрушек (круг, треугольник, полукруг, трапеция, овал); подносы.
2	«НАЙДИ ПОХОЖИЕ!» Оборудование: на каждого играющего - мешочек с игрушками: ежик, неваляшка, ракета, машинка, домик, божья коровка, мышка, поднос.	«ПОДБЕРИ ДЕТАЛИ» Оборудование: Карты-образцы со схематическим изображением предметов. На каждой карте дается контурное изображение предмета.
3	«ПОМОЖЕМ ХУДОЖНИКУ» Оборудование: сюжетные картинки с отсутствующим фрагментом.	«ПОДБЕРИ ЗАПЛАТКУ» Оборудование: рамки-вкладыши «заплатки» с узорами различной сложности.
4	«ПОСАДИ ОГОРОД» Оборудование: Набор игрушечных овощей (капуста, помидор, огурец, баклажан, лучок, картофель). Листы картона, разделенные на 4 части. Карточки с заданиями.	«НАЙДИ ПАРУ» Оборудование: карточки с изображением предметов, среди которых находится 1 пара по смыслу.
5	«ВОЛШЕБНАЯ МОЗАИКА» Оборудование: геометрические фигуры разного размера, цвета.	«НАРИСУЙ КАРТИНУ ПАЛОЧКАМИ» Оборудование: карточки, на которых изображены различные предметы. Некоторые картинки сгруппированы. Счётные палочки.

Продолжение таблицы 8

1	2	3
Задания на формирование умений выявлять связи между объектами, изображенными на картинках, рассуждать, делать выводы		
1	<p style="text-align: center;"><b>«В ПАРИКМАХЕРСКОЙ»</b></p> <p>Оборудование: сюжетная картинка: в парикмахерской – один мастер стрижет маленькую девочку, мама ее стоит недалеко и смотрит на дочку; другой мастер делает прическу женщине.</p>	<p style="text-align: center;"><b>«СРАВНИМ КАРТИНКИ»</b></p> <p>Оборудование: серия картинок с изображением характерных сезонных явлений и ребёнка в соответствующей одежде, играющего в игры, подходящие к времени года.</p>
2	<p style="text-align: center;"><b>«ПОСЛОВИЦЫ»</b></p> <p>Оборудование: набор картинок, изображающих прямой и переносный смысл пословиц.</p>	<p style="text-align: center;"><b>«БЫВАЕТ – НЕ БЫВАЕТ»</b></p> <p>Оборудование: мяч, набор предлагаемых ситуаций.</p>
3	<p style="text-align: center;"><b>«КТО БОЛЬШЕ ЗАМЕТИТ НЕБЫЛИЦ»</b></p> <p>Оборудование: сюжетные картинки с изображением «нелепиц»; в усложненном варианте – устные рассказы, стихотворения небылицы.</p>	<p style="text-align: center;"><b>«КОШКА И МОЛОКО»</b></p> <p>Оборудование: Сюжетная картинка: на столе находится опрокинутая банка с молоком, молоко льётся, кошка сидит на полу в углу, в комнате стоит женщина и смотрит на банку.</p>
4	<p style="text-align: center;"><b>"КТО БЕЗ ЧЕГО НЕ ОБОЙДЕТСЯ "</b></p> <p>Оборудование: картинки с изображением конкретных предметов (сапоги, город, школа и т.д.)</p>	<p style="text-align: center;"><b>«УТРО МАЛЬЧИКА»</b></p> <p>Оборудование: сюжетные картинки с изображением режимных моментов, карточки с предметами, соответствующими ситуации.</p>
5	<p style="text-align: center;"><b>«СГРУППИРУЙ КАРТИНКИ ПО ОБРАЗЦУ»</b></p> <p>Оборудование: таблицы-примеры, карточки с изображением разных предметов, составляющие несколько групп.</p>	<p style="text-align: center;"><b>«ВЕТРЕНАЯ ПОГОДА»</b></p> <p>Оборудование: картинки с изображением ветреной и безветренной погоды различных вариантов.</p>
Задания на формирование умений выбирать соответствующую картинку с изображением действий, предметов по словесному описанию		
1	<p style="text-align: center;"><b>«НАЙДИ МАЛЬЧИКА!»</b></p> <p>Оборудование: две сюжетные картинки: на первой – «Дети играют во дворе»: один мальчик играет с машинкой, другой катается на качелях, третий играет с мячом. При этом каждый персонаж отличается от другого внешним видом, одеждой, ростом, цветом волос, а также родом своего занятия. На второй картинке – «Дети беседуют»: эти же дети сидят на скамейке, внешний вид у них такой же, как на первой картинке. Игрушек у детей нет.</p>	<p style="text-align: center;"><b>«ЧТО НА ЧТО ПОХОЖЕ»</b></p> <p>Оборудование: стишки, соответствующие тематике заданий, картинки или реальные предметы, служащие наглядной опорой.</p>
2	<p style="text-align: center;"><b>«УГАДАЙ, О ЧЁМ Я РАССКАЗАЛА»</b></p> <p>Оборудование: Игрушки, различные по форме, цвету и назначению.</p>	<p style="text-align: center;"><b>«ЗАГАДКИ»</b></p> <p>Оборудование: Игрушки или картинки с изображением хорошо</p>

*Продолжение таблицы 8*

1	2	3
2		хорошо знакомых детям предметов.
3	«СОЧИНЯЕМ СКАЗКУ» Оборудование: предметные картинки, схемы, модели.	«ЧТО ГДЕ СТОИТ?» Оборудование: Большие карты с изображением кухни и комнаты, по краям карты – шесть пустых клеток для маленьких карточек; маленькие карточки с изображением посуды и мебели.
4	«КАЖДУЮ ФИГУРУ В СВОЙ ДОМИК» Оборудование: блоки Дьенеша, карточки с условиями для группировки предметов по наличию или отсутствию 3-х свойств.	«ПОМОГИ МУРАВЬИШКАМ» Оборудование: Набор логических блоков, непрозрачные открывающиеся коробочки с прорезью сверху (домики) по числу детей
5	«ИЩЕМ КЛАД» Оборудование: Карта-план помещения, предметные картинки «клад», инструкция.	«КУДА СПРЯТЛСЯ ЖУК» Оборудование: макет кукольной комнаты - расставлена кукольная мебель (шесть предметов). красный кружок и такого же размера бумажный жучок, которого можно спрятать под любым предметом кукольной мебели

Дидактические игры подобраны с учетом особенностей детей с ЗПР. Данные игры рекомендуется проводить как индивидуально, так и в подгруппах, их возможно применять не только непосредственно на занятиях, но и в свободной деятельности. Варианты проведения некоторых заданий и наглядный материал к ним представлены в приложении 2.

Для повышения эффективности использования представленных нами игр, необходимо сочетать словесные, наглядные и практические методы обучения. В играх важно дать понятную детям словесную инструкцию, подобрать наглядный материал, который заинтересует детей и подкрепить практической деятельностью. Важным условием результативного использования дидактических игр в обучении является соблюдение последовательности в подборе игр. Прежде всего, должны



учитываться такие условия успешного выполнения задания, как доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий.

Таким образом, подобранные нами дидактические игры, соответствующие уровням развития детей, способствуют успешному развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

## Выводы по главе 2

В данной главе нами было описан процесс практического исследования особенностей наглядно-образного мышления детей с ЗПР. Результаты которого были положены в основу разработки коррекционной работы.

Для изучения наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами был организован констатирующий эксперимент на базе МБДОУ "Детский сад № 480 г. Челябинска". В исследовании принимало участие 11 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

За основу педагогической диагностики по выявлению и оценке уровня сформированности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами были взяты методики Е. А. Стребелевой, С. Д. Забрамной и А. А. Венгер, отвечающие логике и целям изучения уровня развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что у исследуемой группы детей значительно отстают в развитии наглядные формы мышления, наблюдаются сложности в оперировании образами-представлениями, в восприятии целостного изображения, в установлении причинно-следственных связей между предметами и явлениями окружающего мира.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о необходимости организации коррекционно-педагогической работы в данном направлении. В качестве ведущего инструмента коррекции нами была выбрана дидактическая игра. На основании индивидуальных показателей детей и распределения испытуемых в соответствующие подгруппы, нами были проанализированы работы Е. А. Стребелевой, А. А. Катаевой и Л. Ф. Тихомировой, и составлен комплекс

дидактических игр по развитию наглядно-образного мышления. Подобранные нами игры могут применяться для проведения подгрупповых занятий, так и на индивидуальных, и способствуют успешному развитию наглядно-образного мышления.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе нами были сделаны выводы о том, что в настоящее время отмечается увеличение числа детей с задержкой психического развития, главной особенностью которых, по мнению отечественных авторов таких как Е. С. Слепович, Т. А. Власова, К. С. Лебединская, Г. Е. Сухарева и др., являются дисфункции мыслительных процессов.

Рассмотрены теоретические основы изучения и развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Анализ трудов Т. В. Егоровой, У. В. Ульенковой, С. Г. Шевченко, посвященных данной теме, позволяет сделать вывод о снижении уровня развития наглядно-образного мышления данной категории детей. Особенности выражаются в недостаточной сформированности образов-представлений, что обусловлено психофизиологическими особенностями представленной категории детей, а также в недостаточности развития мыслительных операций.

Авторы отмечают тесную взаимосвязь развития наглядно-образного мышления с другими психическими процессами, имеющими недостаточное развитие у детей с задержкой психического развития. Дети сталкиваются с трудностями осмысления, выделения и анализа проблемной ситуации, что напрямую отражается на понимании наглядно-образных задач. Из этого следует, что в процессе обучения и воспитания дошкольников необходимо организовать соответствующие коррекционные мероприятия.

С целью практического подтверждения указанных особенностей нами был подобран диагностический инструментарий. Проведение обследования показало, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР испытывают трудности в установлении причинно-следственных связей, в восприятии целостных ситуаций, отмечается сниженный уровень

представлений о связях и отношениях, существующих между объектами окружающего мира. Большинство детей имеют средний уровень развития наглядно-образного мышления.

На основании проведённого диагностического обследования нами были подобраны и систематизированы дидактические игры, способствующие коррекции выявленных недостатков развития наглядно-образного мышления. Представленные задания предполагают не только развитие мыслительных операций наглядно-образного мышления, но и других психических функций, развитие мелкой, крупной моторики и формирование предпосылок к развитию словесно-логического мышления.

Таким образом, благодаря проведённым исследованиям и анализ полученных результатов, цель данной квалификационной работы была достигнута. А именно, был произведён теоретический и практический анализ особенностей организации и проведения коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

## Список использованных источников

1. Астапов, В. М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии [Текст]: учеб. пособие / В. М. Астапов. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.
2. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст]: учеб. пособие / Л.Н. Блинова. – М.: НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с.
3. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б. Г. Мещеряков, А. П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2007. – 816 с.
4. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / Н. Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
5. Вайзман, Н. П. Реабилитационная педагогика [Текст] / Н. П. Вайзман. – М.: Аграф, 1996. – 160 с.
6. Венгер А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности [Текст] / А. Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 17–26.
7. Венгер, Л. А. Диагностика умственного развития дошкольников [Текст] / Л. А. Венгер, В. В. Холмовская. М.: Педагогика, 1978. – 248 с.
8. Венгер, Л. А. Генезис сенсорных способностей [Текст] / Л. А. Венгер. – М.: Педагогика, 1976. – 256 с.
9. Власова, Т. А. Актуальные проблемы клинического изучения ЗПР у детей [Текст] / Т. А. Власова, К. С. Лебединская // Дефектология. – 1975. – № 6. – С. 8–17.
10. Волков Б. С. Возрастная психология [Текст]: учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М.: Академический Проект, 2008. – 668 с.

11. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М., 1999. – 352 с.
12. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1986. - 523 с.
13. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст]: учеб. пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
14. Декроли, О. Возбуждение интеллектуальной и двигательной активности с помощью игр [Текст]: хрестоматия / под ред. С. Ф. Егоров. – М.: Академия, 2000. – 349 с.
15. Дмитриева, Н. Ю. Общая психология: шпаргалки [Текст] / Н. Ю. Дмитриева. – М.: ЭКСМО, 2008. – 46 с.
16. Дробинская А.О. Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь. М.: Школьная Пресса, 2005. – 96 с.
17. Егорова, М. С. Психология индивидуальных различий [Текст] / М. С. Егорова. — М.: Планета детей, 1997. – 328 с.
18. Егорова, Т. В. Особенности познавательной деятельности младших школьников с ЗПР [Текст] / Т. В. Егорова, А. Н. Цымбалюк // Новые исследования в психологии – 1973. – №2. – С. 28–40.
19. Жаренкова, Г. И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции [Текст] / Г. И. Жаренкова // Дефектология. – 1972. – № 5. – С. 29–35.
20. Забрамная С. Д. От диагностики к развитию – /Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях М.: Новая школа, 1998 г. - 144 с.
21. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: т. 1. [Текст] / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
22. Зарудная, А. А Психология [Текст]: учебник / А. А. Зарудная. – Мн.: "Вышэйшая школа", 1970. – 472 с.

23. Защирина, О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст]: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов факультетов психологии / О. В. Защирина. – СПб.: Речь, 2004. – 432 с.

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

25. К вопросу о развитии мышления дошкольников [Текст] / Н. Н. Поддъяков // Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии. Сб. науч. тр. НИИ общ. пед. – М., 1979, С. 27-33.

26. Кузнецова, Л. М. Основы специальной психологии [Текст]: учеб. Пособие / Л. М. Кузнецова, Л. И. Переслен, Л.И. Солнцева и др. – М.: Академия, 2002. – 480 с.

27. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / К. С. Лебединская. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.

28. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст]: учеб. -метод пособие / В. В. Лебединский. – М.: Академия, 2003. – 144 с.

29. Левченко И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития [Текст]: учеб. Пособие / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. – М.: Книголюб, 2008. – 151 с.

30. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей в норме и патологии [Текст] / В. И. Лубовский – М., 1978, – 224 с.

31. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст]: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений – М.: Просвещение, 1971. – 410 с.

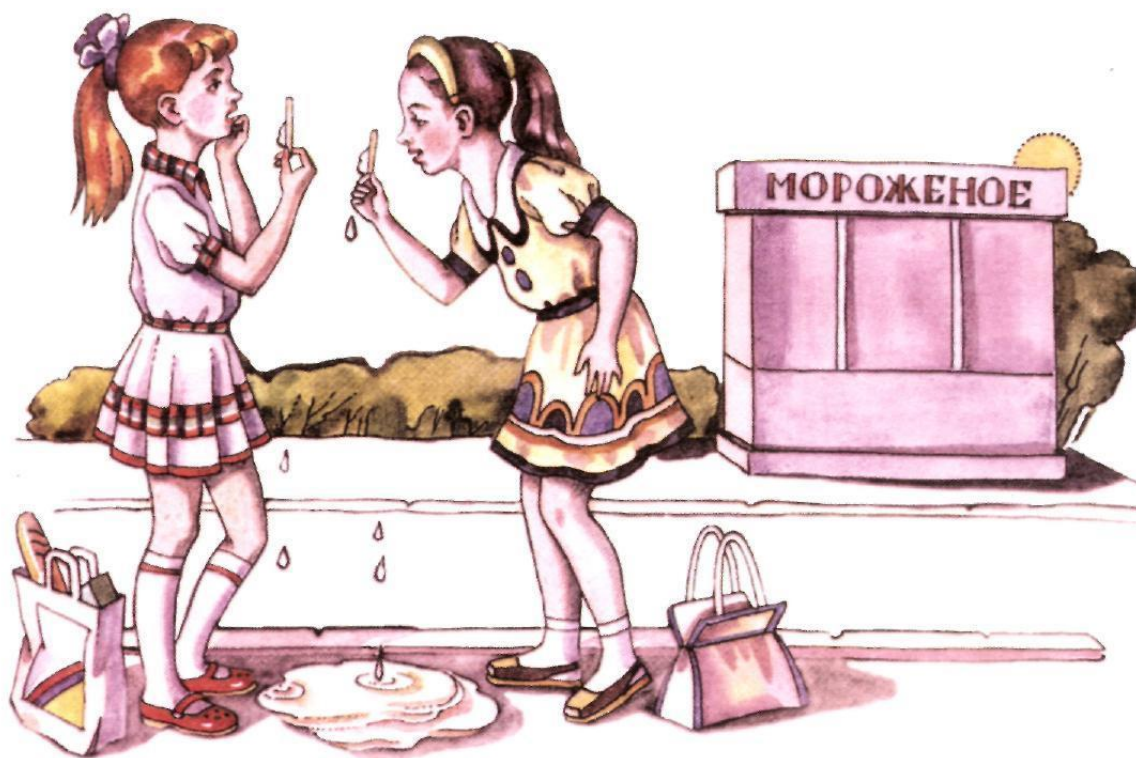


32. Марковская, И. Ф. Прогностическое значение нарушения высших корковых функций у детей с задержкой психического развития [Текст] / И. Ф. Марковская – М., 2001, – 371с.
33. Мухина, В. С. Возрастная психология феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: Учеб. для студ. вузов / В. С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
34. Немов, Р. С. Психология. 3 том [Текст]: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 640 с
35. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст] / В. Б. Никишина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 128 с.
36. Новоселова, С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте [Текст] / С.Л. Новоселова. - М.: Детство-Пресс, 2008. – 185 с.
37. Певзнер, М. С. Дети с отклонениями в развитии: Отграничение олигофрении от сходных состояний [Текст] / М. С. Певзнер. – М.: АПН РСФСР, 1966. – 256 с.
38. Пиаже, Ж. Теория, эксперименты, дискуссии [Текст]: Учеб. пособие для студ. / Ж. Пиаже; под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2001. – 624 с.
39. Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника [Текст]: монография / Н. Н. Поддьяков. – М.: Педагогика, 1977. – 272 с.
40. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 1957. – 117 с.
41. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 705 с
42. Сергеева, О. А. Психологическая готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития [Текст] / О. А. Сергеева, Н. В. Филиппова, Ю. Б. Барыльник. – М.: Академия, 2014. – 94 с.

43. Середина, Н. В. Основы медицинской психологии: общая, клиническая, патопсихология [Текст]: учебник / Н. В. Середина, Д. А. Шкуренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 512 с.
44. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е. С. Слепович. – Мн.: Нар. асвета, 1989. – 64 с.
45. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика [Текст] / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова. – М.: Академия, 2002. – 312 с.;
46. Стребелва, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Книга для педагога-дефектолога [Текст] / Е. А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2017. – 115с.
47. Тихомирова, Л. Ф. Логика. Дети 5-7 лет [Текст] / Л. Ф. Тихомирова. – Ярославль: Академия развития, 2001. — 160 с.
48. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
49. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст] : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-еизд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.
50. Шевченко, С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 [Текст] / С. Г. Шевченко – М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с.

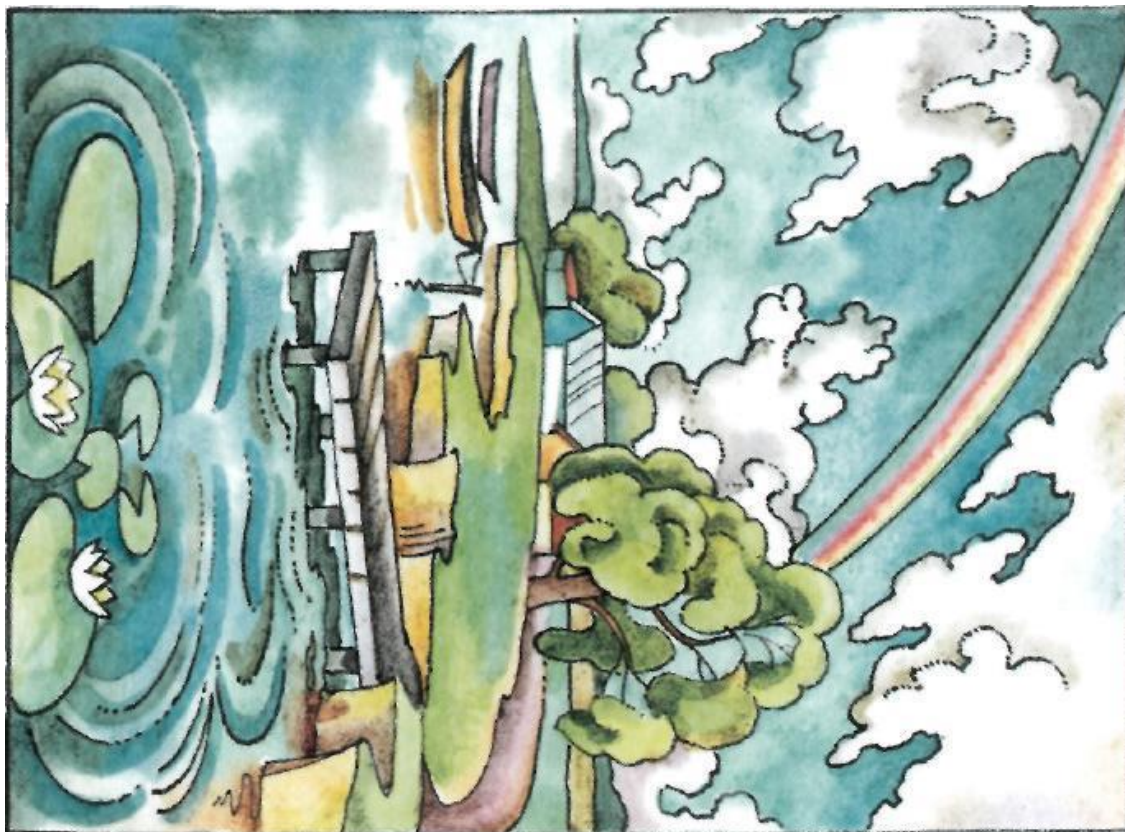
ПРИЛОЖЕНИЕ 1

«Сравни»





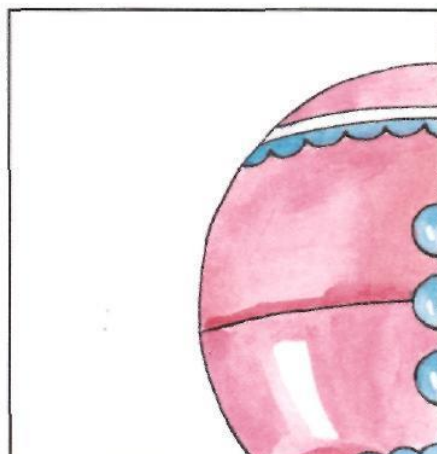
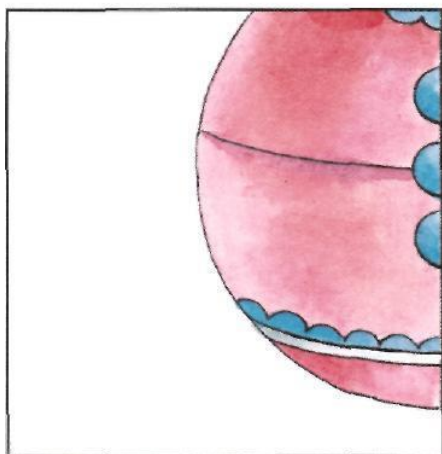
«Найди время года»







«Нарисуй целое»

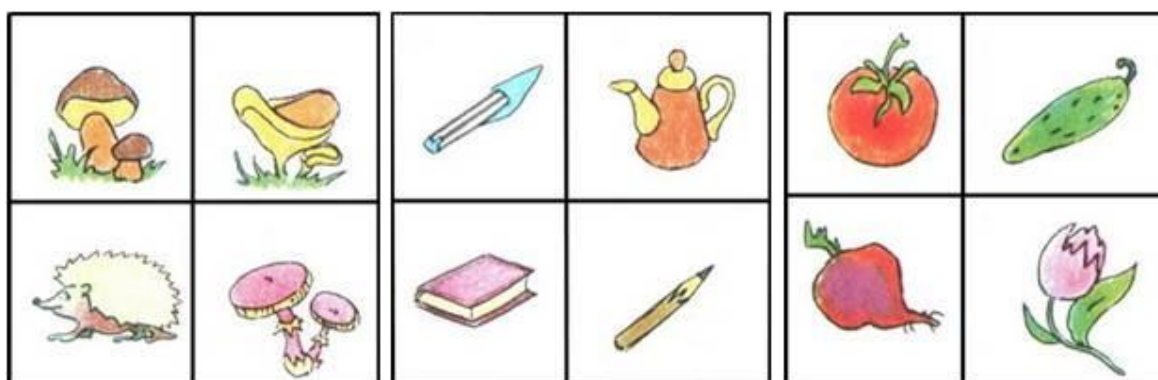
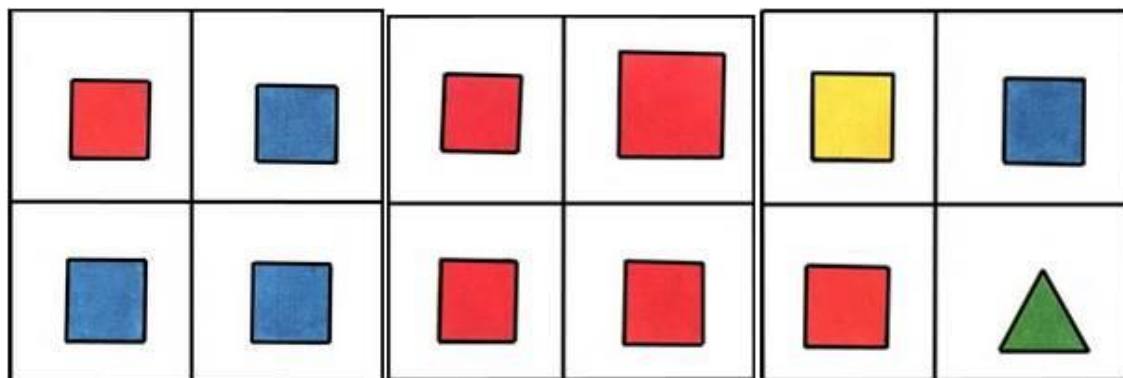




«Нелепицы»



«Исключение неподходящей картинки»



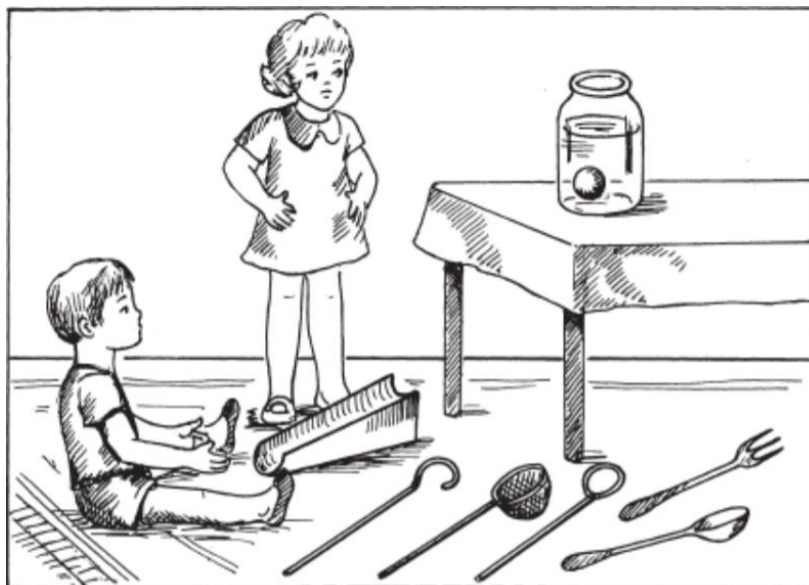


## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Задания на формирование понимания внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов

«Как достать шарик?»

Оборудование: сюжетная картинка: комната, на ковре двое детей – маленький мальчик сидит около желобка и приготовился ловить шарик, а около стола стоит задумчивая девочка и смотрит на шарик в банке с водой. Недалеко от банки лежат разные предметы: палочка с крючком, сачок, палочка с колечком, вилка, ложка.



Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть ситуацию, изображенную на картинке, и рассказать о том, во что хотят поиграть дети. В случае затруднения педагог помогает ребенку воспринять и понять целостную ситуацию, изображенную на картинке. Он задает уточняющие вопросы: «Кто изображен на картинке? Что хочет мальчик? Во что дети хотят поиграть? Что хочет достать девочка? Чем она достанет шарик? Расскажи девочке, как достать шарик из банки». Если эти вопросы не помогают ребенку решить задачу, используется прием припоминания или наблюдения за действиями сверстников.

**Задания на формирование обобщенных представлений о  
свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения  
и моделирования**

«Найди похожие!»

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

Ход занятия. Дети садятся вокруг столов и каждому ребенку дают мешочек с одним предметом (ежик, неваляшка, ракета, машинка, домик, божья коровка, мышка). Педагог говорит, что у каждого ребенка в мешочке лежит предмет определенной формы. К этому предмету надо подобрать предметы (или игрушки), похожие по форме на предмет, который находится в мешочке. Дети смотрят и запоминают, что у них лежит в мешочке. Затем они ходят по группе и каждый самостоятельно подбирает предметы или игрушки и кладет их в свой мешочек. После того как дети найдут несколько предметов (не менее 5), каждый должен высыпать их на поднос и рассказать о том, чем подобранные им игрушки (предметы) похожи на тот, который был в мешочке, т.е. обосновать в речи свой выбор предметов и свои действия. В случае затруднения педагог помогает ребенку выделить форму в его предмете, называет словом эту форму и вместе с ним подбирает 2-3 предмета. Затем педагог предлагает ребенку самостоятельно выбрать 2 предмета определенной формы.

**Задания на формирование умений выявлять связи между  
объектами, изображенными на картинках, рассуждать, делать**

**ВЫВОДЫ**

**ЗАДАНИЕ «В ПАРИКМАХЕРСКОЙ»**

Оборудование: сюжетная картинка: в парикмахерской - один мастер стрижет маленькую девочку, мама ее стоит недалеко и смотрит на дочку; другой мастер делает прическу женщине.

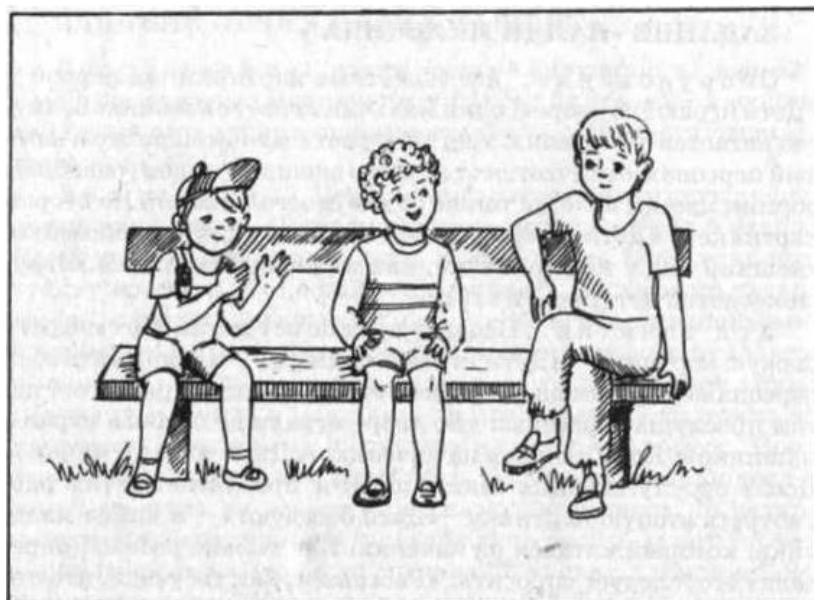
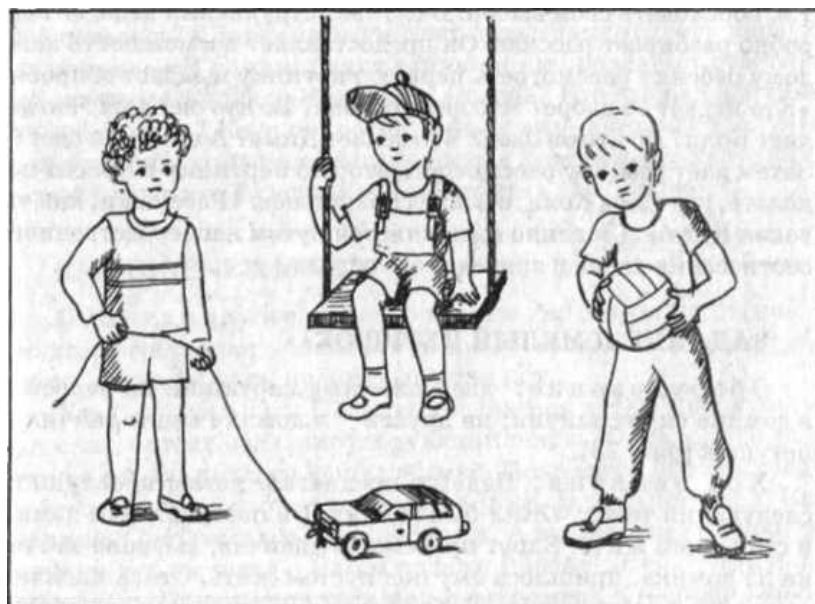


Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что там происходит. В случае затруднения педагог задает следующие уточняющие вопросы: «Кто изображен на картинке? Кого стрижет мастер? Кому мастер делает прическу? Когда ты был (а) в парикмахерской? Кто тебя там подстригал? Зачем люди ходят в парикмахерскую?» Затем педагог просит ребенка: «Теперь составь рассказ по этой картинке».

**Задания на формирование умений выбирать соответствующую картинку с изображением действий, предметов по словесному описанию**

**ЗАДАНИЕ «НАЙДИ МАЛЬЧИКА!»**

Оборудование: две сюжетные картинки: на первой – «Дети играют во дворе»: один мальчик играет с машинкой, другой катается на качелях, третий играет с мячом. При этом каждый персонаж отличается от другого внешним видом, одеждой, ростом, цветом волос, а также родом своего занятия. На второй картинке – «Дети беседуют»: эти же дети сидят на скамейке, внешний вид у них такой же, как на первой картинке. Игрушек у детей нет



Ход занятия. Педагог предлагает детям рассмотреть первую картинку – «Дети играют во дворе» – и запомнить всех персонажей. Затем он закрывает эту картинку. Предлагает детям прослушать рассказ: «Во дворе играли дети. Вова играл с машинкой. Коля качался на качелях. А Дима играл с мячом». После прослушивания текста педагог предлагает детям рассмотреть вторую картинку – «Дети беседуют» – и найти мальчика, который катался на качелях. Как только ребенок определит его, следует спросить: «Расскажи, как ты узнал, что это Коля». От ребенка требуется запомнить внешние отличительные признаки одного из персонажей и рассказать о нем, т. е. обосновать свой выбор. В случае

затруднения педагог подробно разбирает рассказ. Он предоставляет возможность каждому ребенку рассмотреть первую картинку и задает вопросы: «Кто играет во дворе? Что делает Вова? Во что он одет? Что делает Коля? Во что он одет? Что делает Дима? А во что он одет?» Затем дает ребенку рассмотреть вторую картинку и просит показать, где здесь Коля, а после спрашивает: «Расскажи, как ты узнал Колю». (Задание выполняется путем непосредственного соотнесения слова и зрительного образа.)