



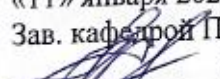
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК


**Формирование наглядно-образного мышления у младших
школьников с нарушением интеллекта**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль): Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
83,15% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«11» января 2022 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1Кст
Щеголь Любовь Михайловна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Пахтусова Наталья Александровна


Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	
1.1.Содержание понятий «мышление», «наглядно-образное мышление» в психолого-педагогической литературе	8
1.2.Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта	16
1.3.Особенности развития наглядно-образного мышления у младших школьников с нарушением интеллекта	25
Выводы по 1 главе.....	34
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	
2.1.Организация диагностического исследования наглядно-образного мышления младших школьников с нарушением интеллекта.....	32
2.2.Анализ результатов исследования наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта	46
2.3.Содержание коррекционной работы по формированию наглядно-образного мышления у младших школьников с нарушением интеллектуальной сферы.....	56
2.4.Анализ эффективности коррекционной работы.....	62
Выводы по 2 главе.....	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	77
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	83

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В младшем школьном возрасте продолжает интенсивно развиваться когнитивная сфера ребенка. Формируются и систематизируются знания об окружающем мире, совершенствуются такие мыслительные операции, как сравнение, анализ, синтез, повышается эффективность самого мышления.

В психологии существуют различные подходы к вопросу становления структур мышления (в терминах С.Л. Рубинштейна – мыслительных операций). В работах А. Валлона, Б. Инельдера, Ж. Пиаже, В.В. Рубцова, Е.Г. Юдина определены возрастные границы, в рамках которых протекает процесс, основанный на спонтанных механизмах развития мышления, которые являются главным фактором, определяющим успешность формирования мыслительных структур, т.е. развитие мышления рассматривается как процесс, относительно независимый от обучения, подчиняющийся в основном биологическим законам. Следовательно, обучение не является основным источником и движущей силой развития мышления.

В работах Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна обосновывается ведущая роль обучения как основного стимула развития, указывается на неправомерность противопоставления развития психологических структур и обучения. В исследованиях Л.А. Ливитова, Л.Ф. Обуховой, Н.Н. Поддьякова доказана возможность формирования отдельных мыслительных операций у детей младшего школьного возраста.

Таким образом, несмотря на некоторые разногласия, относительно механизмов развития мышления в работах как отечественных, так и зарубежных ученых установлено, что в младшем школьном возрасте происходит освоение основных мыслительных операций. Дети овладевают

умениями анализа, синтеза, классификации. Первоначально эти операции имеют чувственно-конкретные (образные) формы (Л.С. Выготский, А.А. Люблинская, Ж. Пиаже, Д.Н. Узнадзе и др.).

Исследование наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста имеет теоретическое и практическое значения относительно закономерностей его индивидуального развития. Умение создавать образы и пользоваться ими – это свойства интеллекта человека. Наглядно-образное мышление обеспечивает возможность продуцировать образы на основе наглядного материала, модифицировать их в разных условиях, свободно изменять и создавать новые образы.

Развитие ребенка с нарушением интеллекта осуществляется на аномальной основе, что обуславливает его замедленность, своеобразные черты и существенные отклонения от нормального развития.

У детей с задержкой психического развития (ЗПР) прослеживается отставания в развитии мышления, а это приобретает особое значение в процессе познания реального мира. У таких детей в становлении мыслительной деятельности отмечается заметное отставание и своеобразие.

Исследователи отмечают конкретность мышления детей 6-7 лет с задержкой психического развития, недостаточное развитие мыслительных операций, их лучшую продуктивность в предметно-чувственной форме, нежели в вербальной. Также мышление детей с задержкой психического развития характеризуется замедленностью, косностью, инертностью, шаблонностью; недоразвитием таких процессов, как абстрагирование и обобщение; трудностями в установлении причинно-следственных связей, освоении родовых понятий.

Вместе с тем при задержке психического развития, в отличие от умственной отсталости, отмечаются гораздо большие потенциальные возможности в преодолении выделенных недостатков мышления.

Следовательно, проблема коррекции нарушений наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития остается актуальной. Необходимо создавать благоприятные условия воспитания и обучения, соответствующие индивидуальным особенностям и возможностям ребенка с задержкой психического развития, а также совершенствовать технологии психокоррекционного воздействия. При этом важно определить, какие коррекционно-развивающие средства способствуют преодолению указанных нарушений. Решение этого вопроса позволит рассмотреть потенциальные возможности и пути компенсаторного развития мышления у детей с задержкой психического развития на этапе дошкольного детства, что имеет важное значение при подготовке этих детей к освоению основной общеобразовательной программы начального общего образования.

Нами сформулирована **цель исследования** – теоретически обосновать, составить и экспериментально апробировать программу коррекции нарушений наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Объект исследования: наглядно-образное мышление детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Предмет исследования: коррекционная работа по формированию наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Гипотеза исследования заключается в следующем предположении: формирование наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта будет проходить более успешно при реализации программы коррекции нарушений наглядно-образного мышления.

Задачи исследования:

1. Раскрыть содержание понятий «мышление», «наглядно-образное мышление» в психолого-педагогической литературе;
2. Дать клинико-психолого-педагогическую характеристику детям с нарушением интеллекта;
3. Исследовать особенности развития наглядно-образного мышления у младших школьников с нарушением интеллекта;
4. Провести диагностическое исследование наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта;
5. Разработать и экспериментально проверить эффективность программы по коррекции нарушений наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Теоретико-методологическую основу исследования составили теоретические положения:

- развития наглядно-образного мышления в детском возрасте (Н.Л. Бондаренко, Л.А. Венгер, Г.А. Глотова, О.М. Дьяченко, С.А. Лебедева, Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова, В.Н. Чекулаева и др.);
- развития мышления детей с задержкой психического развития (С.А. Домишкевич, З.М. Дунаева, Н.В. Елфимова, В.А. Пермякова, Т.А. Стрекалова и др.).

В исследовании используются следующие **методы**:

- теоретические: анализ и обобщение психолого-педагогической и дефектологической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы;
- количественная и качественная обработка полученных данных экспериментального исследования.

Экспериментальная база исследования: «КГУ общеобразовательная школа» №1 отдела образования города Лисаковска» Управления образования акимата Костанайской области.

Этапы исследования. В процессе исследования выделялись следующие этапы:

1 этап – теоретический анализ научной литературы и теоретическое обоснование исследуемого вопроса;

2 этап – разработка плана проведения констатирующего этапа, подбор психодиагностических средств и процедуры исследования особенностей развития наглядно-образного мышления у младших школьников с нарушением интеллекта;

3 этап – составление и апробация программы по коррекции нарушений наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта;

4 этап – проведение контрольного этапа исследования, анализ эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы.

Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке программы по коррекции нарушений наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Получены практические результаты проведенного исследования на базе «КГУ общеобразовательная школа» №1 отдела образования города Лисаковска» Управления образования акимата Костанайской области.

Теоретическая значимость исследования заключается в том что, в работе проанализированы источники, обобщен и систематизирован материал по проблеме формирования наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Рассмотрены общие подходы и методики развития наглядно-образного мышления у младших школьников с нарушением интеллекта.

Теоретически обоснована разработка программы по коррекции нарушений наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Практическая значимость исследования. Полученные результаты исследования могут быть использованы педагогами-психологами, учителями-дефектологами для коррекции нарушений наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованных источников.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

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

Исследованию детского мышления посвящены многочисленные работы представителей отечественных и зарубежных психологических школ. В период детства происходят глубокие изменения в мышлении ребенка. Наблюдая доступные его пониманию простейшие явления природы и общественной жизни, определенным образом участвуя в жизни семьи и детского сада, играя и приучаясь к организованным занятиям в дошкольном учреждении, ребенок расширяет свой умственный кругозор, приобретает ряд новых знаний, которые должны составить основу его последующего умственного развития и обучения в условиях школы. Рассматривая развитие мышления младшего школьника, следует учитывать две взаимосвязанные стороны этого процесса – изменение его содержания и возникновение новых форм интеллектуальной деятельности ребенка [43].

Некоторые зарубежные авторы, отождествляя мышление и речь, считают, что оно развивается после 7 – 8 лет, когда ребенок уже связанно говорит, а, значит, уже может рассуждать (Э. Клапаред, В. Штерн, К. Бюллер, Дж. Селли). Дошкольное детство, по их мнению, является алогичным. Хотя развитие мышления неразрывно связано с развитием других познавательных процессов, а также с общими изменениями деятельности ребенка, однако это не дает оснований игнорировать

специфический характер интеллектуального развития ребенка и отказываться от его специального рассмотрения с этих новых позиций.

Ж. Пиаже вместе со своими сотрудниками осуществили большое число конкретных исследований, в результате которых ими было сформировано представление о структуре интеллекта и общем направлении его развития. Мышление, по Ж. Пиаже, представляет собой систему операций. Операция определяется как внутренние действия. Действия, первоначально носившее внешний предметный характер, затем переносится во внутренний план, выполняется мысленно, не теряя своего первоначального характера действия.

В отечественной психологической науке, основанной на учении о деятельностной природе психики человека, мышление получило новую трактовку. Его стали понимать как особый вид познавательной деятельности. Мышление в теории деятельности стали понимать как прижизненно формирующуюся способность к решению разных задач и целесообразному преобразованию действительности, направленному на то, чтобы открывать скрытые от непосредственного наблюдения ее стороны [5]. Исследованиями в данном направлении занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др.

Согласно Л.С. Выготскому, детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени, и свой ритм, который меняется в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве.

По Л.С. Выготскому, движущая сила психического развития – обучение. Важно отметить, что развитие и обучение – это разные процессы. Процесс развития имеет внутренние законы самовыражения. «Развитие, - пишет он, - есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем

предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях» [12].

А.Н. Леонтьев, подчеркивая произвольный характер высших форм человеческого мышления, их производность от культуры и возможность развития под влиянием социального опыта, писал, что мышление человека не существует вне общества, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности: логических, математических действий и операций. А.Н. Леонтьевым была предложена концепция мышления, согласно которой между структурами внешней, составляющей поведение, и внутренней, составляющей мышление, деятельности существуют отношения аналогии. Внутренняя, мыслительная деятельность не только является производной внешней, практической, но и имеет принципиально то же самое строение. В ней, как и в практической деятельности, могут быть выделены отдельные действия, операции. В состав мыслительной, теоретической деятельности могут входить внешние, практические действия и наоборот, в структуру практической деятельности могут включаться внутренние, мыслительные операции и действия.

В нашей стране наиболее широкое практическое применение в обучении мыслительным действиям получила теория развития интеллектуальных операций, разработанная П.Я. Гальпериным. В основу данной теории было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Ранее это положение получило разработку во французской психологической школе А. Валлонка и в трудах Ж. Пиаже. Над ним основывали свои теоретические и экспериментальные работы Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и многие другие [17].

Мыслительная деятельность включает в себя способности мыслить: анализировать – мысленно разделять предметы и явления на составные части; синтезировать – мысленно объединять предметы и явления в целое; обобщать – соединение существенного и связывание его с классом предметов и явлений; конкретизировать – умение из общего выделить понятия – выводить суждения по принадлежности единичных вещей и явлений определенному классу. Группировать – объединять в группы по существенному признаку; классифицировать – соединять более мелкие группы в крупные классы, определенные своей принадлежностью; абстрагировать – выделять какую-либо сторону или аспект явления, которые в действительности как самостоятельные не существуют; устанавливать последовательности событий, исключать лишний предмет [28].

В психолого-педагогической литературе существует много определений этому процессу, в русле нашей работы мы опираемся на следующее.

«Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поиска и открытия существенно нового процесса опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы» [14].

Мышление дает новые знания посредством переработки данных ощущения и восприятия, а также памяти. Мышление, благодаря своим свойствам: обобщенности, анализу и синтезу, позволяет выделять в различных объектах познания общие и существенные специфические признаки. Признаки – это свойства предметов. Существенными признаками мы называем такие, без которых предмет перестает быть самим собой. Понять предмет – это выделить его существенные

признаки. Поэтому категория, в которой выражены общие и существенные признаки объектов, называется понятием. Выделяя в понятиях общие и существенные признаки объектов, называется понятием. Выделяя в понятиях общие и существенные признаки предметов, распространяя их на весь класс сходных предметов (обобщая), мы учимся понимать связи между предметами реального мира, законы взаимодействия их друг с другом [14].

В психологии особенно распространенным является деление понятия «мышление» на следующие три вида: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое [41].

Наглядно-действенным, или практическим, называется такой вид мышления, который направлен на решение задач в конкретной форме, а сам мыслительный процесс непосредственно включен в деятельность. Наглядно-действенное мышление возникает, когда ребенок встречается с новыми условиями и новыми способами решения практической задачи. С ними ребенок сталкивается на протяжении детства – в бытовой и игровой ситуации (особенно этот вид мышления находит отражение в сюжетно-ролевой и дидактической игре), где ребенок действует с предметами и их конкретно-вещественными заместителями.

В наглядно-действенном мышлении принимают участие образы, которые представляют, каким может быть результат действия. По мере накопления ребенком опыта практических действий, ведущих к образным целям, его мышление начинает полностью осуществляться при помощи образов. Оно осмысливает в уме действия и результат. Возникает наглядно-образное мышление.

Наглядно-образное мышление – это такой вид мышления, в котором решение задач происходит с опорой на имеющиеся в сознании человека образы. Эта форма мышления находится в стадии становления в старшем дошкольном возрасте. На этой стадии преобразование ситуации

происходить в идеальном, образном плане без участия практических действий. Очень важно знать, что образные преобразования ситуации могут возникнуть на определенном уровне развития ориентировочной деятельности ребенка, и этот уровень готовится внутри наглядно-действенного мышления, возникает над его основе, способность к оперированию образами «в уме» возникает, и развивается в процессе взаимодействия линий психического развития: предметных действий, действий замещения, речи, подражания, игровых действий. Образы могут отличаться по степени обобщенности, по способам формирования и функционирования. Мыслительная деятельность выступает как оперирование образами [26].

Обогащение опыта ребенка идет неравномерно. С некоторыми предметами он встречается часто, многообразно действуя с ними, рано выделяет их, различает качества, стороны, свойства, что приводит к обобщенному их представлению. С другими предметами он встречается реже, и более односторонне познает их. Образы этих вещей долго сохраняют слитность и конкретность. Оперирование такими образами единичных вещей и придает мышлению ребенка конкретно-образный характер.

Надо помнить, что в образном плане невозможно пробовать, а надо представить себе правильный ход решения. Для этого у ребенка должны быть сформированы образы-представления: он должен представить себе цель; представить перемещение предметов в пространстве, зафиксировать точно все этапы действия. А фиксирование происходит лишь с включением речи в процесс решения. Таким образом, предпосылками к возникновению наглядно-образного мышления являются определенный уровень развития ориентировочно-исследовательской деятельности и включение речи в решение наглядно-действенных задач [26].

К концу дошкольного периода мышление достигает весьма высокого уровня, опирается на модели, схемы, над словесно зафиксированные эталонные образы, связи и отношения, между объектами действия. Можно утверждать, что наглядно-образное мышление к концу дошкольного возраста тесно связано с речевой деятельностью ребенка. С результатом развития наглядно-образного мышления становится усиление и проявление творческого потенциала, а в дальнейшем сознательного и глубокого овладения школьниками учебной деятельностью [34].

В младшем школьном возрасте расширение опыта ребенка, развитие его деятельности, особенно учения, ставит серьезные преобразования в отношении развития умения планировать и регулировать практические действия, операции носят все более отвлеченный характер, заключаются в понятиях. Эта способность приобретается не только благодаря расширившемуся знакомству ребенка с предметами и явлениями окружающей действительности, но и благодаря тому, что взрослый постоянно так или иначе словесно обозначает предметы, что-то ему объясняет, дает указания, описания тех или иных предметов. Ребенок способен мыслить о предметах даже тогда, когда их непосредственно не воспринимает. Сам процесс отвлечения может возникнуть под влиянием соответствующих словесных описаний, объяснений и т.д. Но описания будут ребенком поняты только в том случае, если они опираются на сходные воспринимаемые ими представления предмета и явления, то есть существуют в наглядно-образном плане [34].

Л.В. Занков наблюдал становление наглядно-образного мышления в процессе сюжетно-ролевых игр, так как в них учатся действовать предметами-заместителями, в этом виде игр развивается творчество и воображение, что напрямую связано с развитием наглядно-образного мышления. Действия детей постепенно сворачиваются и переносятся в образный план, а затем обозначаются лишь словом.

Следующим видом мышления является словесно-логическое, которое возникает на базе наглядно-образного. Это особый вид мышления в форме отвлеченных понятий и рассуждений.

При рассмотрении развития мышления в онтогенезе надо помнить, что уменьшенное развитие ребенка отнюдь не сводится к последовательной смене одних видов мышления другими. Это развитие одновременное, многоплановое. Виды мышления не только сменяют друг друга, но и сосуществуют взаимовлияя и взаимозаменяясь [4].

Все виды воспитания, направленные на развитие личности, протекают под контролем мыслительной деятельности. Осуществляется это на основе процессов анализа, синтеза, обобщения, классификации, конкретизации. При этом мышление – основная форма познания окружающего мира. Оно протекает на базе чувственного познания (ощущения, восприятия, памяти). Поэтому огромное значение для всестороннего развития личности ребенка имеет формирование и становление всех видов мышления, этот процесс должен носить целенаправленный и систематический характер, чтобы обеспечивался только в условиях обучения и воспитания.

Таким образом, значение мышления состоит в том, чтобы дать возможность не только глубоко проникнуть в сущность предметов, выделить их существенные признаки, но и создать широкую картину целостного мира в его закономерных связях.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта

И.В. Ковалёва отмечает, что за последние годы значительно увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья, при этом, значительное место среди данной категории занимают дети с нарушением интеллекта [36].

Оказание своевременной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями (на всех возрастных этапах их индивидуального развития) является наиболее важным направлением современной специальной психологии и коррекционной педагогики. Для решения практических задач в этой области мобилизуются усилия ученых, практических работников, организаторов специального образования [52, с. 4].

«Ребенок с ограниченными возможностями здоровья» - термин педагогический.

Закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273 трактует его так: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [65].

Это значит, что не все дети, имеющие медицинский диагноз, попадают в группу детей с ОВЗ, а только те, кто нуждается в специальных условиях обучения: специальных программах; специальных приемах и методах обучения; специальных учебниках и учебных пособиях; специальных технических средствах обучения индивидуального пользования; услугах ассистента и других условиях.

В основном, это дети: с тяжелыми нарушениями речи; значительными нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата; задержкой психического развития и умственной отсталостью.

Статус «ребенок с ОВЗ» устанавливается психолого-медико-педагогической комиссией.

Необходимо помнить, что статус может быть изменен, если у ребенка наблюдается положительная динамика в результате оказанной психолого-педагогической помощи [65].

Существующая система психолого-педагогической и медико-социальной помощи этой категории детей является чрезвычайно важной и перспективной с точки зрения коррекции имеющихся нарушений развития и расширения возможности социализации в общество. Очень важным остается вопрос о возможностях развития, воспитания, обучения, подготовки к школе и социально-трудовой адаптации детей с нарушением интеллекта. Одним из главных положений отечественной специальной психологии является утверждение, что дети с нарушением интеллекта способны к развитию, то есть у них могут возникать качественно новые, более сложные психические образования. Это положение подтверждается многочисленными экспериментальными исследованиями и наблюдениями. Вместе с тем важно учитывать и тот факт, что развитие ребенка с нарушением интеллекта осуществляется на аномальной основе, что обуславливает его замедленность, своеобразные черты и существенные отклонения от нормального развития. В наши дни проблема изучения

особенностей психофизического развития детей с нарушением интеллекта является чрезвычайно важной и актуальной. Ученые разрабатывают новые методики изучения мыслительной деятельности и пути ее развития и коррекции образования [36].

И.М. Бгажнокова отмечает, что в последние годы заметную роль в организации государственной и альтернативной помощи этим детям играют ассоциации родителей, общественные фонды и движения, которые всячески содействуют оптимизации социального статуса детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья, добиваются того, чтобы они занимали равноправное положение в обществе [52, с. 4].

Среди различных категорий детей, нуждающихся в ранней коррекционной помощи, особое место занимают дети с выраженными нарушениями умственного развития, которые еще сравнительно недавно (до начала 1990-х) не включались в специально организованную образовательно-развивающую среду.

Кузнецова Л.В. и Переслени Л.И. рассматривали понятие умственная отсталость, как стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного). Умственная отсталость включает в себя такие формы нарушений, как олигофрения и деменция. Лебединский В.В. дал следующее понятие олигофрении. Олигофрения (от греческого *oligos* – малый, *phren* – ум) – это сборная группа болезненных состояний, проявляющихся в явлениях общего необратимого психического недоразвития с преобладанием в структуре интеллектуального дефекта слабости абстрактного мышления, а также отсутствие прогрессивности (прогрессирования) [36].

Специалисты, занимающиеся изучением детей с ОВЗ, определяют умственную отсталость не как болезнь, а как состояние психического недоразвития, характеризующееся многообразными признаками в

клинической картине (вследствие органического поражения ЦНС), а также комплексными нарушениями физических, психических, интеллектуальных, эмоциональных качеств (М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Э.И. Шиф и др.) [65].

Основными клиническими признаками нарушения интеллекта являются (Е.М. Мастюкова):

1) преобладание тотальной интеллектуальной недостаточности со своеобразной иерархией интеллектуального дефекта, то есть при недоразвитии всех нервно-психических функций имеет место преимущественная стойкая недостаточность абстрактных форм мышления;

2) интеллектуальный дефект, который сочетается с нарушениями моторики, речи, восприятия, памяти, внимания, эмоциональной сферы, произвольных форм поведения. Во всех этих сферах имеет место типичная для олигофрении иерархия дефекта, то есть более поздно формирующиеся компоненты произвольности и регуляции всех этих функций остаются недостаточно сформированными;

3) недоразвитие познавательной деятельности при умственной отсталости отражено, прежде всего, в недостаточности логического мышления, нарушении подвижности психических процессов, инертности обобщения, сравнения предметов и явлений окружающей действительности по существенным признакам, в невозможности понимания переносного смысла пословиц и метафор;

4) замедленный темп мышления и инертность психических процессов, что определяет отсутствие возможности переноса усвоенного в процессе обучения способа действия в новые условия;

5) недоразвитие мышления сказывается на протекании всех психических процессов: восприятия, памяти, внимания. Страдают, прежде всего, все функции отвлечения и обобщения, нарушаются компоненты психической активности, связанные с аналитико-синтетической

деятельностью мозга. В эмоционально-волевой сфере это проявляется в недоразвитии сложных эмоций и произвольных форм поведения [58, с. 43].

На настоящее время принято выделять 4 степени умственной отсталости:

Легкая степень (69-50)

Умеренная степень (49-35)

Тяжелая степень (34-20)

Глубокая степень (20 и ниже) [58, с. 34].

Дети с нарушениями интеллекта, поступающие в специальный детский сад, существенно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Они имеют нормальное зрение, но не умеют видеть, имеют нормальный слух, но не умеют слышать. Именно поэтому они плохо представляют себе окружающие предметы, не всегда могут выделить нужный предмет среди других, не различают свойства предметов (цвет, форму, величину), недостаточно ориентируются в пространстве. К концу дошкольного возраста дети с нарушениями интеллекта, не прошедшие коррекционного обучения с точки зрения [40].

Н.А. Антипова отмечает, что развитие ребенка с нарушениями интеллекта с первых дней жизни отличается от нормы. У дошкольников с нарушением интеллекта не получают должного в этом возрасте развития игровая, трудовая, продуктивная деятельность, а также общение. Это обусловлено несформированностью или недостаточным развитием психических процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления [65].

У детей отмечаются лишь предметно-игровые, процессуальные действия. Для них характерным является многократное, стереотипное повторение одних и тех же действий, осуществляемых без эмоциональных реакций, без использования речи (Л.Б. Баряева, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина) [65].

Дети с нарушением интеллекта в более поздние сроки, чем нормально развивающиеся сверстники, овладевают навыками самообслуживания.

Без специального обучения у них не формируются продуктивные виды деятельности – рисование, лепка, аппликация, конструирование.

В познавательной сфере на первый план выступают нарушения внимания: внимание детей трудно собрать, они не могут сосредоточиться на выполнении задания, у них повышенная отвлекаемость, рассеянность. Дошкольников с нарушением интеллектуального развития привлекают яркие, красочные предметы и игрушки, однако они быстро теряют к ним интерес [65].

В этом возрасте проявляются нарушения памяти. Особенно трудны им для запоминания инструкции, в которых определяется последовательность выполнения действий.

Ведущей формой мышления у дошкольников с нарушением интеллекта является наглядно-действенное мышление, хотя оно не достигает того уровня развития, как у нормально развивающихся детей.

В наглядно-действенном мышлении в процессе решения задач существенную роль играет собственная речь ребенка. У дошкольников в норме речевое сопровождение оценивает собственные действия, результат, планирование действий, исходя из оценки условий задачи, привлечение прошлого опыта. В речи дошкольников с нарушениями интеллекта проявляется только оценка результата действий (никак, не могу, не достану и т.п.). Особо следует отметить, что, в отличие от детей в норме, у детей изучаемой категории изменения, которые происходят с возрастом в развитии наглядно-действенного мышления, без коррекционного обучения незначительны. До конца дошкольного возраста у них фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. Безусловно, страдает у этих детей и становление элементов словесно-логического

мышления, они развиваются замедленно и имеют качественное своеобразие. По-иному, чем в норме, складывается у этих детей соотношение наглядного и словесно-логического мышления [46, с. 57].

Таким образом, нарушение интеллекта - это сборная группа стойких не прогрессирующих патологических состояний с различной этиологией и патогенезом, но объединяемых по сходству основной, главной клинической картины наследственного, врожденного или приобретенного в первые годы жизни слабоумия, выражающегося в общем психическом недоразвитии с преобладанием интеллектуального дефекта и в затруднении социальной адаптации.

Психическое развитие ребенка с нарушениями интеллекта протекает с большими отклонениями. Прежде всего, отмечается замедленный темп развития: все психические процессы формируются очень медленно и в гораздо более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием. Отсутствие активности отмечается во всей сфере жизнедеятельности ребенка. Это сказывается и как в отношении окружающей предметной деятельности ребенка, к явлениям окружающего мира, так и к социальным явлениям - пассивным отношением к своим сверстникам, окружающим взрослым и даже в отношении к самому себе.

К концу дошкольного возраста у детей с нарушениями интеллекта оказывается несформированной присущая дошкольникам в норме деятельности: предметная, игровая, изобразительная; познавательные процессы: восприятие, память, мышление; плохо развита речь; отмечается существенное недоразвитие моторики. Наряду с отставанием в развитии прослеживаются качественные отклонения. При этом большинство отклонений являются вторичными. Накопление этих отклонений начинается уже в раннем возрасте и препятствует дальнейшему развитию. Именно это является одной из причин чрезвычайной неоднородности показателей развития у разных детей - индивидуальные различия у

дошкольников с нарушениями интеллекта выражены на много сильнее, чем у детей в норме.

Существующая система психолого-педагогической и медико-социальной помощи этой категории детей является чрезвычайно важной и перспективной с точки зрения коррекции имеющихся нарушений развития и расширения возможности социализации в общество. Очень важным остается вопрос о возможностях развития, воспитания, обучения, подготовки к школе и социально-трудовой адаптации детей с нарушением интеллекта. Одним из главных положений отечественной специальной психологии является утверждение, что дети с нарушением интеллекта способны к развитию, то есть у них могут возникать качественно новые, более сложные психические образования. Это положение подтверждается многочисленными экспериментальными исследованиями и наблюдениями. Вместе с тем важно учитывать и тот факт, что развитие ребенка с нарушением интеллекта осуществляется на аномальной основе, что обуславливает его замедленность, своеобразные черты и существенные отклонения от нормального развития.

А.А. Зворыкина отмечает, что основной целью коррекционного воспитания является создание условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребёнка, формирование его личностных качеств. Отсюда вытекает задача организации комплексного психолого-медико-педагогического изучения ребёнка в целях уточнения диагноза при динамическом наблюдении коррекционно-воспитательного процесса и составления индивидуальной программы развития ребёнка. Коррекционная работа направлена на преодоление и предупреждение вторичных отклонений в развитии.

Умственная отсталость - это патология, которая выражается в остановке развития интеллекта. Причиной этого состояния являются нарушения в развитии головного мозга и центральной нервной системы.

Задержка психического развития проявляется в том, что у ребенка мышление, память, речь, внимание, эмоции, регулирование поведения, психомоторика отстают по темпам развития от того, что принято за норму. Дети с ЗПР позже начинают говорить, испытывают трудности с приобретением простейших навыков (одевание, пользование ложкой). Они могут быть апатичными и вялыми, а могут – гиперактивными и агрессивными.

ЗПР – явление временное и к 10–13 годам в результате соответствующей коррекции оно проходит.

Важной задачей уже дошкольного специального воспитания детей с нарушением интеллекта является подготовка их к школьному обучению, которая должна вестись с учётом индивидуальных возможностей каждого ребёнка [65].

Итак, обучая детей с выраженным нарушением интеллекта, педагог сталкивается с определёнными трудностями. Поэтому ещё до начала обучения нужно определить цели и задачи психолого-педагогической помощи для каждого ребёнка с учётом их индивидуальных возможностей.

1.3. Особенности развития наглядно-образного мышления у младших школьников с нарушением интеллекта

По мнению В.С. Мухина, ключевая особенность наглядно-образного мышления – это решение ребенком жизненных задач не только в ходе практических действий с предметами, что характерно для наглядно-действенного мышления раннего периода развития, но и в уме с опорой на образы-представления об этих предметах.

Успешное исполнение таких мыслительных действий вероятно только в том случае, если младший школьник способен сочетать и совмещать в уме разные части объектов и предметов, а кроме того, выделить в них существенные инвариантные черты, значимые для решения многообразных задач. Степень сформированности наглядно-образного мышления обуславливается главным образом развитием зрения, кратковременной и долговременной памяти [41].

Г. А. Урунтаева выделяет, то, что именно благодаря своеобразию мышления у дошкольника совершается дифференциация явлений: «живое» и «неживое». Например, младшие школьники устанавливают взаимосвязь между внешним строением животных и с обитанием их жизни, а также у них складываются представления об основных условиях роста и развития растений. Дети могут осмыслить некоторые физические явления,

определить между ними простейшие закономерности, а также взаимодействовать с неживой природой, пытаются понять не только природные, но и социальные явления, анализируют нравственные категории, а мышление направляется на решение моральных вопросов [57].

По мнению Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько итоговой точной интеллектуального развития младшего школьника являются высшие формы наглядно-образного мышления, опираясь на которые ребенок получает возможность вычленил наиболее существенны свойства, взаимосвязь между предметами окружающей действительности, без особого труда не только понимать схематические изображения, но благополучно применять в повседневной жизни [29].

Высшая форма наглядно-образного мышления – наглядно-схематическое мышление отражается в схематизме детского рисунка, умении использовать при решении задач схематические изображения, создавая большие возможности для освоения и познания внешней среды, будучи средством для создания ребенком модели различных предметов и явлений. Приобретая черты обобщенного, данная модель мышления остается образной, опирающейся на реальные действия с предметами и их заместителями [62].

В наглядно-образном мышлении значительным является демонстрировать предметы в исходном виде, т.к. для начала нужно иметь у себя в голове определенный образ, для того чтобы затем применять его.

Для того, чтобы ребёнок научился использовать предметы заменители и действовать с предметами без опоры на реальные вещи, нужно обучить через так называемые модели, очень похожие на те предметы с которыми предстоит взаимодействовать ребёнку в дальнейшем. Важно чтоб психолог

направил ребенка к тому, что модель, которую он использует и есть реальный предмет, т. е. в будущем ребенок, осуществляя действия с моделями, соотносил их с оригиналом. Все это способствует формированию мышления.

В ряде исследований таких авторов как Т.В. Кудрявцев, И.С. Якиманская и др. выделены основные типы оперирования образами:

- основной момент деятельности наглядно-образного мышления в детских работах – это умение мысленно воспроизводить объекты в различных пространственных положениях;

- умение представлять объекты в различном положении в пространстве – это достаточно сложное умение, т. к. оно включает в себя несколько более простых умений. Например, представлять предметы в том положении, в котором они находились в процессе непосредственного восприятия;

- способность представлять предметы в различных пространственных положениях, которые осуществляются при формировании промежуточных умений, например, ребёнок представляет различные пространственные положения скрытых частей объекта, а они в свою очередь играют роль не только промежуточного этапа, подводящего к формированию более сложных умений ребенка, но и имеют важное значение для развития познавательной деятельности ребёнка [62].

Один из значительных признаков развития наглядно-образного мышления состоит в том, насколько новый образ отличается от начальных данных, на основе которых он построен.

Для возникновения наглядно-образного мышления нужно развивать у детей умение отличать модель от оригинала. Изучая модель, ребенок лучше узнает сам предмет, раскрывает все его секреты, а затем переносит эти

знания на реальный предмет, что формирует двойственную направленность

действий. Следовательно, все это помогает ребенку включить воображение и осуществлять действия, оперируя образами [54].

Главным этапом развития наглядно-образного мышления является оперирование образами, возникающих при взаимосвязи 2-х систем. В дошкольном возрасте детей обучают принципу от общего к частному, т. е. находить сначала основные части предметов, а затем второстепенные, так формируется система анализирующих действий.

Ведущей особенностью наглядно-образного мышления является выполнение практического действия совершающееся в уме. Если ребёнок научится соотносить и составлять отдельные предметы и их части, а также выделять главные признаки, то в будущем он сможет решать жизненно важные задачи [41].

Хорошо сформированное наглядно-действенное мышление, базируется на развитом обобщении, которое держится на опыте ребенка. Осуществлять решение задач в уме ребенок начинает уже к концу дошкольного возраста. Образы, сохранившиеся в памяти ребенка и которые он научается использовать, становятся обобщенными и уже отражают не все особенности предмета, а только те которые предназначены для решаемой задачи.

Из утверждений Г. А. Урунтаевой можно сделать вывод о том, что у детей в раннем возрасте повышается плановость мышления, т. к. ребенок сначала проигрывает действия в уме, и только потом воспроизводит их, а это уже новый уровень взаимодействия умственной и практической деятельности [57].

Младшие школьники используют наглядно-действенное мышление если не применяли практические пробы т.к. не способны применить

прошлый опыт и перевести его в образный. Приведем пример: задание, где мишку нужно провести по определенному пути, нажимая на кнопки, если дети не могли выполнить задание более 2 – 3 раза они начинали перебирать кнопки.

Если же задание можно было выполнить без применения практических проб, то дети старались решить его в уме, а затем выполняли практическое действие.

В возрасте шести лет, ребенок может пробовать решать некоторые задачи в уме. Следующим этапом является ознакомление ребенка с различными видами задачи, т. е. решив одну задачу применяя действие практических проб, и получить определенный результат. Похожую задачу ребенок уже сможет совершить в уме, опираясь на практический опыт [27].

Интеллектуальное развитие младших школьников зависит от сформированности определенных функций, таких как обобщение и установление связей между предметами и явлениями, имеющими характерные признаки. Иногда дети допускают ошибки при обобщении, из-за ярких внешних признаков предмета. В этом возрасте дети начинают задавать очень много вопросов взрослым, их интересует прошлое и будущее, также любят рассуждать на различные темы, опираясь на свой небольшой опыт, который получили из рассказов взрослых, правда это у них пока не очень получается.

Таким образом, изучив особенности наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста разных авторов, мы выделяем следующие особенности наглядно-образного мышления:

- действия детей воспроизводятся без опоры на реальные вещи;
- умение представлять объекты в различном пространственном положении;
- умение оперировать образами предметов или их частями (последовательно выделяя основные, а затем и производные части);

- мысленно преобразовывать образы реальных предметов, строить наглядные модели (схемы);
- ребенок переходит от использования готовых связей и отношений к «открытию» более сложных;
- возникают попытки объяснить явления и процессы;
- складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пытливость;
- ребенок решает мыслительные задачи в представлении - мышление становится внеситуативным.

Развитие наглядно-образного мышления тесно связано с речью, которая фиксирует (закрепляет) образы-представления [54].

Одна из психологических особенностей детей младшего школьного возраста, например, с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Данное отставание проявляется во всех компонентах структуры мышления (Т. В. Егорова, В. И. Лубовский, Т. Д. Пускаева, У. В. Ульенкова и др.).

- во-первых, в недостатке мотивационного компонента, проявляющемся в крайне низкой познавательной активности, избегании интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания;
- во-вторых, в нерациональности регуляционно-целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия методом практических проб;
- в-третьих, в длительной несформированности операционного компонента, т.е. умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;
- в-четвертых, в нарушении динамических сторон мыслительных процессов.

Анализ уровня развития наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта показывает

неоднородные результаты. Дети делятся на тех, которые без приложения особых усилий выполняют задания, но в большинстве случаев детям требуется многократное повторение задания и оказания различных видов помощи взрослыми. А есть дети, которые, используя все попытки и всевозможную помощь взрослыми, с заданием так и не справляются [44].

Дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития характеризуются сниженным уровнем познавательной активности.

Это проявляется, прежде всего, в их недостаточной любознательности, одни из них, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, вообще

не задают вопросов, либо задают вопросы, которые преимущественно касаются лишь внешних свойств окружающих их предметов. Эти дети медлительные, пассивные, с замедленной речью, либо несколько расторможенные, многословные и даже болтливые дети. Умение ставить такие вопросы и способность самостоятельно находить требующие разрешения проблемы являются важными проявлениями мыслительной активности. У детей с ЗПР нет готовности к решению познавательных задач [13].

У детей с нарушением интеллекта недостаточный уровень сформированности мыслительной деятельности отчетливо проявляется уже

на ориентировочном этапе, основная функция которого, состоит в анализе условий задачи и в самом предварительном составлении общего плана решения, в определенной стратегии поиска. Этот важнейший этап у данных

детей практически отсутствует [39].

Анализ исследований (Л. С. Выготского, Г. М. Дульнева, В. И. Лубовского, В. Г. Петровой, Г. Е. Сухаревой, Ж. И. Шиф и др.) показал,

что у детей с нарушением интеллекта особенные трудности вызывает решение задач, в которых необходимо выполнить в образном плане, проанализировать её условия, найти новый способ решения, опираясь на обобщение прежнего опыта.

Интеллектуальные процессы недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты. Так, анализ предметов и явлений окружающей действительности, проводят бессмысленно, пропускают ряд важных свойств, вычлняя лишь наиболее заметные части. В результате этого они затрудняются в установлении связей между частями предмета, устанавливая обычно лишь зрительные свойства предметов, а не их персональные признаки. Анализ предметов отличается меньшей полнотой и недостаточной тонкостью [35].

Из-за несовершенства анализа предметов затруднен синтез. Специфические черты мышления у детей с нарушением интеллекта отмечаются и в операции сравнения, в ходе которой приходится проводить сопоставительный анализ и синтез, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто по несоотносимым. Дети затрудняются установить сходства и различия в предметах [40].

Следующей особенностью является недостаточный уровень сформированности операции обобщения (умение мысленно сравнивать предметы или явления и выделять в них общий признак), к установке связей и зависимостей между предметами и явлениями окружающего мира. Это отчетливо проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности. Родовые понятия носят у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта диффузный, плохо

дифференцированный характер. Дети недостаточно владеют операцией абстрагирования – всякая вещь и всякое событие для такого ребенка приобретает значение в зависимости от ситуации. Неспособность к абстрактному мышлению проявляется во всех сферах нервно-психической деятельности [35].

Развитие наглядно-образного мышления включает в себя: перенос практического опыта в наглядно-образный план; дети устанавливают причинно-следственные зависимости и анализ сюжетов со скрытым смыслом [54].

Учитывая вышеперечисленные особенности наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта можно выделить одно из направлений коррекционно-педагогической работы – развитие познавательной мыслительной деятельности детей, развитие основных видов мышления: наглядно-действенного и наглядно-образного.

При развитии мышления необходимо помнить основные этапы развития мышления у детей данной категории, и в процессе работы психолог должен решать следующие задачи: условия к развитию наглядно-образного мышления; формирование способов ориентировки в условиях проблемной практической задачи и способов ее выполнения. Формирование метода проб.

Включение речи в процесс решения всех познавательных задач; обучение детей воспринимать ситуацию, изображенную на картинке, опираясь на свой практический и социальный опыт; развитие понимания временных и причинно-следственных связей; развитие умения выполнять предметную классификацию и группировку по образцу, слову и самостоятельно; решение логических задач [54].

Таким образом, учитывая вышеперечисленные особенности наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с

нарушением интеллекта можно отметить следующее, что у таких детей наблюдается снижение уровня развития наглядно-образного мышления, которое квалифицируется низким уровнем процессов обобщения и абстрагирования, нарушением работоспособности, быстрой утомляемостью, аналитические и синтетические процессы не соответствуют возрастным нормативам.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Младший школьный возраст – это период, когда у детей созревают все психические свойства, а также на этом этапе формируется личность ребенка. Через ознакомление с предметами и их свойствами, ребенок познает окружающий мир, у него развиваются познавательные процессы и различные виды деятельности.

Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поиска и открытия существенно нового процесса опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза.

В психологии особенно распространенным является деление понятия «мышление» на следующие три вида: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Наглядно-образное мышление – это такой вид мышления, в котором решение задач происходит с опорой на имеющиеся в сознании человека образы. Эта форма мышления находится в стадии становления в старшем дошкольном возрасте. На этой стадии преобразование ситуации происходит в идеальном, образном плане без участия практических действий. Очень важно знать, что образные преобразования ситуации могут возникнуть на определенном уровне развития ориентировочной деятельности ребенка, и этот уровень готовится внутри наглядно-действенного мышления, возникает на его основе, способность к оперированию образами «в уме» возникает, и развивается в процессе взаимодействия линий психического развития: предметных действий, действий замещения, речи, подражания, игровых действий.

Таким образом, ведущей особенностью наглядно-образного мышления является выполнение практического действия совершающееся в уме.

Нарушение интеллекта - это сборная группа стойких не прогрессирующих патологических состояний с различной этиологией и патогенезом, но объединяемых по сходству основной, главной клинической картины наследственного, врожденного или приобретенного в первые годы жизни слабоумия, выражающегося в общем психическом недоразвитии с преобладанием интеллектуального дефекта и в затруднении социальной адаптации.

Умственная отсталость - это патология, которая выражается в остановке развития интеллекта. Причиной этого состояния являются нарушения в развитии головного мозга и центральной нервной системы.

Задержка психического развития проявляется в том, что у ребенка мышление, память, речь, внимание, эмоции, регулирование поведения, психомоторика отстают по темпам развития от того, что принято за норму.

Одна из психологических особенностей детей младшего школьного возраста, например, с ЗПР состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Данное отставание проявляется во всех компонентах структуры мышления.

У детей с нарушением интеллекта недостаточный уровень сформированности мыслительной деятельности отчетливо проявляется уже

на ориентировочном этапе, основная функция которого, состоит в анализе условий задачи и в самом предварительном составлении общего плана решения, в определенной стратегии поиска. Этот важнейший этап у данных детей практически отсутствует.

Учитывая вышеперечисленные особенности наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта можно выделить одно из направлений коррекционно-педагогической работы – развитие познавательной мыслительной деятельности детей,

развитие основных видов мышления: наглядно-действенного и наглядно-образного.

**ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО
ФОРМИРОВАНИЮ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

2.1. Организация диагностического исследования наглядно-образного мышления младших школьников с нарушением интеллекта

Цель констатирующего этапа эксперимента: изучение особенностей развития наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе «КГУ общеобразовательная школа» №1 отдела образования города Лисаковска» Управления образования акимата Костанайской области..

Для исследования наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта были использованы следующие методики: «Составление целого из частей», «Лабиринт» (Л. А. Венгер), «Нелепицы» (Т. В. Чередникова), «Нахождение недостающих деталей» (Т. В. Чередникова).

1. Методика «Составление целого из частей».

Цель – выявить сформированность наглядно-образных представлений, целенаправленность проб при складывании (первая часть задания), способность к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения частей (вторая часть задания).

Оборудование:

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

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

Процедура проведения: задание включает два этапа. На первом этапе поочередно предлагают картинки, разрезанные на 4 части по диагоналям.

Части картинок кладут в произвольном порядке. Испытуемый по составляющим частям должен узнать изображенный предмет, назвать его, а затем сложить картинку. Детям 6 лет можно положить сразу обе разрезанные картинки. Ребенок должен отобрать части каждой из них и сложить. На втором этапе задания дают рассмотреть картинку и просят найти справа те части, из которых должна получиться изображенная слева геометрическая фигура.

Оценка действий ребенка: принятие задания, характер деятельности, умение в речевом плане назвать изображенный предмет.

1 балл – не понимает условий задачи, в условиях обучения действует неадекватно;

2 балла – принимает задание, выполняет хаотично, без учета основного признака, не может назвать изображенный предмет;

3 балла – принимает и понимает задание, выполняет с учетом основного признака, но в речевом плане не называет изображенный предмет;

4 балла – принимает и понимает задание, выполняет с учетом основного признака, может в речевом плане назвать изображенный предмет.

Оценка результатов:

4 балла – высокий уровень;

3 балла – средний уровень;

2 балла – низкий уровень;

1 балл – очень низкий уровень.

2. Методика «Лабиринт» (Л. А. Венгер).

Цель – диагностика развития наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста.

Стимульный материал: листы с изображением полянки с разветвленными дорожками и домиками на их концах, письма, условно указывающие путь к одному из домиков. Таблица для обработки результатов исследования.

Инструкция: «Посмотри внимательно, на рисунке изображена полянка, на ней нарисованы дорожки и домики в конце каждой из них. Нужно правильно найти один домик, зачеркнуть его, а чтобы найти этот домик, нужно посмотреть на письмо (указываем на нижнюю часть рисунка, где расположено письмо). В письме нарисовано, что надо идти мимо травки, ёлочки, грибка тогда найдёте правильный домик».

Проведение методики: предварительно решаются вводные задачи А и Б совместно с психологом. Последующие задачи решаются ребенком самостоятельно. Задания даются ребенку по одному. Время решения ограничено.

Оценка результатов: решение вводных задач не оценивается. В протокол записывается номер выбранного ребенком домика и количество очков, получаемых им за каждый выбор. Количество очков устанавливается по шкале оценок. Подсчитывается сумма очков по всем задачам. Максимальная оценка – 44.

Уровни развития:

30 – 44 баллов – высокий уровень;

18 – 29 баллов – средний уровень;

0 – 18 баллов – низкий уровень.

3. Методика «Нелепицы» (Т.В. Чередникова).

Цель – оценить элементарные образные представления ребенка об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни,

природой; выявить умение рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

Стимульный материал: картинка с изображением несколько довольно нелепых ситуаций с животными.

Инструкция: «Внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно ли нарисовано. Если что-нибудь не так, то укажи на это и объясни, почему это не так. А потом скажи, как на самом деле должно быть».

Проведение методик. Время показа картинки и выполнения задания – 3 мин. Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребенок называет все нелепые ситуации, указывает их на картинке, а затем объясняет, как на самом деле должно быть.

Анализ результатов:

10 баллов – ребенок за 3 минуты заметил все 7 нелепиц, успел удовлетворительно объяснить, что не так, и сказать, как должно быть;

8 – 9 баллов – ребенок заметил все нелепицы, но от 1 до 3 не смог объяснить до конца, или сказать, как должно быть;

6 – 7 баллов – ребенок заметил и отметил все нелепицы, но 3 – 5 не сумел объяснить до конца, или сказать, как должно быть;

4 – 5 баллов – ребенок заметил все нелепицы, но не объяснил 6 – 7 нелепиц;

2 – 3 балла – ребенок не заметил 1 – 4 нелепицы и ничего не объяснил;

0 – 1 балл – ребенок успел обнаружить меньше 4 из 7 нелепиц.

Уровни развития:

8 – 10 баллов – высокий уровень;

5 – 7 баллов – средний уровень;

0 – 4 балла – низкий уровень.

4. *Методика «Нахождение недостающих деталей» (Т. В. Чередникова).*

Цель – выявление уровня развития и особенности протекания мыслительных процессов.

Стимульный материал: рисунки различных предметов, в которых отсутствуют какие-то части.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и скажи, чего в ней не хватает».

Проведение методики: испытуемому дают картинку и достаточное время для того, чтобы он мог найти недостающую деталь. Если испытуемый дает правильный ответ, ему показывают следующую картинку. Если ответ неправильный, то психолог просит внимательно посмотреть на картинку еще раз. Если и при повторном предъявлении ответ не найден, переходят к следующему заданию.

Анализ результатов: за каждый правильный ответ ребенок получает 1 балл, за неправильный ответ или отсутствие ответа – 0 баллов.

Уровни развития:

10 – 14 баллов – высокий уровень;

5 – 9 баллов – средний уровень;

0 – 4 балла – низкий уровень.

В исследовании принимали участие 10 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Характеристика контингента испытуемых.

Испытуемый 1. В семье первый ребенок. В возрасте двух лет переболел тяжелой вирусной инфекцией. Часто болеет простудными

заболеваниями. Очень редко включается в деятельность группы. Учебный материал усваивает частично, с заданиями справляется с помощью педагога, быстро утомляется. Эмоции проявляет сдержанно. При наблюдении за предметами и явлениями видит и называет основные изменения не с первого раза. Мыслительная деятельность затруднена, с трудом устанавливает причинно-следственные зависимости. С трудом справляется с заданиями по образцу и анализу. Выводы и обобщения делает с помощью педагога. При общении с педагогом соблюдает дистанцию, относится к нему уважительно.

Испытуемый 2. Родился от первой беременности. Роды тяжелые, в течение месяца находился в стационаре. Дисциплинирован, к заданиям относится без интереса, нестарательно. Учебный материал усваивает не в полном объеме, с заданиями справляется не с первого раза, требуется постоянная помощь взрослого. Переключаемость внимания затруднена, не сразу переходит от одного задания к другому. Преобладает непроизвольное внимание. Некоторые явления окружающей действительности воспринимает не полно, называет последовательность событий. Путается в названии формы и величины предметов. При наблюдении за предметами и явлениями видит и называет основные изменения. Мыслительная деятельность достаточно активна, причинно-следственные зависимости устанавливает слабо. Затруднений в выполнении сравнений нет. Зависим от оценки сверстников. К сверстникам относится внимательно, дружелюбно, старается помочь. На контакт идет легко, общителен, трудолюбив, внушаем, трудности переносит с трудом. Может длительно переживать какое-либо событие.

Испытуемый 3. Единственный ребенок в семье, долгожданный. Отмечается поведение младшего возраста, активность мимики и поведенческих реакций. Снижены навыки самообслуживания. Капризен, любит привлекать внимание взрослых и сверстников. Переключаемость

внимания затруднена, не сразу переходит от одного задания к другому. Преобладает произвольное внимание. На контакт идет легко, общителен, эгоистичен. Самооценка завышена. С заданиями справляется с помощью педагога, ждет поощрения и похвалы. Материал усваивает после многократного повторения.

Испытуемый 4. Родился от четвертой беременности, асфиксия средней тяжести. На занятиях неусидчив, быстро утомляется, отказывается выполнять задания до конца, педагог постоянно оказывает помощь. На занятиях физкультуры и ритмики очень активен и хорошо занимается. В начале занятий спокоен, сосредоточен на выполнении заданий, к концу занятий становится невнимателен, рассеян, кричит на занятии. Отвлекается на различные слуховые и зрительные раздражители. Если решение задания получается, приходит в восторг. Внимание не устойчивое, переключается с трудом. Не может выделить главное. Помощь со стороны педагога не всегда принимает. Выводы и умозаключения делает плохо. Затрудняется в выполнении мыслительных операций, проявляет агрессию в ответ на обиду.

Испытуемый 5. В семье второй ребенок. Воспитанием занимается в основном мать. Отец зависим от компьютерных игр. Единогласие требований в воспитании нет, частые ссоры в семье, дети предоставлены сами себе. Испытуемый неактивен, интерес к занятиям снижен. В общении, вступает настороженно, проявляет тревожность. В занятиях не включается, не понимает суть и содержания занятий. Преобладает произвольное внимание. Оно устойчивое легко переключается, с одного вида деятельности на другой. Легко воспринимает целостный предмет, редко затрудняется в определении его частей. Добрый, отзывчивый, не отказывается от помощи.

Испытуемый 6. Эмоции проявляет ярко, дисциплину соблюдать трудно, сложно воздержаться от высказываний, поведение зависит от

настроения, настроение зависит от оценок его действий педагогом или сверстниками. С заданиями сложно справиться из-за неусидчивости, быстро отвлекается, внимание привлечь к заданиям сложно. Сердиться, если не удастся выполнить задание. Задания выполняет методом проб, повторяя одни и те же ошибки по несколько раз. Ждет одобрения и помощи от педагога. Вспыльчив, опрятен, считает себя лидером, но на самом деле таким не является.

Испытуемый 7. Второго ребенка в семье, часто болеет, отмечается гиперопека со стороны мамы. Ребенок опрятный, самостоятельный. С заданиями справляется не с первого раза, но заинтересован в правильности выполнения задания. Ожидает похвалы. Внимание можно привлечь без особого труда, всегда активен, увлечен. Явления окружающей действительности воспринимает в не полной мере, не знает меру времени, затрудняется определить последовательность событий. Не с первого раза может определить форму и величину предметов. Выводы и обобщения делает с помощью педагога. С заданиями по образцу или анализу ждет подсказки сверстников и педагога.

Испытуемый 8. Трое детей в семье, испытуемый самый старший. Родился раньше положенного срока, в течение первых двух месяцев жизни находился на лечении в стационаре. Ему сложно устанавливать причинно-следственные связи, не может длительно удерживать новый материал, рассеян. Забывает задание, совершает много ошибок при выполнении задания. В свободное время любит играть машинками, старается быть один. Не может выделить главное, с трудом определяет общие признаки предмета. Физически – в группе самый маленький.

Испытуемый 9. Родился от пятой беременности, третий ребенок в семье, роды были тяжелые, родился крупным 4660, гипоксия плода. Физиологически развитие по возрасту. Воспитанием занимается в основном папа и дедушка. Мальчик пассивен, интерес к занятиям снижен,

не уверен в себе. На контакт идет настороженно, проявляет тревожность. На занятиях сложно привлечь внимание. Переключаемость внимания затруднена, не сразу переходит от одного задания к другому ему нужно время. Преобладает непроизвольное внимание. Сложности в выполнении заданий на классификацию, сложно выделять главный признак. Не может полностью сформулировать и сделать выводы. Часто прибегает к помощи педагога. При правильном выполнении задания радуется.

Испытуемый 10. Родился от первой беременности, вес 3562 граммов, асфиксия средней тяжести. С заданиями справляется с помощью педагога, внимание не устойчиво, не заинтересован в правильности выполнения задания, при малейших неудачах плачет. Не может выделить главное, с трудом определяет общие признаки предмета. У ребёнка занижена самооценка. Испытуемый не может объективно оценивать себя и свои способности, преуменьшая их значимость. Охотно идёт на контакт с педагогами, выполняет простые поручения, требует постоянного внимания со стороны взрослых.

2.2. Анализ результатов исследования наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Результаты выполненных заданий детьми обрабатывались при помощи балльной оценки уровня развития наглядно-образного мышления. Результаты представлены ниже.

Сопоставляя критерии качественно-количественной оценки, предложенной У. В. Ульенковой, и уровни выполнения заданий и шкал оценок подобранных методик, переработанных в балльную систему, можно выделить три уровня развития наглядно-образного мышления [56].

I уровень – уровень возрастного соответствия, высокий уровень от 55 до 82 баллов;

II уровень – возрастное несоответствие средний уровень от 35 до 54 баллов;

III уровень – возрастное несоответствие низкий уровень от 2 до 34 баллов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что психодиагностический инструментарий подобран адекватно возрастным особенностям детей младшего школьного возраста. Методики и

экспериментальные задания соответствуют цели исследования в данной работе.

Результаты обследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Показатели уровня развития наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Испытуемый	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Общий результат	
					Баллы	Группа
Испытуемый 1	Высокий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Средний уровень	51	II
Баллы	4	29	10	8		
Испытуемый 2	Высокий уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	40	II
Баллы	4	17	10	9		
Испытуемый 3	Средний уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	37	II
Баллы	3	18	7	9		
Испытуемый 4	Средний уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень	56	I
Баллы	3	29	10	14		
Испытуемый 5	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	34	II
Баллы	3	18	4	9		
Испытуемый 6	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	29	III
Баллы	3	18	4	4		
Испытуемый 7	Средний уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	29	III
Баллы	3	18	4	4		
Испытуемый 8	Низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	31	III
Баллы	2	18	7	4		
Испытуемый 9	Низкий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Средний уровень	36	II
Баллы	2	18	7	9		
Испытуемый 10	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	Низкий уровень	26	III
Баллы	2	17	3	4		

Из данных, приведенных в таблице 1, можно сделать следующие выводы:

1. Один испытуемый за выполненные задания набрал 56 баллов и вошел в I группу. По первой методике инструкцию понял с первого раза, с задание справился, но свои действия объяснял при помощи наводящих вопросов экспериментатора, по второй методике инструкцию понимал не с первого раза, 1 – 2 задание прошел без труда, в следующих заданиях совершал ошибки. Это говорит о том, что ему доступно только построение и применение пространственных представлений простейшей структуры.

По

методикам 3 – 4 испытуемый набрал высокие баллы. Задания выполнил правильно, но не смог сам до конца объяснить свои действия;

2. Пятеро испытуемых вошли в II группу, набрав за выполнение заданий 34, 36, 37, 40, 51 баллов. За задания принялись с увлечением, но в саму суть не вникли, приходилось повторять инструкции. К концу выполнения заданий часто отвлекались, обращались за помощью к экспериментатору, не всегда могли найти правильный способ выполнения заданий, поэтому не все данные мыслительные операции испытуемые совершали правильно.

3. Оставшиеся четверо испытуемых вошли в III группу, набрав 26, 29,

31 балла за выполнение заданий. Уже на начальном этапе дети испытывали трудности в выполнении заданий. Действия испытуемых были хаотичными, иногда отказывались от выполнения заданий, часто отвлекались,

нуждались

в дополнительном повторении инструкции. Испытуемые не владеют необходимым запасом более или менее дифференцированных общих представлений и простейших понятий, необходимыми операциями в умственном плане владеют явно недостаточно.

Общие результаты диагностики уровня развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР представлены на рис. 1.

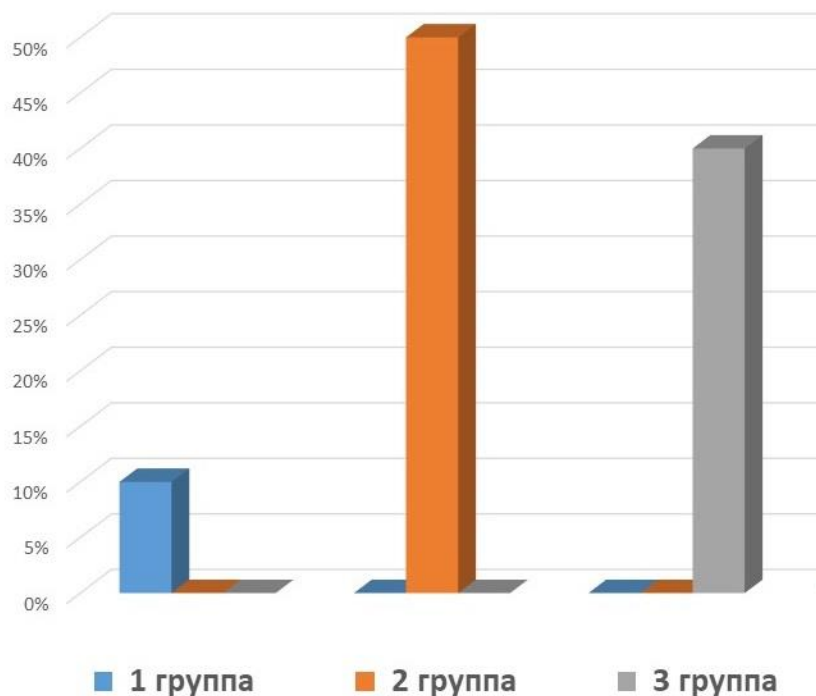


Рисунок 1 - Обобщенные данные об уровне развития наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с ЗПР

Таким образом, наглядно видно, что у испытуемых детей младшего школьного возраста с ЗПР преобладает средний уровень развития, есть дети с низким уровнем развития наглядно-образного мышления.

Полученные в результате диагностического исследования испытуемые были распределены по уровням развития наглядно-образного мышления в каждой методике.

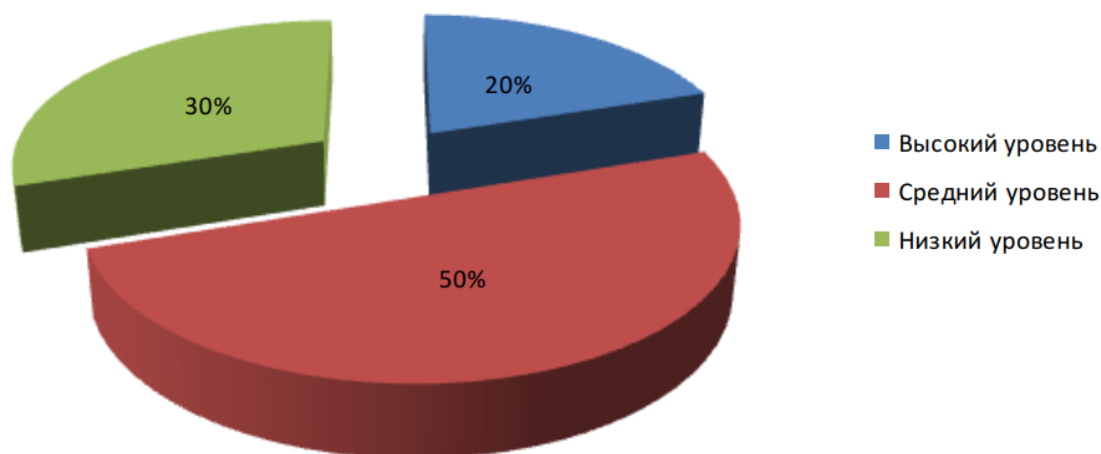


Рисунок 2 - Обобщенные данные о уровне развития наглядно-образного мышления по методике «Составление целого из частей»

По результатам, полученным с помощью данной методики рис. 2, направленной на выявление сформированности наглядно-образных представлений, а также способности к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения частей, можно сделать следующие выводы.

30 % испытуемых выполняли задание методом проб и ошибок задание, без учета основного признака, при этом свои действия не комментировали, дети с трудом смогли назвать изображенный предмет, приходилось постоянно напоминать условия задачи.

50 % испытуемых справились с заданием, показав результаты, соответствующие среднему уровню развития наглядно-образных представлений. Испытуемые выполняли задание с учетом основного признака, в речевом плане называли изображенный предмет, нуждались в повторении инструкции, быстро утомлялись, часто отвлекались.

Оставшиеся 20 % испытуемых без затруднений и дополнительной помощи справились с предоставленным заданием.

Во время использования методики, были замечены следующие особенности: наблюдалась некая неосознанность выбора, которая проявлялась в том, что испытуемые выбирали фрагмент картинки слишком

быстро, не вдумчиво. Создавалось впечатление, что испытуемые указывают

на часть картинки, не задумываясь над её смыслом, значением. Это проявилось в том, что на протяжении трёх серий заданий, практически не было совпадений в выбранных частях. При этом часть испытуемых демонстрировала осознанность выбора, они были крайне вдумчивы, уточняли значение той или иной картинки. Эти дети выбирали небольшое количество разрезанных картинок и уже после повтора инструкции «добирали» картинки для того, чтобы их выбор соответствовал правилам проведения методики.

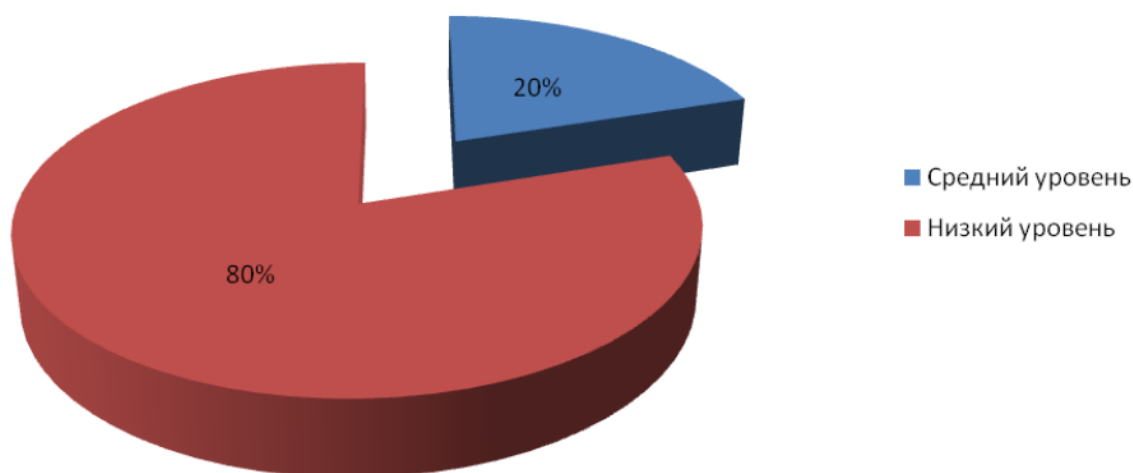


Рисунок 3 - Обобщенные данные о уровне развития наглядно-образного мышления по методике «Лабиринт»

По результатам, полученным с помощью данной методики рис. 3, можно сделать следующие выводы.

80 % испытуемых выполняли задания с большим трудом, сложности были в понимании условий задачи, с трудом понимали обозначения в письме и в каком направлении нужно двигаться. Для этих детей характерна незавершенная ориентировка даже на один признак. Они членят задачу на этапы, но к концу работы теряют ориентир. Испытуемые затруднялись

использовать опыт прошлого для понимания следующего материала, постоянно нуждались в повторении задания, ждали помощь от экспериментатора.

20 % испытуемых справились с заданием, показав результаты, соответствующие среднему уровню развития наглядно-образных представлений. Выполняли задачи, активно пользуясь письмом, манипулируя им, понимали условия задачи, использовали методы проб и ошибок. Они предпринимают попытку найти нужный домик, но их выбор случаен. Это обусловлено несформированностью умения соотносить схему с реальной ситуацией, то есть неразвитостью наглядно-образного мышления.

По методике «Лабиринт» высокий уровень развития наглядно-образного мышления не показал не один из испытуемых.

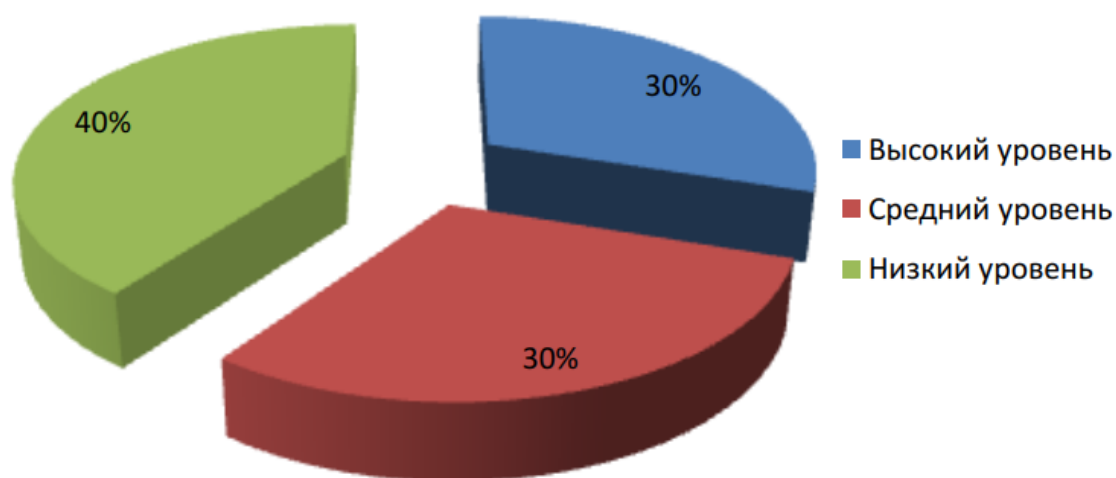


Рисунок 4 - Обобщенные данные о уровне развития наглядно-образного мышления по методике «Нелепицы»

По результатам, полученным с помощью данной методики рис. 4, можно сделать следующие выводы.

40 % понимание скрытого смысла в нелепых картинках было затруднено. Ждали помощи в форме наводящих вопросов. Испытуемыми была характерна бессистемность и недостаточная активность процесса рассматривания картинки. Они не замечали и не признавали свою ошибку даже тогда, когда экспериментатор указывал им на нее. В целом у детей оказалось несформированным умение устанавливать последовательность между даже простыми явлениями.

30 % испытуемых полностью отметили все нелепые ситуации, но не сумели 3 – 4 нелепицы объяснить, как должно быть, задание их очень увлекло, расстроились, что не смогли все выполнить правильно. Ожидали одобрения и похвалы.

30 % испытуемых заметили все нелепицы и сумели удовлетворительно объяснить, что не так, и как должно быть на самом деле. Задание выполнили с первого раза без помощи взрослого.

При выполнении данной диагностики, у испытуемых наблюдалось, понимание скрытого смысла в нелепых картинках было затруднено. Всегда требовалась помощь в форме наводящих вопросов. Испытуемыми была характерна бессистемность и недостаточная активность процесса рассматривания картинки. Они не замечали и не признавали свою ошибку даже тогда, когда экспериментатор указывал им на нее. В целом у детей оказалось несформированным умение устанавливать последовательность между даже простыми явлениями, что связано с недостаточной сформированностью структуры познавательной деятельности.

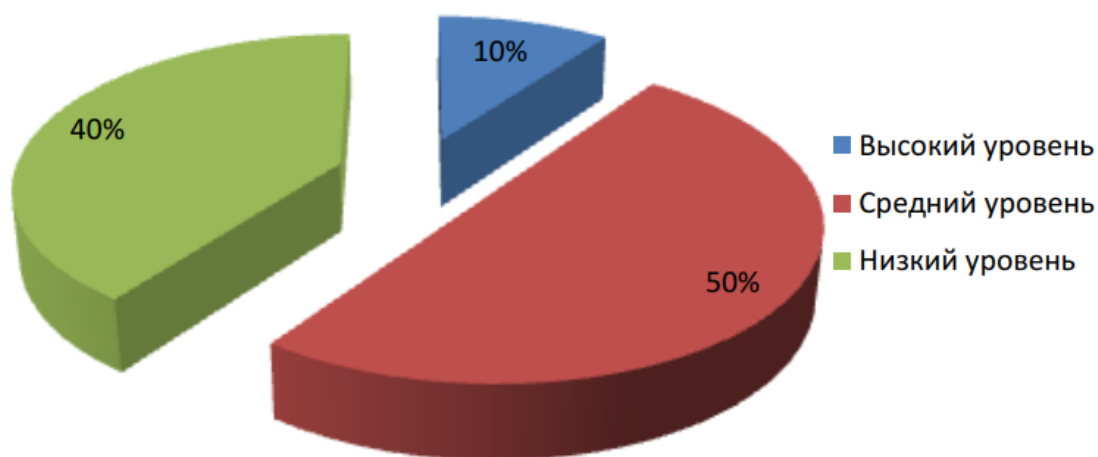


Рисунок 5 - Обобщенные данные о уровне развития наглядно-образного мышления по методике «Нахождение недостающих деталей»

По результатам, полученным с помощью данной методики рис. 5, можно сделать следующие выводы.

40 % испытуемых из четырнадцати картинок смогли отметить недостающий предмет лишь на 2 – 4 картинках, условия задания понимали не с первого раза, расстраивались, что не получается, ждали помощи от психолога. Выполняли задание методом проб и ошибок. Радовались похвале и поощрению.

50 % испытуемых из четырнадцати представленных картинок смогли определить недостающий предмет на 7 – 9 картинках. Задание выполняли увлеченно, условия поняли с самого начала. Показали средний уровень развития наглядно-образного мышления.

10 % испытуемых правильно назвали 13 недостающих деталей из четырнадцати картинок, задания выполняли уверенно, отвечали не сомневаясь. Показали высокий уровень развития наглядно-образного мышления.

В ходе проведенного экспериментального исследования позволили выявить следующие основные затруднения у младших школьников с

задержкой психического развития в понимании наглядно-образных заданий: затруднения в понимании, непосредственно связанные с недоразвитием понятий; затруднения в использовании прошлого опыта для понимания нового материала; затруднения в понимании, связанные с ослаблением интеллектуальных интересов и недостатками мотивации; затруднения в понимании, связанные с тенденцией к разобщению словесных и наглядных элементов. Все это подтверждает целесообразность проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие наглядно-образного мышления.

2.3. Содержание коррекционной работы по формированию наглядно-образного мышления у младших школьников с нарушением интеллектуальной сферы

В данном параграфе представлено содержание формирующего эксперимента, цель которого – составить и апробировать программу, направленную на коррекцию нарушений наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Пояснительная записка

Мышление – основная форма познания окружающего мира. Оно протекает на базе чувственного познания. Особенно важно развитие наглядно-образного мышления. Этот процесс должен носить целенаправленный и систематический характер, что обеспечивается только в условиях образования и воспитания. Важно также учитывать тот факт, что несформированность мыслительной деятельности может оказаться невосполнимой в более позднем возрасте, т. к. достижения каждого периода развития мышления не исчезают и не заменяются более поздними этапами, а играют свою роль на протяжении всей последующей жизни.

Учитывая результаты экспериментального исследования, была подобрана серия упражнений и игр, способствующих развитию наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуальной сферы.

Целью программы является повышение уровня развития наглядно – образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи программы:

- развитие интеллектуальной сферы – развитие мыслительных операций, наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического, творческого мышления;

– формирование познавательной мотивации к обучению;

– развитие вербальных и невербальных средств общения;

– развитие познавательных и психических процессов: восприятия, памяти, внимания, воображения.

Основные методы: сюжетно-ролевые игры, позволяют усилить мотивацию, задействовать образное мышление в естественной форме, дидактические игры позволяют формировать тесные связи между практическим, жизненным опытом детей и наглядно-чувственными представлениями, а также отражение этой связи в речевых высказываниях, фиксирующих этот опыт и обобщающих его результаты.

Количество занятий: 40 часов, по два занятия в неделю.

Продолжительность занятия: 25 – 35 минут.

Критерии и механизм отслеживания: первичная диагностика, итоговая диагностика, методики: «Составление целого из частей», «Лабиринт» (Л. А. Венгер), «Нелепицы» (Т. В. Чередникова), «Нахождение недостающих деталей» (Т. В. Чередникова).

Форма организации: групповые занятия.

Структура учебных занятий включает в себя три основных этапа: подготовительный (ритуал «входа в игру», повторение), основной (расширение, закрепление, интеграция), и заключительный (резюмирование и ритуал «выхода из игры»).

Ожидаемые результаты:

- развитие ориентировки в пространстве, способности к наглядному моделированию;

- использование в игре знаков и символов, ориентировка по ним в процессе игры;
- использование в игре предмет-заместителя;
- навыки игры небольшими группами, подчиняясь сюжету игры;
- усвоение цепочки действий в игре;
- умение брать на себя определенную роль в сюжетно-ролевой игре, связанную с конкретными правами, обязанностями и результатом;
- использование в игре речевой активности.

Коррекционная программа составлена с учетом разработок и рекомендаций следующих авторов: Н. А. Виноградовой, А. О. Карабановой, Н. В. Краснощёковой, Н. В. Поздняковой [5, 26, 30].

Таблица 2 - Тематический план занятий, направленных на коррекцию наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Этапы	Кол-во занятий	Цели и задачи коррекции	Приемы (без подробных описаний)
1. Этап объективизации трудностей (вводный этап)	2	1. Установление контакта с детьми, создание благоприятной атмосферы в микрогруппе; 2. Снятие мышечного и эмоционального напряжения; 3. Развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения.	– ритуал приветствия «Здороваемся необычно»; – игра на знакомства «Снежный ком»; – коммуникативное упражнение «Меняются местами те, кто...» – коммуникативное упражнение «Комплименты»; – игра на формирование наглядно-образного мышления «покорми кролика»; – игра на развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения «Любимая еда кролика»; – коммуникативное упражнение «Мне нравится»; – ритуал прощания «Тепло рук и сердец».

<p>2. Основной коррекционный этап</p>	<p>36</p>	<p>1. Формировать у детей умения выполнять операции сравнения, обобщения, элементы суждения, умозаключения;</p> <p>2. Группировать и классифицировать предметы по разным свойствам;</p> <p>3. Развивать понимание простых причинно следственных связей;</p> <p>4. Формировать речевое и ролевое взаимодействие;</p> <p>5. Формировать умения выявлять связи между персонажами и объектами, рассуждать, делать выводы и обосновывать суждения.</p> <p>6. Развитие способностей к анализу и синтезу, сравнению абстрагированию, обобщению, классификации.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – коммуникативное упражнение «Здороваемся необычно»; – упражнение на развитие наглядно-образного мышления «Найди половинку каждому предмету»; – дидактическая игра на развитие наглядно-образное мышление «Составь узор»; – экскурсия в медицинский кабинет. Встреча с детским врачом; – чтение сказки «Айболит» К. И. Чуковского; – физкультминутка. «Мы в автобусе сидим»; – сюжетно-ролевая игра на развитие наглядно-образного мышления «Больница»; – подвижная игра «Воробьи – попрыгунчики»; – игра для сплочение детского коллектива «Паровозик с именем»; – игра для развития наглядно образного мышления «Достань мяч»; – дидактическая игра на развитие наглядно-образное мышление: «Разложи овощи и фрукты по корзинкам»; – беседа о взаимоотношениях в семье, развивать речь, внимание, мышление, память; – просмотр картинок с изображением семьи; – беседа «Семья», «Готовим обед», «Ждем гостей», «Идем в гости», «Правила поведения за столом», «Семья», «Готовим обед», «Ждем гостей», «Идем в гости», «Правила поведения за столом»; – сюжетно-ролевая игра на развитие наглядно-образного мышления «Семья»; – отгадывание загадок развитие внимания, мышления и речи на тему «Семья»; – чтение стихов о продавцах, чтение отрывка из книги Б. Житкова «Что я видел», С. Михалкова «овощи».
---------------------------------------	-----------	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> – совместная деятельность рисуем магазин, развивать зрительное внимание, мышление; – сюжетно-ролевая игра на развитие наглядно-образного мышления «Магазин»; – развивать диалогическую речь у детей при рассматривании иллюстраций с изображением животных, загадки о животных на развитие мышления и умственной активности; – просмотр презентации «Зоопарк», «Дикие животные»; – совместная деятельность рисуем животных; – сюжетно-ролевая игра на развитие наглядно-образного мышления «Зоопарк»; – просмотр картинок с изображением «Наш любимый город»; – просмотр мультимедийной презентации «Прогулки по городу»; – сюжетно-ролевая игра на развитие наглядно-образного мышления «Путешествие по городу»; – физкультминутка «Мы в автобусе сидим»; – сюжетно-ролевая игра на развитие наглядно-образного мышления «Салон красоты». – дидактическая игра на решения задач в образном плане «Поставь машину в гараж»; – изготовление совместно с воспитателем атрибутов для игры; -просмотр фильма «Поездка в автобусе»; – сюжетно-ролевая игра на развитие наглядно-образного мышления «Автобус»; – игра на развитие наглядно-образного мышления «Разложи овощи и фрукты по корзинкам», «Какой фрукт?»; – пальчиковая игра на формирование умений соотносить движения со словами; – сюжетно-ролевая игра на развитие наглядно-образного мышления
--	--	--

			«Варим, варим мы компот»;
3.Закрепление	2	<p>1.Развивать понимание простых причинно следственных связей.</p> <p>2.Развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения.</p> <p>3.закрепление;</p> <p>4.создание позитивной атмосферы в группе</p>	<p>– ритуал приветствия «Здороваемся необычно»;</p> <p>– упражнение «Барометр настроения»;</p> <p>– упражнение на развитие мышления и речи «Комплименты»;</p> <p>– рефлексия;</p> <p>– упражнение «Волшебные пожелания друг другу»;</p> <p>– ритуал прощания «Солнечные лучики».</p> <p>– работа с родителями через информационный стенд «рекомендации для родителей по развитию наглядно-образного мышления дошкольников».</p>

2.4. Анализ эффективности коррекционной работы

Целью контрольного этапа эксперимента является оценка эффективности проведения коррекционной программы, направленной на развитие наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, отслеживание динамики развития наглядно-образного мышления.

В ходе реализации контрольного этапа эксперимента были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента: «Составление целого из частей», «Лабиринт» (Л.А. Венгер), «Нелепицы» (Т.В. Чередникова), «Нахождение недостающих деталей» (Т.В. Чередникова).

Результаты диагностики представлены ниже.

После проведения контрольного эксперимента с использованием подобранных ранее диагностических методик, были проанализированы результаты и сделаны следующие выводы. В результате проведения контрольного эксперимента были получены следующие данные, характеризующие особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (Рис. 6 – 9).

Графические результаты методики «Составление целого из частей» представлены на рис. 6.

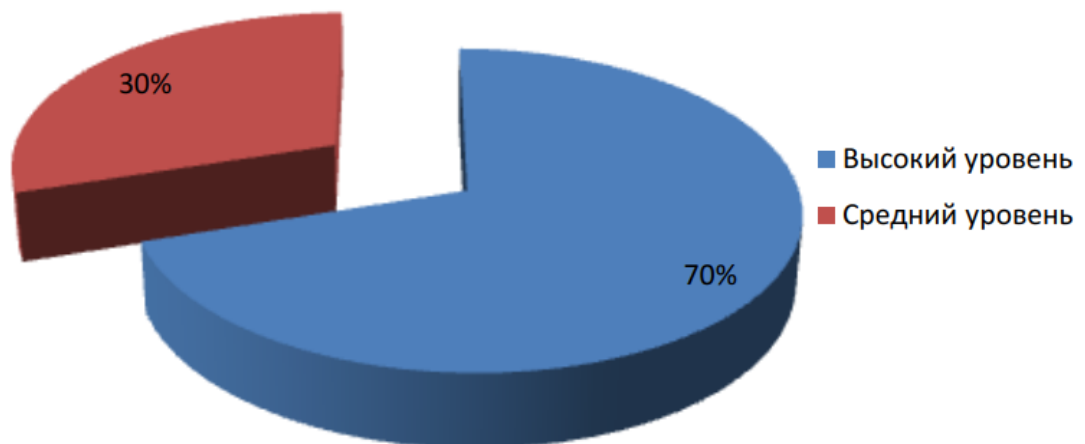


Рисунок 6 - Обобщенные данные об уровне развития наглядно-образного мышления по методике «Составление целого из частей»

По результатам, полученным с помощью данной методики рис.6, направленной на выявление сформированности наглядно-образных представлений, а также способности к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения частей, получили следующие показатели.

30 % испытуемых справились с заданием, показав результаты, соответствующие среднему уровню развития наглядно-образных представлений. Испытуемые выполняли задание с учетом основного признака, но в речевом плане затруднялись назвать изображенный предмет.

70 % испытуемых без затруднений и дополнительной помощи справились с предоставленным заданием.

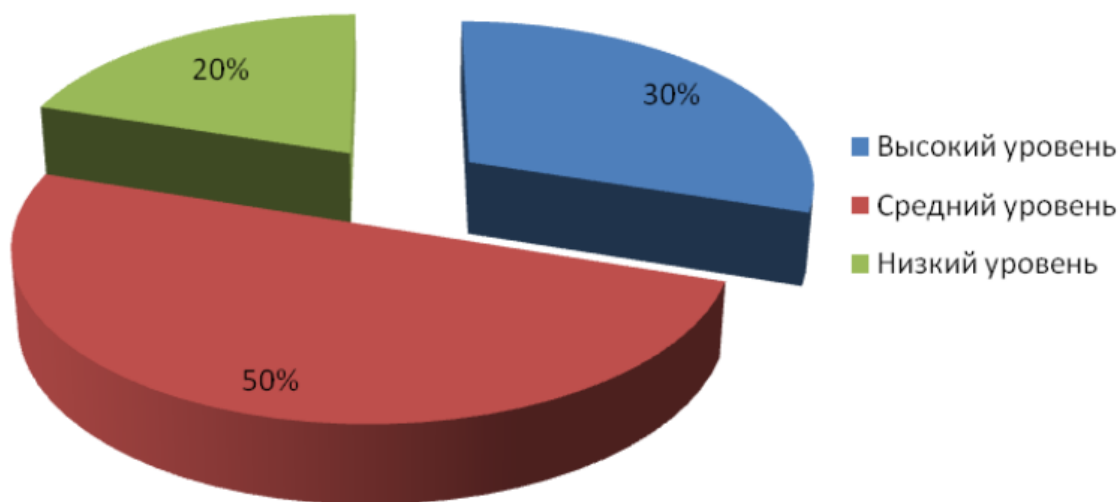


Рисунок 7 - Обобщенные данные о уровне развития наглядно-образного мышления по методике «Лабиринт»

По результатам, полученным с помощью данной методики рис. 7, на контрольном этапе эксперимента получили следующие показатели.

20 % испытуемых выполняли задания с большим трудом, сложности были в понимании условий задачи, с трудом понимали обозначения в письме и в каком направлении нужно двигаться. Для этих детей характерна незавершенная ориентировка даже на один признак. Они членят задачу на этапы, но к концу работы теряют ориентир. У испытуемых только

начинает

формироваться способ наглядно-образной ориентировки в пространстве. 50 % испытуемых справились с заданием, показав результаты, соответствующие среднему уровню развития наглядно-образных представлений. Выполняли задачи, активно пользуясь письмом, манипулируя им, понимали условия задачи, использовали методы проб и ошибок. Они предпринимают попытку найти нужный домик, но их выбор случаен. Это обусловлено несформированностью умения соотносить схему с реальной ситуацией, т. е. неразвитостью наглядно-образного мышления.

30% испытуемых показали по этой методике высокий уровень развития наглядно-образного мышления. Дети с незавершенной ориентировкой на два параметра (правильно решают первые 6 задач). При учете одновременно двух параметров постоянно соскальзывают к одному. Это обусловлено недостаточной стойкостью и подвижностью в развитии пространственных представлений.

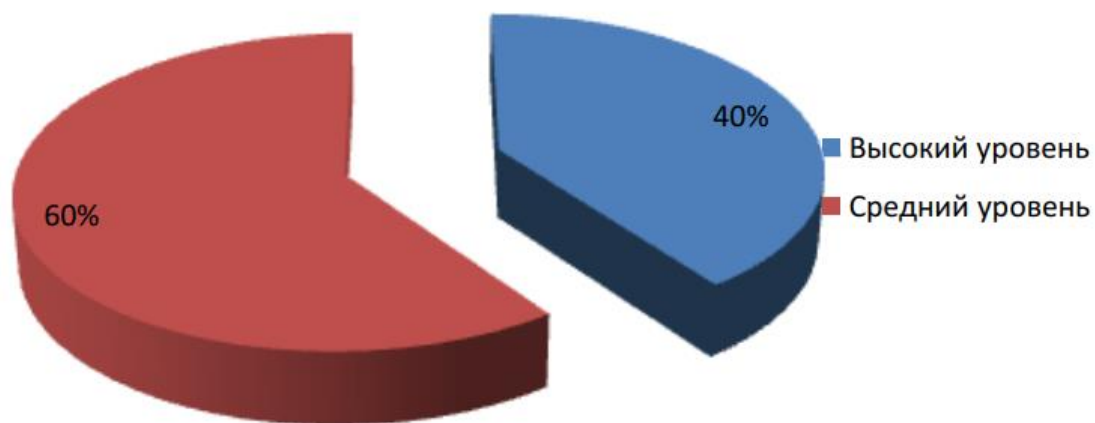


Рисунок 8 - Обобщенные данные о уровне развития наглядно-образного мышления по методике «Нелепицы»

По результатам, полученным с помощью данной методики рис. 8, получили следующие показатели.

60 % испытуемых полностью отметили все нелепые ситуации, но не сумели на 3-4 нелепицы сказать, как правильно должно быть. Задание их очень увлекло. Расстроились, что не смогли все объяснить. Ожидали одобрения и похвалы.

30 % испытуемых за три минуты успели заметить все 14 нелепиц, но не сумели до конца объяснить в 1-2 случаях, как должно быть. Были очень увлечены заданием и активны. Показали высокий уровень развития наглядно-образного мышления.

10 % испытуемых заметили все нелепицы и сумели удовлетворительно объяснить, что не так, и объяснил, как должно быть на самом деле. Также как и двое предыдущих испытуемых показал высокий уровень развития наглядно-образного мышления.

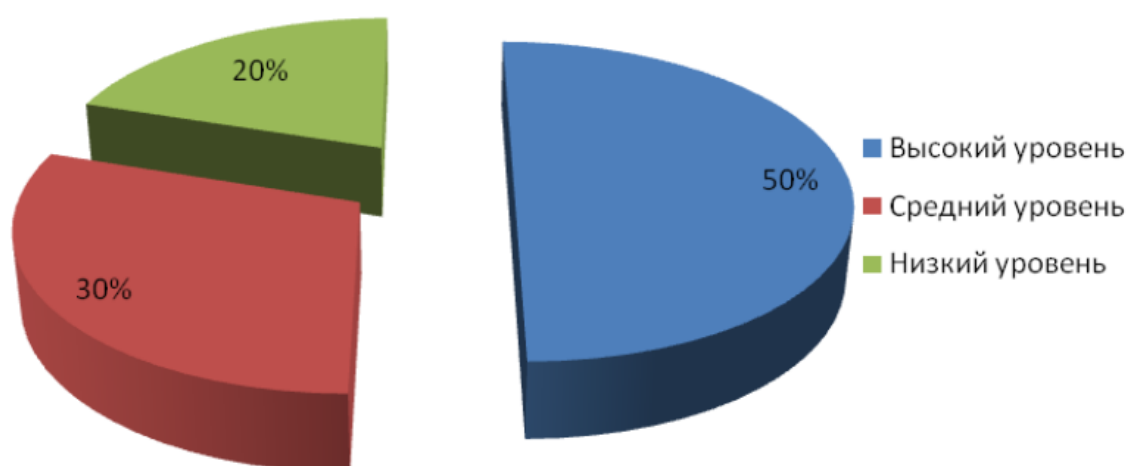


Рисунок 9 - Обобщенные данные о уровне развития наглядно-образного мышления по методике «Нахождение недостающих деталей»

По результатам, полученным с помощью данной методики рис. 9, получили следующие показатели.

20 % испытуемых из четырнадцати картинок смогли отметить недостающий предмет лишь на 2 – 4 картинках, долго не могли понять условия выполнения задания, расстраивались, что не получается. Выполняли задание методом проб и ошибок. Ждали поощрения за правильный результат.

30 % испытуемых из четырнадцати представленных картинок смогли определить недостающий предмет на 7– 9 картинках. Задание выполняли увлеченно, условия поняли с самого начала. Показали средний уровень развития наглядно-образного мышления.

50 % испытуемых правильно назвали 10 – 13 недостающих деталей из четырнадцати картинок, задания выполняли уверенно, не сомневаясь, отвечали. Показали высокий уровень развития наглядно-образного мышления.

Таким образом, анализируя результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы, можно сделать вывод о том, что произошли положительные изменения в уровне развития наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с ЗПР. Это доказывает эффективность тщательно подобранной и проведенной с ними психологической работы. В результате психолого-педагогического эксперимента младшие школьники с ЗПР смогли качественно подняться на ступень выше первоначального уровня развития наглядно-образного мышления.

Графическое изображение общего анализа уровня развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по данным констатирующего и контрольного этапов исследования представлены на рис. 10.

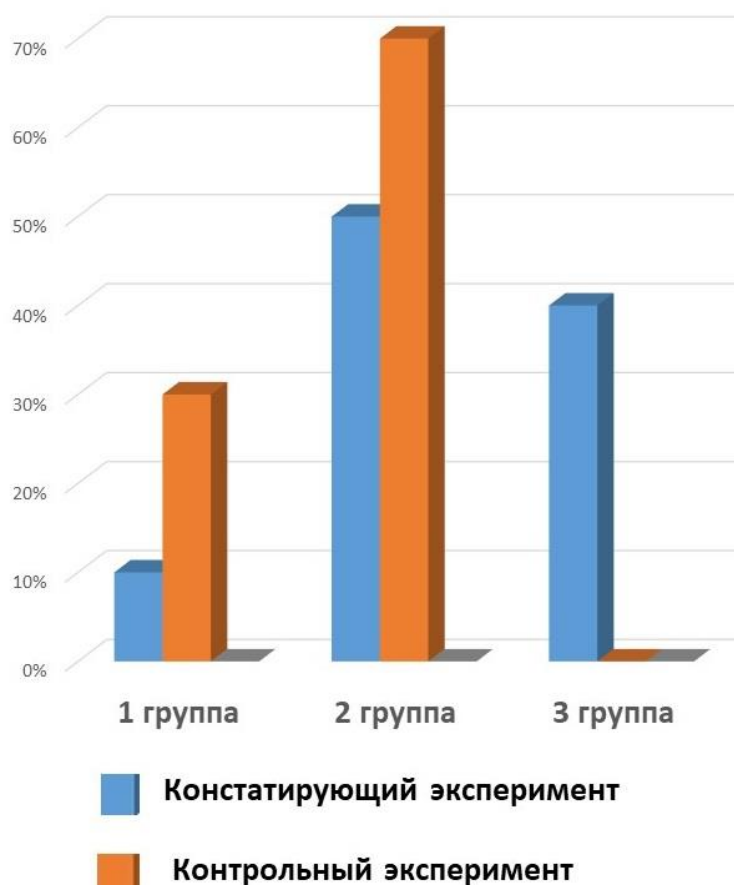


Рисунок 10 - Обобщенные показатели об уровне развития наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с ЗПР по данным констатирующего и контрольного этапов исследования

Из рисунка 10 видна положительная динамика развития уровня наглядно-образного мышления, можно отметить, что после проведения психологической работы с детьми, низкий уровень развития наглядно-образного мышления не определен не у одного из испытуемых, наглядно

виден рост среднего и высокого уровня развития наглядно-образного мышления детей с ЗПР.

Проведя сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что наблюдается повышение динамики развития наглядно-образного мышления, но в сравнительных результатах по используемым диагностическим методикам, наблюдается нестабильность динамики. Развитие наглядно-образного мышления, долгосрочный процесс, который требует систематического и комплексного подхода. Полученная динамика изменений позволяет сделать вывод о том, что коррекционная программа является эффективной.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Во второй главе представлены результаты опытно-экспериментальной работы. Базой исследования послужило «КГУ общеобразовательная школа» №1 отдела образования города Лисаковска» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста с нарушением интеллектуальной сферы.

Для исследования развития наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта были использованы следующие диагностические методики:

1. «Составление целого из частей»;
2. «Лабиринт» (Л. А. Венгер);
3. «Нелепицы» (Т. В. Чередникова);
4. «Нахождение недостающих деталей» (Т. В. Чередникова).

Анализ результатов констатирующего этапа исследования позволяет сделать следующий вывод: у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития преобладает средний уровень развития наглядно-образного мышления, а также есть дети с низким уровнем развития наглядно-образного мышления.

Результаты эксперимента показали, что существует необходимость проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие наглядно-образного мышления.

Коррекционная программа, направленная на развитие наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, составлена на основе с учетом разработок и рекомендаций следующих авторов: Н. А. Виноградова, А. О. Карабанова, Н. В. Краснощёкова, Н. В. Позднякова.

Целью программы является повышение уровня развития наглядно – образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи программы:

- развитие интеллектуальной сферы – развитие мыслительных операций, наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического, творческого мышления;
- формирование познавательной мотивации к обучению;
- Развитие вербальных и невербальных средств общения;
- развитие познавательных и психических процессов – восприятия, памяти, внимания, воображения.

Коррекционная программа, направленная на развития наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта включает в себя 3 этапа:

- 1) Этап объективизации трудностей, данный этап направлен на установление позитивного отношения среди сверстников;
- 2) Основной коррекционный этап. Данный этап подразумевает развитие наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
- 3) Закрепительный этап.

На формирующем этапе эксперимента была апробирована коррекционная программа, направленная на развитие наглядно-образного мышления детей.

Во время реализации коррекционной программы, использовалось активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на развитие наглядно-образного мышления. Работа осуществлялась в групповых занятиях, что способствовало развитию познавательной мотивации у данной категории детей через включение их в совместную деятельность.

Коррекционно-развивающие занятия были построены так, что в процессе занятий у группы детей воспитывалось уважительное отношение друг к другу, повышался эмоциональный тонус, все это благодаря, включению детей младшего школьного возраста в совместную деятельность. Это является благоприятным условием для развития наглядно-образного мышления, так как ребёнок, который верит в свои силы и видит поддержку группы, более уверен в себе.

Задачи формирующего этапа эксперимента решены.

Целью контрольного этапа эксперимента являлась оценка эффективности проведения коррекционной программы, направленной на развитие наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В ходе реализации контрольного этапа эксперимента были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов обнаружил динамику развития наглядно-образного мышления. Развитие наглядно-образного мышления, долгосрочный процесс, который требует систематического и комплексного подхода. Полученная динамика изменений позволяет сделать вывод о том, что коррекционная программа является эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы показал, что младший школьный возраст – это период, когда у детей созревают все психические свойства, а также на этом этапе формируется личность ребенка. Через ознакомление с предметами и их свойствами, ребенок познает окружающий мир, у него развиваются познавательные процессы и различные виды деятельности. Нужно отметить, что на протяжении всего психического развития ребенка, взрослый должен всегда быть рядом, направлять и помогать ребенку, а также принимать непосредственное участие в его полноценном развитии.

Изучением мышления занимались такие авторы как: А. В. Брушлинский, А. Л. Венгер, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, Б. Д. Эльконин и др.

Мышление – это психический процесс, включающий в себя ощущение и восприятие, однако, в отличие от процессов чувственного познания, в процессе мышления происходит отражение предметов и явлений действительности, в их существенных признаках, т. е. единичные предметы человек воспринимает как совокупность их случайных и основных признаков, а затем, выделяя в процессе мышления основное, познаёт разнообразие и зависимость между явлениями, и их закономерности.

В ходе работы была реализована цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать программу психологической коррекции, направленную на развитие наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Для достижения данной цели решены следующие задачи:

1. Проведен теоретический анализ по изучаемой проблеме исследования.

2. Изучены характеристики наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

3. Проведено экспериментальное изучение развития наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста по подобранным методикам.

4. Составлена и апробирована программа, направленная на развитие наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

5. Проверена эффективность составленной программы, направленной на развитие наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Для исследования развития наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта были использованы подобранные диагностические методики.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования позволяет сделать следующий вывод: у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития преобладает средний уровень развития наглядно-образного мышления, а также есть дети с низким уровнем развития наглядно-образного мышления.

Результаты эксперимента показали, что существует необходимость проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие наглядно-образного мышления.

Коррекционная программа, направленная на развитие наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, составлена на основе с учетом разработок и рекомендаций следующих авторов: Н. А. Виноградова, А. О. Карабанова, Н. В. Краснощёкова, Н. В. Позднякова.

Целью программы является повышение уровня развития наглядно – образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Коррекционная программа, направленная на развития наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта включает в себя 3 этапа:

1) Этап объективизации трудностей, данный этап направлен на установление позитивного отношения среди сверстников;

2) Основной коррекционный этап. Данный этап подразумевает развитие наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития;

3) Закрепительный этап.

На формирующем этапе эксперимента была апробирована коррекционная программа, направленная на развитие наглядно-образного мышления детей.

Во время реализации коррекционной программы, использовалось активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на развитие наглядно-образного мышления. Работа осуществлялась в групповых занятиях, что способствовало развитию познавательной мотивации у данной категории детей через включение их в совместную деятельность. Коррекционно-развивающие занятия были построены так, что в процессе занятий у группы детей воспитывалось уважительное отношение друг к другу, повышался эмоциональный тонус, все это благодаря, включению детей младшего школьного возраста в совместную деятельность. Это является благоприятным условием для развития наглядно-образного мышления, так как ребёнок, который верит в свои силы и видит поддержку группы, более уверен в себе.

Задачи формирующего этапа эксперимента решены.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента обнаружил динамику развития наглядно-образного

мышления. Полученная динамика изменений позволяет сделать вывод о том, что коррекционная программа является эффективной.

Таким образом, цель исследования достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Буршит, И.Е. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие детей дошкольного возраста [Текст] / И. Е. Буршит, А. А. Зайцева // Символ науки. – 2016. – № 1 (2). – С. 75-82.
2. Венгер, А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе [Текст] / А. Л. Венгер. – М., 1994. – 192 с.
3. Венгер, Л.А. Психология [Текст] / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988. – 210 с.
4. Виноградова, Н.А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников: практическое пособие [Текст] / Н. А. Виноградова, Н. В. Позднякова. – 3-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2011. – 128 с.
5. Власова, Т.А. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Т.А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина. – М. : Смоленск, 1990. – 182 с.
6. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1985. – 186 с.
7. Власова, Т.А. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / Т.А. Власова В.И. Лубовский, Н.А. Никашина. – М.: Просвещение, 1991. – 100 с.
8. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-76.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

10. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. [Текст]/ Л.С. Выготский; под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983.- Т.3 : Проблемы развития психики. – 1983. – 368 с.
11. Гальперин, П.Я. Формирование умственных действий [Текст] / П.Я. Гальперин // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М., 1989. – 368 с.
12. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред. В. А. Слостенина. – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2020. – 272 с.
13. Доминикевич, С.А. Продуктивность и динамические особенности интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития : автореф. дис. канд. психол. наук [Текст] / С.А. Доминикевич. – М., 1977. – 24 с.
14. Екжанова, Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения [Текст] / Е.А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 1. – С. 25-33.
15. Забрамная, С.Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей [Текст] / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – М.: Владос, 2003. – 32 с.
16. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию [Текст] / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик, В.Н. Секачев. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2014. – 154 с.
17. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. Т.1: Психическое развитие ребенка. – 1986. – 425 с.

18. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: учебное пособие для студентов факультетов психологии [Текст] / О. В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2013. – 384 с.
19. Зворыгина, Е.В. Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры [Текст] / Е. В. Зворыгина // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5. – С. 31-40.
20. Зеленцова-Пешкова, Н.В. Игротерапия для дошкольников [Текст] / Н.В. Зеленцова-Пешкова. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2014. – 156 с.
21. Зинченко, В. Большой психологический словарь [Текст] / В. Зинченко. – М. : АСТ, 2008. – 868 с.
22. Калинина, Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду [Текст] / Р.Р. Калинина. – СПб. : Речь, 2013. – 144 с.
23. Калиниченко, А.В. Развитие игровой деятельности дошкольников [Текст] / А.В. Калиниченко Ю. В. Микляева, В. Н. Сидоренко. – М. : Айриспресс, 2014. – 112 с.
24. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З. И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
25. Карабанова, О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка [Текст] / О.А. Карабанова. – М., 1997. – 175 с.
26. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2015. – 208 с.
27. Коломинский, Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Книга для учителя [Текст] / Я. Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
28. Комарова, Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду [Текст] / Н. Ф. Комарова. – М.: Скрипторий, 2012. – 160 с.

29. Краснощекова, Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Краснощекова. – Ростов-н/Д : Феникс, 2018. – 251 с.
30. Лаврова, Г.Н. Играем, растем, развиваемся. Обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре [Текст] / Г. Н. Лаврова. – Челябинск: Цицеро, 2020. – 195 с.
31. Лебединская, К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития [Текст] / К.С. Лебединская. – М.: Издательский центр «Академия», 1982. – 340 с.
32. Левченко, Н.Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / Н.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М.: Коррекционная педагогика, 2015. – 160 с.
33. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Изд. МГУ, 1981. – 465 с.
34. Лубовский, В.И. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / В. И. Лубовский. – Смоленск, 1994. – 276 с.
35. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст] / А. Р. Лурия. – М., 2002. – 384 с.
36. Лурия, А.Р. Язык и мышление [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: Педагогика, 1989. – 262 с.
37. Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития [Текст] / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. – СПб.: Речь, 2014. – 352 с.
38. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития (клинико-пато-психологическая диагностика) [Текст] / И.Ф. Марковская. – М.: Компенсцентр, 1993. – 143 с.

- 39.Мастюкова, Е.М. Клиническая характеристика задержки психического развития [Текст] / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1982. – № 4. – С. 19-39.
- 40.Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов [Текст] / В. С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
- 41.Мухина, В.С. Детская психология: учеб. для студентов пед. ин-тов [Текст] / В.С. Мухина; под ред. Л. А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
- 42.Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий [Текст] / А. М. Новиков. – М.: ИЦ ИЭТ, 2019. – 268 с.
- 43.Основы специальной психологии: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2019. – 284 с.
- 44.Павлий, Т.Н. Исследование особенностей аффективного развития детей с задержкой психического развития [Текст] / Т. Н. Павлий. – М., 1997. – 184 с.
- 45.Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – СПб, 1997. – 434 с.
- 46.Психология и педагогика игры дошкольника [Текст] / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М. : Педагогика, 1966. – 95 с.
- 47.Рогов, Е.И. Общая психология [Текст] / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 444 с.
- 48.Рудик, П.А. Игры детей и их педагогическое значение [Текст] / П.А. Рудик. – М., 1988. – 33 с.
- 49.Светланова, И.А. Психологические игры для детей [Текст] / И.А. Светланова. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2015. – 188 с.

50. Слепович, Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е. С. Слепович. – М., 1990. – 466 с.
51. Слепович, Е.С. Становление сюжетно-ролевой игры как совместной деятельности у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е.С. Слепович, С.С. Харин // Дефектология. – 1988. – № 6. – С. 102-109.
52. Стребелева, Е.А. Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие [Текст] / Е.А Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2020. – 312 с.
53. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е.А. Стребелева. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. – 180 с.
54. Тихомиров, О.К. Психология мышления: учебное пособие [Текст] / О. К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
55. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
56. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М., 2001. – 336 с.
57. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А.П. Усова. – М.: Просвещение, 1976. – 128 с.
58. Чередникова, Т.В. Проверьте развитие ребенка: 105 психологических тестов [Текст] / Т.В. Чередникова. – СПб.: Речь, 2014. – 304 с.
59. Эльконин, Д.Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет) [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М., 1960. – 92 с.
60. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М., 1999. – 360 с.

61. Якиманская, С.И. Возрастные индивидуальные особенности образного мышления [Текст] / С.И. Якиманская, В.С. Столетнев. – М.: Педагогика, 1989. – 240 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Конспект психологического занятия на тему: «Знакомство»

Цель – установление контакта с детьми, создание благоприятной атмосферы в микрогруппе.

Задачи:

- знакомство участников с ведущим;
- формирование доверительной атмосферы;
- создание положительного эмоционального настроя для дальнейшей работы;
- формирование умения координировать совместные действия.

1. Ритуал приветствия.

Психолог представляется и предлагает детям сыграть в игру.

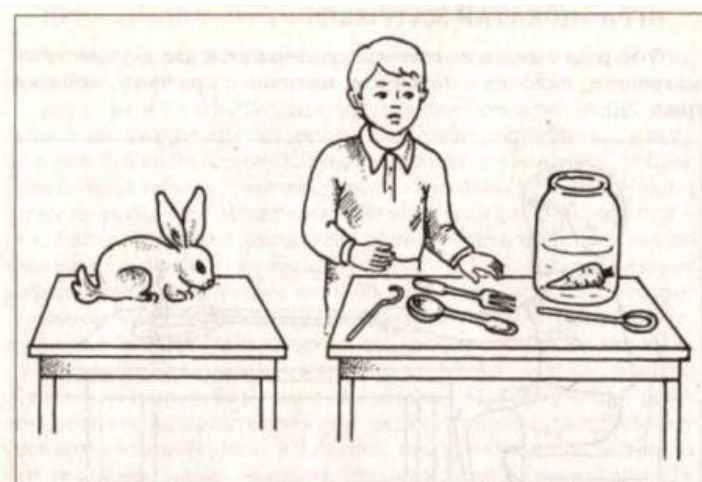
Упражнение «Снежный ком» Участники садятся в круг. Человек, который начинает, произносит свое имя. Следующий участник повторяет имя предыдущего и следом произносит своё имя. Третий участник произносит имя первого, второго участника, затем своё имя, и, таким образом, с каждым последующим участником растет цепочка имён.

2. Разминка. «Меняются местами те, кто...» Ведущий встает в круг, убирает один из стульев. Он говорит: «Пусть поменяются местами те, кто...» и называет признак, объединяющий большинство участников. Во время перемещения участников ведущий старается занять чей-нибудь стул. Упражнение следует закончить до того, как у участников пропадет интерес к нему.

3. Основная часть.

Задание «Покорми кролика!»

Оборудование: сюжетная картинка: на столе стоит клетка с кроликом. Недалеко находится стол, на котором – банка с морковкой. Горлышко в банке – узкое, в банке – вода. Около стола стоит задумчивый мальчик. Рядом на столе лежат предметы: вилка, ложка, деревянная палочка. Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку, а затем рассказать мальчику, как достать морковку. В случае затруднения создается реальная ситуация: ребенка просят достать морковку из банки, т. е. выполнить задание в наглядно-действенном плане. После этого ребенок рассказывает, как он выполнил задание, т. е. его подводят к более полному осмыслению ориентировочно-исследовательской деятельности и к установлению причинно-следственных отношений. Затем ребенку снова предлагают рассказать мальчику, как достать морковку, т. е. выполнить задание в наглядно-образном плане.



4. Рефлексия

В заключение работы участники делятся впечатлениями, пожеланиями, новыми знаниями. Идет обратная связь с группой по оценке работы.

5. Ритуал прощания «Тепло рук и сердец»

Педагог-психолог просит участников подарить ему что-нибудь на прощание: У вас нет ничего с собой, но у вас есть тепло сердец, которое можно почувствовать это тепло ваших ладошек. Рукопожатие по кругу.

Прощаемся до следующего занятия.

Конспект психологического занятия на тему: «Любимая еда»

Цель – установление контакта с детьми, создание благоприятной атмосферы в микрогруппе.

Задачи:

- формирование доверительной атмосферы;
- создание положительного эмоционального настроя для дальнейшей работы;
- развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения.

1. Ритуал приветствия: Психолог представляется и предлагает детям сыграть в игру «Здороваемся необычно».

Психолог говорит: «Давайте попробуем испытать новые эмоции, а заодно и освоим нетрадиционные приветствия. Вы можете сами придумать их и показать всей группе. Для начала предлагаю несколько вариантов приветствия: тыльной стороной ладони, стопами ног, коленями, плечами, лбами и т. п.

2. Разминка Упражнение «Мне нравится» Водящему предлагается изобразить при помощи жестов то, что ему нравится. Остальные участники должны угадать, что изображает водящий.

3. Основная часть.

Игра «Любимая еда»

Ход игры: подбираются картинки с изображением животных и пищи для этих животных. Перед дошкольниками раскладываются картинки с животными и отдельно картинки с изображением пищи, предлагается каждому животному разложить его любимую еду.

4. Рефлексия

В заключение работы участники делятся впечатлениями, пожеланиями, новыми знаниями. Идет обратная связь с группой по оценке работы.

5. Ритуал прощания. «Тепло рук и сердец»

Педагог-психолог просит участников подарить ему что-нибудь на прощание: У вас нет ничего с собой, но у вас есть тепло сердец, которое можно почувствовать это тепло ваших ладошек. Рукопожатие по кругу.
Прощаемся до следующего занятия.

Конспект сюжетно-ролевой игры «Семья»

Цель – Развитие способности анализа и синтеза, умения обобщать и делать умозаключения, развивать речевое и ролевое взаимодействие.

Ритуал приветствия: «Здороваемся необычно»

Предварительная работа: просмотр картинок с изображением семьи.
Беседы по теме игры: «Семья», «Готовим обед», «Ждем гостей», «Идем в гости», «Правила поведения за столом». «Семья», «Готовим обед», «Ждем гостей», «Идем в гости», «Правила поведения за столом».

Основная часть:

Психолог: Ребята, почтальон принес письмо и посылку. Посмотрите, какое оно красивое и адрес наш написан. Давайте посмотрим, что в письме.

Психолог открывает письмо.

Что же это за письмо, давайте посмотрим. Да тут загадки, ребята. Вот послушайте:

Кто стирает, варит, шьет

На работе устает

Просыпается так рано?

Лишь заботливая

Дети: Мама.

Психолог: Молодцы ребята, правильно. Достает картинку мамы и вставляет в панно домик. Еще одна загадка:

Кто научит гвоздь забить

И подскажет, как быть смелым,

Сильным, ловким и умелым?

Все вы знаете ребята

Это наш любимый ...

Дети: Папа.

Психолог: Правильно, молодцы. Достает картинку папы и вставляет в панно домик. Хорошо давайте отгадаем следующую загадку:

Кто любить не устает,

Пироги для нас печет,

Вкусные оладушки?

Это наша ...

Дети: Бабушка.

Психолог: Молодцы, конечно...достает картинку бабушки и вставляет в панно домик.

Следующая загадка:

Он трудился не от скуки,

У него в мозолях руки,

А теперь он стар и сед – Мой родной, любимый....

Дети: Дед.

Психолог: Молодцы ребята, правильно. Достает картинку дедушки и вставляет в панно домик замечательно ребята, но у меня осталась еще загадка, послушайте:

Кто загадки отгадает

Тот своих родных узнает.

Все родные с кем живете,

Непрерывно вам друзья,

Вместе вы одна ...

Дети: Семья.

Психолог: А все эти люди вместе называются одним словом – Семья. Посмотрите, какая у нас семья получилась в нашем домике.

Психолог показывает панно «домик» с картинками членов семьи.

Психолог: А теперь давайте посмотрим, что в посылке (платок, очки, газета, фартук, игрушки, руль, касса, продукты, игрушечные деньги, волшебная палочка)

Психолог: предлагает детям поиграть в «Семью». Роли распределяются по желанию. Семья очень большая, бабушка и дедушка приезжают в гости. Психолог создает воображаемую ситуацию, используя волшебную палочку и заклинание.

Психолог: «Будем чудо в гости звать, раз, два, три, четыре, пять.

Палочкой взмахну своей, превращайтесь поскорей!» (дети входят в роли мам, пап, дочек / сыночков).

Психолог: А сейчас мы отправим маму и дочку в магазин за угощением, а папа с сыном поедут на такси за гостями. Поход в магазин и поездка за бабушкой на вокзал.

Мама: Здравствуйте! Нам нужны угощения для гостей.

Продавец: Вот возьмите печенье, кекс-пирог и пирожки. С вас 300 рублей.

Мама: Спасибо.

Мама расплачивается и уходит. Папа вызывает такси и садится в машину.

Таксист: Куда едем?

Папа: На вокзал.

Папа встречает бабушку и дедушку, они садятся в такси.

Папа: Теперь едем домой.

Таксист везет всех домой.

Таксист: С вас 100 рублей.

Папа расплачивается, и гости заходят домой. Хозяева встречают гостей, рассаживают, предлагая им самые удобные места. Во время чаепития гостей занимают интересной беседой; их приветливо угощают

Дочка: Кушайте, пожалуйста. Попробуйте этот пирог.

Сын: Возьмите кусочек кекса. Не хотите ли еще чаю?

Наступает вечер, пора прощаться с гостями.

Мама: До свидания!

Папа: Спасибо, что пришли!

Дочка: Приходите к нам еще!

Сын: Мы рады были вас видеть!

Гости в свою очередь благодарят хозяев за вкусные угощения:

Бабушка: Мы рады, что вы нас встретили!

Дедушка: Спасибо за угощения, все было очень вкусно! До свидания! Психолог: Дорогие дети. Вот бабушка с дедушкой уехали домой. А вы любите ездить в гости в деревню к ним?

Дети: Да.

Психолог: А давайте мы с вами отправимся в гости к ним. Но это будет уже завтра.

Рефлексия

Ритуал прощания «Тепло рук и сердец».