



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

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

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

Проверка на объем заимствований:
27.19 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«4» февраль 2025 г.
Директор института
А.П. Сибиркина - Сибиркина А.Р.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-409-102-3-1
Лебедева Виктория Александровна *леф*

Научный руководитель:
кандидат биологических наук, доцент
Лапшина Любовь Михайловна *лап*

Челябинск
2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР.....	6
1.1 Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе, её структура и содержание.....	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	12
1.3 Особенности мышления старших дошкольников с задержкой психического развития.....	17
1.4 Деятельность дефектолога по развитию мышления старших дошкольников с задержкой психического развития.....	24
Выводы по первой главе.....	31
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	34
2.1 Организация и база изучения наглядно-образного мышления у старших дошкольников с ЗПР.....	34
2.2 Состояние наглядно-образного мышления старших дошкольников с задержкой психического развития.....	37
2.3 Коррекционная работа дефектолога по развитию наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР.....	41
Выводы по второй главе.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	53
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	58

ВВЕДЕНИЕ

Повышение качества дошкольного образования подтверждается заинтересованностью государства в вопросе воспитания и развития дошкольного образования. Принятие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, а также Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» является ярким тому примером.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направлен на развитие интеллектуальных качеств дошкольников, а его основным принципом является формирование познавательных интересов и познавательных действий детей в разнообразных видах деятельности. Согласно данному закону, образовательный сектор «Познавательное развитие» включает приобретение опыта деятельности, направленной на развитие навыков мышления (наглядно-образного, словесно-логического и абстрактно-логического), формирование когнитивного поведения, интереса, любознательности и познавательной мотивации ребенка.

Дошкольный возраст – это время, которое нужно использовать для развития наглядно-образного мышления. Наглядно-образное мышление это совокупность методов и процессов образного решения задач, предполагающих визуальное представление ситуации и оперирование образами её компонентов.

В старшем дошкольном возрасте у детей формируется первичная картина мира и зачатки мировоззрения, мироощущения. В это же время происходит познавательное восприятие действительности. Восприятие действительности носит скорее визуальный, чем понятийный характер. Усвоение форм образного познания приводит ребенка к пониманию объективных законов логики, а также способствует развитию мышления.

Развитие наглядно-образного мышления в старшем дошкольном возрасте достигает совершенства и постепенно усложняется. У ребенка получается произвольно актуализировать образы, оперировать ими. Характер и способы манипулирования образами усложняются, а их количество постепенно увеличивается. Эти навыки находят воплощение в разнообразной игровой и изобразительной деятельности, а также в конструировании. Наглядно-образное мышление является основой познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, и позволяет им выполнять конкретные задания.

Особенности развития наглядно-образного мышления у детей, процесс усвоения знаний дошкольниками, а также психологические закономерности этих процессов нашли свое отражение во многих исследованиях ученых. Вопросы формирования различных видов мышления у детей старшего дошкольного возраста раскрыты в трудах Л.С. Выготского, Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Г.А. Урунтаевой [10;45] и другие. В отечественной психологии данную тему раскрывали в психолого-педагогических исследованиях ученые Н.С. Белобородова, С.Е. Гаврилина, Н.А. Менчинская и Т.Н. Овчинникова [3;11;32]. В современной литературе Е.А. Стребелевой представлена система коррекционно-педагогической работы по формированию мыслительной деятельности детей с отклонениями в умственном развитии [42].

Актуальность. Наглядно-образное мышление позволяет определить способ возможных действий, исходя из особенностей конкретной ситуации. При недостаточном уровне развития мышления дети испытывают трудности в выделении наиболее существенных свойств, отношений между предметами окружающей действительности. Детям, с задержкой психического развития характерно недоразвитие мышления. Данная особенность проявляется в своеобразном характере мыслительных операций. Ребенок не способен осмыслить действительность и понять схематические изображения, не умеет пользоваться ими. Ребенок не

способен осмыслить действительность и понять схематические изображения, не умеет пользоваться ими. Значимость развития наглядно-образного мышления детей с ЗПР является важной и приоритетной проблемой в воспитании детей с ОВЗ.

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

Объект исследования: наглядно-образное мышление у детей с задержкой психического развития.

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

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-теоретическую и методическую литературу по теме исследования.
2. Выявить особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
3. Предложить содержание коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Методы исследования: анализ литературы, психолого-педагогический эксперимент, анализ результатов экспериментальной работы, обобщение, систематизация.

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребёнка – Детский сад № 183» города Магнитогорска.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

1.1 Понятие «мышление» в психолого-педагогической литературе, её структура и содержание

Человек, который воспринимает информацию из окружающей среды, может не только воспроизвести внешний вид объекта, но и понять его внутреннюю суть. Он способен представлять различные предметы даже в их отсутствии и предсказывать, как они будут изменяться со временем. Все это происходит благодаря процессу мышления.

Мышление – это опосредованное и обобщенное отражение действительности, вид умственной деятельности, основополагающие принципы которого формируют естественные связи и взаимодействия между объектами и явлениями.

Вопросу исследования мышления были посвящены многочисленные труды отечественных и зарубежных ученых.

В области психологии существует множество теорий мышления, среди которых стоит выделить концепцию Ж. Пиаже [33; 37]. Он стал основоположником генетического подхода к анализу интеллекта, рассматривая его как целостную систему операций. В рамках этой концепции операции мышления воспринимаются как внутренние действия, которые изначально имеют внешний, предметный характер, но затем переходят в внутреннюю сферу мышления, сохраняя при этом свою исходную природу.

В концепции Жана Пиаже автор выделяет 4 стадии мышления:

1 стадия мышления охватывает период развития ребенка с момента рождения и до двухлетнего возраста. Ребенок воспринимает и познает предметы, которые его окружают.

2 стадия сенсомоторного интеллекта берет свое начало в возрасте двух лет и до семи. Развивается детская речь, активно формируется

внутренний мир под воздействием внешнего мира, а также формируются визуальные наглядные образы.

3 стадия – период конкретных операций с предметами. Он возникает по достижению 7-8 лет и до 11-12. В это время умственные операции становятся обратимыми, логическими и выполняются на реальных предметах, а не в словесных высказываниях.

4 стадия формальных операций. Эта стадия развития мышления возникает в возрасте от 11-12 лет и до 14-15. Ребенок уже может выполнять операции в уме, следуя своим логическим рассуждениям и понятиям.

Исследования советского психолога Л.С. Выготского [10; 36], посвященные формированию мыслительных процессов, значительно обогатили теорию развития мышления. Основная идея заключается в том, что развитие мышления следует рассматривать как процесс усвоения ребенком умственных действий и операций, сложившихся в социально-историческом контексте, а не как процесс саморазвития, который зависит от накопления и систематизации знаний. Поскольку это усвоение происходит по определенным закономерностям, его управление позволяет целенаправленно и эффективно развивать у ученика необходимые мыслительные процессы. По мнению Л.С. Выготского, психическое развитие возможно только через обучение. Однако развитие и обучение представляют собой разные процессы. Личность формируется в результате развития, когда на каждом этапе появляются новые качества, которые были подготовлены предыдущими этапами, но отсутствовали на более ранних. Развитие, в свою очередь, способствует обучению.

Следует отметить, что Лев Семёнович Выготский классифицировал мышление на два типа: высшие и низшие психические функции. К низшим он отнес наглядно-действенное мышление, в то время как словесно-логическое мышление было определено как высшая психическая функция.

На основе данной теории П.Я. Гальперин [12; 47] создал свою концепцию мышления. Он выделил этапы интериоризации, то есть процесс

перехода внешних действий во внутренние, а также определил условия, которые обеспечивают полноценный и эффективный перевод этих действий во внутреннюю сферу с заранее установленными характеристиками. По мнению П.Я. Гальперина, все психические процессы, включая воображение, осмысление и мышление, возникают после выполнения соответствующих внешних действий.

Советский психолог и философ С.Л. Рубинштейн [37; 45] подчеркивает, что мышление представляет собой как деятельность, так и процесс. Каждая деятельность включает в себя набор операций, таких как сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Анализ и синтез являются основными операциями, которые взаимосвязаны и выполняются в едином контексте, позволяя выявлять сходства и различия между отдельными объектами.

Процесс мышления понимается как деятельность субъекта, который взаимодействует с объективным миром. Мышление – непрерывное взаимодействие человека с объектом, потому оно и является процессом.

В исследованиях других ученых также можно встретить различные подходы к интерпретации мышления. Доктор психологических наук Галина Урунтаева [45; 49] отметила, что мышление отражает реальные объекты и явления в их основных взаимосвязях, характеристиках и отношениях. Оно основывается на информации, полученной через сенсорное восприятие, но при этом выходит за его рамки, углубляясь в суть явления и осознавая свойства и связи, которые не могут быть непосредственно восприняты.

Мышление, наряду с ощущениями и восприятием, представляет собой психический процесс. Однако, в отличие от чувственного восприятия, мышление отражает объекты и явления реального мира. Через восприятие человек изучает отдельные предметы, учитывая их случайные и основные характеристики. В процессе мышления, выделяя главное и существенное в явлениях, человек как будто «углубляется в суть вещей», осваивая разнообразие взаимосвязей между явлениями и их закономерности.

Суть термина мышление раскрывается в психологической литературе.

В рамках нашей работы следует рассмотреть точку зрения В.С. Мухиной. По её теории мышление - это нечто иное как процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением внешнего мира и внутренних переживаний [27; 35].

Большой педагогический словарь В.П.Зинченко трактует мышление как процесс в психологии, который отражает действительность, а также высшая форма творческой активности человека [19; 28].

Т.Н. Овчинникова трактует мышление как совокупность умственных процессов, лежащих в основе познания [17; 32].

Изучив различные источники, можно выделить одну из характеристик мышления – его опосредованный характер. Это означает, что если человек не воспринимает что-то напрямую, он может понять это косвенно, распознавая одни свойства через другие. В большинстве случаев мышление основывается на ощущениях, восприятии и представлениях, то есть на данных чувственного опыта, а также на ранее усвоенных теоретических знаниях. Косвенное познание представляет собой форму опосредованного познания.

Вторая характеристика мышления заключается в его обобщенном характере. Обобщение, как способ познания общих и значимых черт реальных объектов, осуществляется благодаря взаимосвязи всех их свойств. Общее существует независимо и проявляется в конкретных формах.

Мышление невозможно отделить от языка. Язык служит инструментом для обозначения характеристик и свойств предметов. Процесс размышления развивается в ходе речевой активности. Мышление представляет собой психический процесс, который зависит от социальных факторов и неразрывно связано с языком; оно направлено на поиск и выявление чего-то fundamentally нового. Это процесс отражения, который обобщает и анализирует реальность. Мышление возникает из практической

деятельности, основываясь на чувственном восприятии, и выходит за его рамки [15; 30].

Р. С. Немов - советский и российский психолог, определяет мышление как отражение связей и отношений между предметами и явлениями действительности, которое ведет к получению новых знаний [28; 48].

В психологии выделяют три типа мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Наглядно-действенное мышление, также известное как практическое, представляет собой способ решения задач в конкретной форме, при этом мыслительный процесс непосредственно связан с деятельностью. Этот тип мышления развивается у детей, когда они сталкиваются с новыми условиями и вариантами решения практических задач. Это происходит на протяжении всего детства, как в играх, так и в повседневной жизни.

Следующий тип мышления – наглядно-образное. В этом случае решение задач осуществляется с использованием образов, которые уже существуют в сознании человека. Наглядно-образное мышление формируется у детей старшего дошкольного возраста. Оно развивается на основе наглядно-действенного мышления и способствует возникновению способности управлять образами в уме, а также взаимодействию различных аспектов психического развития: речи, подражания, игровых и предметных действий, а также замещения.

Третий тип мышления называется словесно-логическим. Он формируется на основе наглядно-образного мышления. Этот тип мышления проявляется через абстрактные понятия и рассуждения. Рассуждение представляет собой объединение различных знаний для нахождения ответов на вопросы или решения умственных задач. В ходе рассуждений мы опираемся на понятия, касающиеся объектов, явлений, их свойств и взаимосвязей.

В данной квалификационной работе мы исследуем наглядно-образное мышление, поэтому подробнее остановимся на его определении. Р.С. Немов

описывает наглядно-образное мышление как мыслительный процесс, который невозможен без непосредственного восприятия окружающего мира. В процессе наглядно-образного мышления мы связаны с реальностью, и необходимые образы хранятся в оперативной, кратковременной памяти. [28; 36]

Образное мышление это процесс оперирования образами, возникающими в результате взаимодействия органов чувств человека с окружающей действительностью.

Основные особенности наглядно-образного мышления:

1. Мышление образами и наглядными представлениями без использования слов, понятий и логических рассуждений.
2. Возможность мысленно экспериментировать с образами, комбинировать их и создавать новые.
3. Целостное восприятие ситуации, объекта или процесса.
4. Тесная связь с чувственным опытом человека, его ощущениями и восприятием.

Изучив различные подходы к пониманию мышления, можно прийти к выводу, что мышление представляет собой психический процесс, который отражает реальные явления и объекты с их основными характеристиками, взаимосвязями и отношениями, основываясь на чувственном восприятии. Наглядно-образное мышление является основой для творческого мышления, так как оно способствует нахождению нестандартных решений и генерации оригинальных идей. В отличие от логического мышления, оно предлагает большую гибкость и разнообразие подходов. Значение образного мышления заключается в способности глубоко понять суть объектов, выделить их ключевые признаки и создать целостное представление о мире с его закономерными связями.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

С каждым годом количество детей с ограниченными возможностями здоровья значительно увеличивается, при этом значительное место среди данной категории занимают дети с задержкой психического развития.

Само определение «Задержка психического развития» употребляется в отношении детей со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы — функциональной или органической. Данная категория детей не является умственно отсталой, у них отсутствуют специфические нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелые нарушения речи. В тоже время у большинства таких детей заметны проявления клинической симптоматики: незрелость сложных форм поведения, на фоне повышенной истощаемости, недостатки целенаправленной деятельности, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств [12; 37].

Патогенетическая основа этих симптомов — это перенесенное ребенком органическое поражение центральной нервной системы. Причин задержек развития огромное множество. Это может быть и следствие негрубого внутриутробного поражения центральной нервной системы, нетяжелый родовой травматизм, хронические инфекционные или соматические заболевания, а также недоношенность, близнецовость. Интоксикации и инфекции, травмы приводят к нарушениям темпа прогресса мозговых механизмов, провоцируют легкие церебральные органические повреждения. В результате этих нарушений у детей развивается функциональная незрелость ЦНС, это характеризуется в слабости процессов торможения и возбуждения, затруднениях в образовании сложных условных связей. Полиэтиология ЗПР помимо биологических факторов может быть связана и с неблагоприятными социальными

факторами. Здесь свое влияние оказывают длительные психотравмирующие ситуации и ранняя социальная деривация [14; 22].

Детям с задержкой психического развития характерен низкий уровень развития восприятия. На протяжении длительного времени у таких детей остается ведущей игровая мотивация, учебные процессы формируются в минимальной степени и с трудом. Из-за недостаточного умения сравнивать, обобщать, абстрагировать, неумения самостоятельно классифицировать, без определенной педагогической помощи усвоить минимум школьной программы - ребенок быстро попадает в ряды отстающих.

Наряду с учебными трудностями, дошкольника с задержкой психического развития сопровождают. Вследствие функциональной незрелости центральной нервной системы, процессы возбуждения и торможения мало сбалансированы. Ребенок импульсивен, агрессивен, очень возбудим, раздражителен, находится в постоянном конфликте с детьми. Или же наоборот: скован, заторможен, напуган, в результате чего является объектом насмешек других.

У детей с ЗПР неравномерно развивается система мышления. В словесно-логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов), наблюдается значительное отставание. Наглядно-действенное мышление находится ближе к уровню нормального развития. Но, не смотря на это, дети с ЗПР могут осуществлять процесс переноса знаний в новые условия, то есть, для таких детей специально созданные условия являются неотъемлемой частью обучения [23;43].

Познавательная деятельность при задержке психического развития характеризуется существенной и заметной особенностью – недостаточным уровнем внимания. У младших школьников с ЗПР произвольная сфера фактически не развита и внимание крайне неустойчиво (умение сосредоточиваться, переключать внимание, усидчивость, умение удерживать задание, работать по образцу). Поэтому дети с ЗПР на уроках

часто отвлекаются от учебного процесса, рассеяны, не способны сосредоточенно слушать или работать более 5-10 мин.

У большинства детей с ЗПР ослабленное внимание к информации, которая преподносится только лишь в словесной форме. В ходе даже увлекательного, эмоционального и интересного повествования, такие дети отвлекаются на посторонние дела, теряют нить рассказа. Особенно тяжело заострить внимание у ребенка с ЗПР, когда в окружающей среде множество отвлекающих факторов. Упавший предмет, посторонние люди, неожиданный стук в дверь, шум в окне – все это может настолько отвлечь внимание ребенка, что он способен полностью забыть задание учителя.

А.О. Дробинская и М.Н. Фишман – исследователи в области психологии выделяют четыре клинико-психологических синдрома, которые выявляют недостатки познавательной деятельности и вызывают трудности в процессе обучения [40; 53].

1. Синдром психического инфантилизма, который выявляет эмоционально-личностную незрелость ребенка. Есть сложные формы инфантилизма, при которых эмоциональная незрелость сочетается с энцефалопатическими расстройствами и другими более выраженными нарушениями познавательной деятельности. В некоторых случаях наиболее легкие формы психической незрелости сочетают с вторичной инфантилизацией, характеризующей семьи, в которых имеет место неправильное воспитание ребенка. И в том и другом случае инфантилизм – главная причина школьной неуспеваемости ребенка и его дезадаптации.

2. Церебрастенический синдром, характеристикой которого является низкая устойчивость нервной системы к нагрузкам умственным и физическим. Причиной появления данного синдрома являются различные нарушения мозговой деятельности, чаще всего это повышение внутричерепного давления (гипертензионно-гидроцефальный синдром). Таких детей можно определить по внешним признакам, у них увеличены

размеры головы, выпуклый высокий лоб, на лбу и висках выражен сосудистый рисунок. У них присутствует моторная неловкость, и есть нарушения мелкой моторики. Им свойственна резкая смена настроения, плаксивость, апатия. Неустойчив эмоциональный тонус. Такие детки быстро утомляются, им свойственна повышенная истощаемость, что приводит к расстройствам внимания, слабости и произвольной регуляции деятельности.

3. Гипердинамический синдром. При следующем синдроме отмечается общая двигательная расторможенность, повышенная возбудимость, импульсивность. У таких детей серьезно нарушена функция внимания и способность к целенаправленной деятельности, произвольной регуляции поведения. Такие дети не подчиняются общим требованиям дисциплины, присутствуют проблемы в общении со сверстниками.

4. При следующем синдроме, который носит название психоорганический синдром, наблюдаются признаки раннего органического поражения головного мозга. Даже при незначительных, функциональных изменениях в теменной, височно-теменно-затылочной, височной областях присутствуют изменения в процессах восприятия, анализа и переработке информации. Об этом свидетельствуют нейрофизиологические исследования. Таким детям свойственен процесс формирования межсенсорных связей, которые обеспечивают такие сложные виды деятельности, как чтение и письмо. Недостатки образной сферы, зрительной и слуховой памяти, трудности пространственной ориентировки являются результатами нарушения процессов приема и переработки сенсорной информации. У детей с психоорганическим синдромом затруднено овладение навыками самообслуживания и продуктивной деятельности (лепка, рисование) из-за нарушений зрительно-моторной координации и недоразвития мелкой моторики. Дети с психо-

органическим синдромом, отстают в речевом развитии, сложно осваивают письмо.

С учетом причин и условий возникновения болезни, К.С. Лебединская – детский психиатр и дефектолог, выделила 4 основных варианта задержки психического развития [13; 18].

1. ЗПР конституционального происхождения. У детей данной категории отмечен психический и психофизический инфантилизм. Их эмоционально-волевая сфера соответствует уровню детей младшего возраста. Их поведение строится на эмоциональных реакциях, преобладают игровые интересы. Дети не самостоятельны, внушаемы. В процессе игры они проявляют выдумку, сообразительность, но в тоже время быстро теряют интерес, так как устают от учебной деятельности.

2. ЗПР самотогенного происхождения, вызванный длительными хроническими заболеваниями. В данную категорию входят дети с большой физической и психической истощаемостью, которым характерна физическая и психическая астения. Дети с таким видом ЗПР отличаются робостью, боязливостью, неуверенностью в себе.

3. Следующий тип ЗПР психогенного происхождения основными факторами которого являются неблагоприятные условия воспитания. В случае раннего длительного воздействия психотравмирующего фактора у детей возникают стойкие отклонения нервно – психической сферы, что обуславливает патологическое развитие личности. Больше всего в таком случае страдает эмоционально-волевая сфера. У таких детей преобладают такие черты характера как импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности, эмоциональная холодность, неспособность к волевому усилию, к труду, невротическое развитие личности, формируется робость, боязливость, отсутствие инициативы, самостоятельности.

4. Самая сложная и специфическая форма ЗПР церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция). Происхождение

данной формы ЗПР связано с органическим поражением центральной нервной системы на ранних этапах развития. Конкретными причинами могут быть: патология беременности и родов, интоксикация, инфекции, травмы ЦНС в первые годы жизни ребенка. В отличие от олигофрении, ЗПР обусловлена более поздним повреждением мозга, когда уже начинается осуществляться дифференциация многих мозговых систем. При этой форме ЗПР, наряду с признаками замедления темпа развития, имеются и симптомы повреждения ЦНС (гидроцефалии, нарушений черепно-мозговой иннервации, выраженной вегето–сосудистой дистонии) [10; 21].

Итак, сущность ЗПР состоит в том, что ребенок развивается не равномерно и психические процессы (мышление, память, внимание, восприятие), речь, эмоционально-волевая сфера отстают в развитии. Важна последовательность в коррекционном воздействии в работе с такими детьми.

1.3 Особенности мышления старших дошкольников с задержкой психического развития

В отечественной психологии и дошкольной педагогике доказано, что развитие мышления — основополагающий аспект содержания умственного воспитания детей. Отечественные психологи рассматривают развитие мышления как единый диалектический процесс, где каждый вид мышления выступает как необходимый компонент мыслительного процесса.

Мыслительные операции у детей с ЗПР, а именно анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование имеют характерные черты из-за недостаточного уровня своей сформированности. Способность мысленно расчленять объекты на составляющие их элементы, а также выделять отдельные признаки и свойства предметов занижена. То есть анализ предметов и явлений окружающей действительности такие дети проводят неосознанно, пропускают ряд значимых свойств вычлняя лишь самые

заметные части. Благодаря этому у них возникают сложности в установлении связей между частями предмета, идентифицируют лишь зрительные свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Дети с ЗПР не способны провести полный анализ предметов.

У детей с задержкой психического развития сниженный уровень познавательной активности. Недостаточная любознательность тому доказательство. Дети данной группы, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, вообще не задают вопросов. Их речь замедленна, они пассивные и медлительные. У других детей возникают вопросы, но только касаясь внешних свойств окружающих их предметов. Это несколько расторможенные, многословные и даже многоречивые дети. Способность задать вопрос, составить его правильно, а также попытка самостоятельно находить пути решения проблемы – это важный показатель проявления мыслительной активности. У детей с ЗПР нет готовности к решению познавательных задач [15;133].

Уровень мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития недостаточно сформирован. Это заметно уже на ориентировочном этапе, главная функция которого состоит в анализе условий задачи и в представлении и самом составлении общего плана решения, в определенной стратегии поиска. У них данный этап фактически отсутствует.

Еще одна особенность детей, у которых отмечается ЗПР – недостаточный уровень сформированностью операции обобщения к установке взаимосвязей и зависимостей между предметами и явлениями окружающего мира, то есть умения сравнивать в уме предметы или явления и найти в них общий признак. Данный признак можно отследить при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности. Родовые понятия для детей воспринимаются смешанно, плохо дифференцировано. Всякая вещь и событие для данной категории детей приобретает значение согласно определенной ситуации, они

недостаточно владеют операцией абстрагирования. Неспособность к абстрактному мышлению проявляется во всех сферах нервно-психической деятельности.

Анализ исследований многих ученых, таких как Л.С.Выготского, Г.М.Дульнева, В.И.Лубовского, В.Г.Петровой, Г.Е.Сухаревой, Ж.И.Шиф показал, что у детей с ЗПР особенные трудности вызывает решение задач, в которых необходимо именно осмыслить и выделить ключевую проблемную ситуацию, проанализировать её условия, и попытаться найти новый способ решения, опираясь на обобщение своего прежнего опыта [10;44].

Если говорить об уровне наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития, то он неоднороден. Среди дошкольников есть такие, кто выполняет задания без особых затруднений, но в большинстве случаев детям требуется оказание различных видов помощи, а также многократное повторение задания. Но даже получая всевозможную помощь и используя все попытки решить задание, выполнить его так и не получается.

По уровню развития наглядно – образного мышления дети с ЗПР занимают среднее место между нормально развивающимися детьми и умственно отсталыми. По наглядно-действенному мышлению дети с ЗПР почти не уступают детям, которые развиты нормально. Наличие положительной корреляции между уровнем развития наглядного и словесно – логического мышления указывает на взаимосвязь в развитии данных видов мышления у детей с ЗПР. Данный факт необходимо учитывать при разработке как системы коррекционного обучения, так и проблем диагностики [14;39].

Учитывая особенности наглядно-образного мышления детей с ЗПР, которые мы перечислили выше, можно выделить одно из направлений коррекционно-педагогической работы с такими детьми – это развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления и развитие познавательной мыслительной деятельности.

В процессе работы с данной категорией детей необходимо решать следующие задачи:

1. Создавать предпосылки к развитию наглядно-действенного мышления.
2. Формировать способы ориентировки в условиях проблемной практической задачи и возможности выполнения её, то есть формирование метода проб.
3. Включение речи в процесс решения всех познавательных задач. Учить детей воспринимать ситуацию, изображённую на картинке, опираясь на свой жизненный опыт: практический и социальный.
4. Работать над пониманием временных и причинно-следственных связей.
5. Развитие умения выполнять группировку по образцу, слову и выполнять предметную классификацию.
6. Самостоятельное решение логических задач

Если говорить о характеристике детей, которые имеют задержку психического развития, то такие дети старшего дошкольного возраста малоактивны, неуверенные в себе, менее подготовлены к школе. Приобрести новые знания можно с помощью дидактической игры. Общаясь с воспитателем, психологом, своими сверстниками, в процессе наблюдения за играющими, за их действиями, слушая их высказывания, ребенок получает много новой для себя информации. Это играет большую роль в его развитии. Вначале дети с задержкой психического развития берут на себя роль болельщика, но при этом учатся у своих товарищей как нужно играть, чтобы выполнить игровую задачу и в дальнейшем стать победителем [29; 34].

Дидактическая игра в педагогике — это способ организации познавательной деятельности ребёнка, направленный на получение им новых знаний, навыков, развитие его логического и ассоциативного мышления [7].

В процессе дидактической игры у детей также происходит формирование взаимосвязи между практическим, жизненным опытом детей и наглядно-чувственными представлениями, отражение этой связи в речевых высказываниях, которые фиксируют этот опыт и обобщают его результаты. При взаимодействии с предметами старших дошкольников с ЗПР формируется мотив для собственных рассуждений и умозаключений. На этой платформе образуются образы-представления, которые становятся более динамичными. Фундаментальная основа, которая создается в ходе дидактических игр, изменений реальных ситуаций и совершении действий с предметами является базой для становления образов - представлений.

То есть, наглядно-практическая ситуация является своеобразным этапом установления у дошкольника прочной связи между действием и словом. На основании этой связи строятся полноценные образы представления. У детей с задержкой психического развития прослеживается отставание в развитии всех форм мышления. Данное отставание наблюдается во всех компонентах структуры мышления.

У детей с ЗПР проявляется слабая взаимосвязь между основными компонентами мыслительной деятельности: действием, словом и образом. При попытке изменить ситуацию у них наблюдается лишение связи между словом и действием. Поэтому без специализированной помощи у такой категории детей практически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач.

Необходимо отметить, что развитие мышления – это один из важнейших аспектов составляющих воспитания детей. Каждый вид мышления является необходимым компонентом всего мыслительного процесса. Поэтому так необходимо работать над развитием всего мыслительного процесса.

Мышление детей старшего возраста с ЗПР имеет свои особенности. Это бедность наглядных и слуховых представлений, ограниченный игровой опыт, малое знакомство с предметными действиями и плохое развитие речи.

Все эти факторы лишают дошкольника необходимой основы, на базе которого должно развиваться мышление. Из-за этого таким детям трудно понять смысл разговорной речи, а также вникнуть в содержание тех сказок, которые им читали. Наглядно-образное мышление детей с ЗПР формируется в условиях речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности [1; 17].

Наглядно-образное мышление всегда выступает как решение определенной проблемы, поскольку является целенаправленной деятельностью. Основным способ решения наглядно-действенных задач у дошкольников является метод проб и ошибок. Применяя этот метод, ребенок учится рассматривать предметы не отдельно, а в системе их функциональных связей с другими предметами.

С.Л. Рубинштейн рассматривал включение предметов в новые связи как один из основных способов мышления. При задержке психического развития наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Обобщение каждодневного опыта действия с предметами, орудиями фиксированного назначения им не всегда удается делать самостоятельно. Поэтому этап осмысления ситуации у них отсутствует [3; 5].

Решение каких-либо мыслительных задач у детей с ЗПР уже на начальном этапе вызывает значительные затруднения. Часто дети не могут осознать проблемную ситуацию. С самого раннего детства их окружают предметы, которыми они должны овладеть. Овладение этими предметами, в отличие от нормально развитых детей, не осознается ими в должном объеме. Перенести действие с предметом, которым они уже овладели в другой ситуации, они не могут самостоятельно. У них отсутствует поиск решения задачи, процесс решения задачи не увлекает их, даже в тех случаях, когда задача – игровая. Дошкольники, которые все же решили выполнить задачу, не оценивают ни условия, ни средства достижения данной проблемы.

Целенаправленность образного мышления изначально утрачивается и оно перестает выполнять регулирующую функцию, поскольку дошкольники часто неадекватно понимают задания, упрощают его или искажают. способы решения, которые избирает ребенок оказываются неэффективными и примитивными. Во время выполнения задания наблюдается тенденция соскальзывания, то есть ребенок уходит от поставленной цели, дети застревают на определенном фрагменте проблемы. Применяется метод проб и ошибок, о котором я упоминала выше. Проверка не осознается как необходимый этап. Связь между результатами и исходными данными не отслеживается.

Планирование самостоятельных действий у детей с ЗПР фактически невозможно, потому что у них не возникает потребность помочь себе осмыслить ситуацию с помощью анализа своих действий во внешней речи, то есть речь не выполняет организующую и регулирующую функцию. До самого школьного периода у детей с ЗПР фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. При попытках их решения выявляется отсутствие связи между словом и образом.

На уровне наглядных форм мышления также отмечаются отставание, возникают трудности формирования сферы образов - представлений. Детям с задержкой психического развития сложно создавать целое из частей, выделить части из целого, при оперировании образами в пространственной среде у них возникают сложности. По сравнению с нормально развитыми детьми, они хуже решают наглядные задачи, особенно тяжело им дается выполнение вербальных задач. Дети с ЗПР не используют предметов-заместителей, не могут замещать действия с реальными предметами изображением действия или речью. Их ведущая деятельность предметная, а не игровая [6; 8].

Специфичность наглядно-образного мышления заключается в том, что решая задачи с его помощью, ребенок не имеет возможности реально изменять образы и представления, а только по воображению. Поэтому

развивая наглядно-образное мышление мы формируем ребенка умение рассматривать разные пути, планы, варианты и способы решения задач.

Резюмируя изложенный нами материал можно сказать, что у детей с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии всех видов мышления. К старшему дошкольному возрасту у этих детей не сформированы основные мыслительные операции, а именно: анализ, синтез, сравнение и обобщение. Проявляется снижение познавательной активности. В следствии чего, дети оказываются неподготовленными к школе. От своих сверстников они отличаются конкретностью мышления и слабостью обобщений. Несмотря на это, при ранней коррекционной помощи к концу дошкольного возраста наглядно-образное мышление возможно развить у детей.

1.4 Деятельность дефектолога по развитию мышления старших дошкольников с задержкой психического развития.

Познавательное развитие у детей с задержкой психического развития - одно из важнейших составляющих в системе коррекционно-образовательной работы с детьми.

Нарушение познавательной деятельности у детей с ЗПР «ядерным», основным в сложной структуре дефекта. Поэтому познавательное развитие заключается в формировании у ребенка разных способов мыслительной деятельности.

В дошкольном возрасте тесно взаимодействуют три основных вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно — логическое.

Как говорят психологи, Л.А. Венгер, Н.Н. Подъяков, что период от рождения до поступления в школу является возрастом быстрого физического и психологического развития детей с особыми возможностями здоровья проходят тот же путь развития, что и дети в норме. Однако темпы развития у детей с ограниченными возможностями

иные. Формирование возможностей этих детей достигается другими средствами, чем у их сверстников развивающихся в норме. При этом конечные результаты не совпадают с нормой [7; 11].

Проблемы мышления у детей с ЗПР кроются, прежде всего, в свойствах нервных процессов у таких детей. Слабость функций коры головного мозга обуславливает замедленный темп формирования новых условных связей, а также непрочность их в результате возникают проблемы процесса мышления, проблемы начинаются с потребности что-то понять, узнать и объяснить и имеют наибольшую проблематичность на стадии анализа и синтеза явлений.

Для мышления у детей с ЗПР характерно:

- 1) нарушение всех мыслительных операций (в большей степени обобщение и абстрагирования);
- 2) снижение активности мыслительных процессов;
- 3) наиболее сохранный вид мышления — наглядно-действенный;
- 4) неосознанность и хаотичность действий в процессе решения;
- 5) не критичность мышления;
- 6) слабая регулирующая роль мышления;
- 7) низкая мотивация мыслительной деятельности.

Важным моментом в работе с детьми с ЗПР в реализации ФГОС является взаимодействие каждого участника педагогического процесса:

- учитель-дефектолог — определяет направление работы по формированию мышления с группой детей и с каждым ребенком, так как он является ведущей фигурой.

- учитель-логопед продолжает формировать психологическую базу речи, включая дидактические игры на формирование мышления по звукопроизношению и развитие речи в соответствии с изучаемым понятием;

- воспитатели продолжают через совместную деятельность в режимные моменты расширять и закреплять полученные знания, умения и навыки детей и включать их в практическую деятельность;

- музыкальный руководитель через разнообразную музыкальную деятельность помогает осознать полученные знания;

- родители создают условия для формирования мышления дома, выполняя рекомендации педагогов.

Таким образом, взаимодействие всех педагогов, работающих с детьми с ЗПР, позволит решить задачи формирования мышления не только на НОД, но и в условиях повседневной жизни детей.

Без специально организованного обучения и коррекционной работы с детьми развития мышления не происходит. Взаимодействие персонала реализуется в перспективных планах.

Содержание коррекционной работы решаются в непосредственной образовательной деятельности учителя дефектолога и реализуются в ходе совместной деятельности специалистов и воспитателя и детей в режимных моментах.

В непосредственную образовательную деятельность включаем задания направленные на формирование операций мышления: анализ, синтез, сравнения, абстрагирования, обобщения, классификация. Все операции мышления тесно взаимосвязаны с собой, но темпы развития детей будут разные, формирование мышления будет проходить неравномерно и при этом конечный результат будет разный. Возможно, совершенствование мышления у детей с ЗПР при грамотном построении процесса обучения с опорой на его сохранные стороны [9; 42].

Мышление направлено на познание скрытых связей между предметами и явлениями, их внутренних особенностей, сложных отношений между ними. Л. С Выготский говорил, что для ребенка раннего возраста мыслить - значит разбираться в видимых связях, а для ребенка дошкольного возраста мыслить - значит разбираться в своих представлениях. Учитель-дефектолог строит план работы по развитию мышления детей.

Последовательность работы:

1. Уточнить понимание понятий: одинаковые, похожие, различные, непохожие и пользоваться ими.

2. Учить анализировать объекты по плану (выделять существенные и несущественные признаки) для предметов: название, форма, величина, цвет, части, назначение; для животных и птиц: название, части тела, покров тела, способ передвижения, пища, образ жизни, приносимая польза.

3. Практическое освоение анализом сравнения с опорой на план, с использованием пиктограмм и вопросам дефектолога;

4. Перенос приема сравнения на новый материал.

Дидактические игры и упражнение:

«Помоги поставить по росту», «Новоселье у животных», «Подбери и расставь», «Чем похожи, чем отличаются», «Найди такую-же», «Самый непохожий», «Парочки», «Домино», Блоки Дьенеша.

3. Абстрагирование - это процессы мысленного отвлечения, выделения существенных свойств, сторон, черт явления или предмета; отвлечение от одних признаков и выделение других; в процессе абстрагирования создаются мысленные абстракции и понятия, являющиеся формой существования мыслей».

Цель: Уметь наблюдать отдельный признак, абстрагировать его от всех других.

Замещение - это использование при решении разнообразных умственных задач условных заместителей реальных предметов и явлений, употребление знаков и символов. Важное значение для мышления имеет качество представлений, которое должно характеризоваться необходимой схематизированностью и модельностью. Это означает, что на их основе создаются модели с использованием различных алфавитов кодирования (так называются разные виды знаков) — вербального, графического, образно — двигательного и используются в детской деятельности детей — в игре, рисунке, рассказывании, конструировании. Именно такие схематизированные представления являются наиболее

пригодными в умственном плане, то есть для мыслительных процессов [4; 26].

Широко используем схемы при рассматривании предметов и их частей, составлении рассказов, заучивании стихотворений. в конструировании

Л.Н. Занков отмечал, что правильная организация запоминания облегчает и его припоминание. Детям с ЗПР доступно освоение некоторых приёмов запоминания и припоминание с помощью картинок, разного вида планов в виде простых схем и пиктограмм, моделей. Например, я использую прием пиктограмм запоминания и для припоминания материала в процессе заучивания стихотворений. На первом этапе используется картинка, чтобы детям был понятен образ или действие. В дальнейшем используется цветные пиктограммы, которые рисую сначала сама, потом совместно с детьми. Это помогает запоминать стихи быстро и воспроизводить их точно [18; 25].

Детям с ЗПР необходима «знаковая поддержка» мышления, участия слова во внутренних и внешних планах умственной деятельности.

Дидактические игры и упражнение: «Найди пару», «Найди похожие», «Что где растёт», «Зверюшки на дорожках», «Разноцветные вагончики» «Замри», игры с использованием схем: рассказов, мозаика, счетные палочки, кубики Никитина и Кооса, игры с использованием заместителей предметов, моделей времен года, частей суток.

4. Обобщение.

Цель: Объединить различные объекты по каким-то общим признакам, и оформление в словесной форме результатов процесса сравнения.

Учитывая, что мышление данной категории развито слабо, то формирование понятий возможно только на основе неоднократных наблюдений объектов, практических манипуляций с ними, широкого применения наглядности.

Последовательность работы:

- обобщение по картинкам: подобрать предмет, задать вопрос, правильно определить существенные признаки, помочь правильно сформулировать и употребить термины и словесные обороты.

- по цвету,
- по форме,
- по величине,
- по функциональным признакам (одежда, обувь и т. д.)
- по родовидовым отношениям (платье летнее — транспорт воздушный)
- по логическим признакам (живое — неживое, съедобное — несъедобное)

Дидактические игры и упражнение: «Протолкни «все такие», «По грибы», «Кто где живет», «Принеси такие», «Разложи игрушки в свои домики», «Назови одним словом», «Я знаю много названий», «Чудесный кубик».

5. Классификация.

Цель: учить выделять существенные (основные) и второстепенные (вспомогательные, объединять предметы по различным основаниям, в одну группу на основе общих признаков.

Последовательность работы:

На первом этапе большое внимание уделяли группировке по сенсорным эталонам. С начало учили группировать по образцу по одному признаку, затем по двум — трем признакам. Позднее группировка и классификация проводилась по словесной инструкции и самостоятельно.

Например:

на первом этапе обучения классификация по одному признаку:

- по величине (большой — маленький);
- по цвету (красный — желтый, синий — зеленый);
- по форме (круг, квадрат, треугольник).

На втором этапе классификация по двум — трем признакам:

- по величине (пять предметов в прямом и обратном порядке);
- по цвету (оттенки, холодные и теплые тона);
- по форме (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал, многоугольники).

Далее группировать предметы по образцу и без обобщающего слова:

- относить к определенной группе
- называть группу обобщающим понятием
- подбирать предметы к обобщающему понятию

6. Исключение четвертого лишнего.

Задания на исключения идут параллельно классификацией, что обеспечивает развитие обобщения, сравнения и абстрагирования.

Цель: Объяснить принцип группировки:

- по цвету, по форме, по величине,
- по видовым понятиям,
- функциональным признакам.

Последовательность работы:

На первом этапе:

- 1) взрослый предлагает группу предметов- заданное основание, ребёнок выполняет разделение;
- 2) взрослый предлагает группу предметов по одному признаку, ребёнок самостоятельно ищет соответствующее основание;
- 3) взрослый предлагает группу предметов разделить на группы, ребёнок самостоятельно определяет основание.

Работа на втором этапе обучения- «исключение» по одному признаку:

- цвет; форма; величина;
- предметы- картинки.

На третьем этапе обучения по двум признакам:

- величина и цвет;
- величина и форма;
- форма и цвет.

Дидактические игры и упражнение: «Разложи предметы в две коробки по цвету», «Разложи фигуры по форме», «Соедини линиями», «Рассели человечков в домики», «Раздели круги на две группы», «Кто, где живёт?», «Раздели фигуры на 3 группы».

7. Закономерности

Цель: Установить связи между предметами и явлениями, основанных на действиях определенных законов.

- продолжи ряд, выбрав подходящую фигуру (картинку);
- установление последовательности действий или событий.

Одной из основных мыслительных операций является сериация.

Сериация — это умение выстраивать предметы в ряд, упорядочивая их по определенному признаку.

Классический пример сериации — матрешки, пирамидки, вкладные мисочки.

Таким образом, представленная система дидактических упражнений по формированию мыслительной деятельности с ЗПР позволит сформировать взаимосвязь между всеми видами мышления.

Коррекционная — педагогическая работа по формированию мышления у детей с ЗПР — являются составной частью подготовки детей к школьному обучению и последующей социализации [48; 50].

Выводы по первой главе

Подводя итог всего вышесказанного, можно резюмировать: мышление — высшая ступень познания человеком окружающей действительности. С помощью мышления человек познает различные связи и отношения, объективно существующие между предметами и явлениями.

Изучая психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод о том, что данная тема остается актуальной уже многие годы, и вызывает интерес у психологов, философов, докторов педагогических наук. При

рассмотрении термина мышление можно найти множество вариаций интерпретации данного понятия.

Наглядно-образное мышление - основа познавательной деятельности дошкольника, которая позволяет выполнять определенные задания. В этот возрастной период одной из важных форм внутренней деятельности ребенка является план представлений. Он может предвосхищать в представлении будущее изменения ситуации, наглядно представлять себе различные преобразования и изменения объектов.

Наглядно-образное мышление характерно своей опорой не на действия, а на образы и представления. В результате чего ребенок решает жизненные задачи не только в процессе практических действий, но и в уме с опорой на образы и представления о данных объектах. Мышление теснейшим образом связано с речью. Вследствие этих взаимосвязей происходит появление развернутого мыслительного процесса. Дети учатся рассуждать и планировать свои действия в уме.

Таким образом, наглядно-образное мышление в старшем дошкольном возрасте играет важную роль. Это сложный процесс, предполагающий зрительное представление конкретной ситуации и оперирование образами составляющих её предметов, без выполнения реальных практических действий с предметами.

Так же в данной главе данной работы была проанализирована психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития и особенности формирования у них наглядно-образного мышления.

Для детей с ЗПР характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в незаинтересованности познания окружающего мира. В психических процессах также отмечается отставание: недоразвито восприятие, мышление, память, внимание, воображение. Страдают все стороны речи. Бывают проблемы и в эмоционально-волевой сфере.

Без применения специального коррекционного обучения у детей данной категории не формируется предметная и игровая деятельность, которая присуща дошкольникам, тут и строится работа дефектолога по данному направлению. Наглядно - образное мышление при задержке психического развития характеризуется отставанием в темпе развития. Дети равнодушны к решению задач, не в состоянии реально изменять образы и представления, при возникновении определенных трудностей, отклоняются от поставленной цели, наблюдается разрыв между действием и словом. Целенаправленность наглядно-образного мышления утрачивается. Используемые способы решения задач примитивны и в результате оказываются неэффективными. Поэтому главной целью развития наглядно-образного мышления является формирование умения рассматривать разнообразные пути, варианты и планы достижения цели, разные способы решения задач.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Организация и база изучения наглядно-образного мышления у старших дошкольников с ЗПР

Исследование проводилось на базе МДОУ « ЦРР, детский сад № 183» г. Магнитогорска. В исследовании принимали участие воспитанники группы «Звездочки», у которых имеются отклонения в развитии. Список детей, а также диагнозы, которые они имеют запишем в таблицу.

Таблица 1 - Список детей, которые приняли участие в эксперименте

№	Имя ребёнка	Возраст	Диагноз
1	Михаил	5 лет	F 83
2	Умар	6 лет	F 83
3	Вероника	7 лет	F 83
4	Родион	5 лет	F 83

Первое задание в рамках данного исследования «Составление целого из частей» для детей 5 – 6 лет. Благодаря данному заданию можно выявить степень овладения зрительным синтезом и уровень сформированности наглядно-образных представлений. Работа проводится в два этапа. Сначала ребенку демонстрируется две картинки с изображением предметов, которые ему знакомы. Картинки разрезаны по диагоналям на 4 части. Ребенок по этим частям должен узнать предмет и назвать его, а затем сложить из частей целую картинку.

На втором этапе предлагаются рисунки с изображением различных форм: треугольника, квадрата, круга и частей , из которых они могут быть составлены. Задача ребенка найти и указать те части, из которых могут быть составлены данные геометрические фигуры. В своем эксперименте я

упростила данное задание и использовала «Доски Сегена». Детям нужно было сложить геометрическую фигуру из деревянных частей.

После двух этапов проводим оценку действий ребенка. Смотрим, насколько ребенок принял задание, понял ли инструкцию и цели задания, характер выполнения, умение охарактеризовать свои действия речью.

1 балл – ребенок принимает задание, выполняет его хаотично, без уставного признака. В ходе выполнения не использует речевое сопровождение, либо отказывается от выполнения задания совсем.

2 балла – понимает и принимает задание, выполняет его с учетом признака, использует помощь, имеются трудности в попытке сопроводить свои действия речью.

3 балла – понимает и принимает задание, выполняет с учетом основного признака, может в речевом плане называть изображенные предметы.

Второе задание «Почини коврик» для детей 5 лет, направлено на выявление сформированности мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение) и наглядно-образных представлений. Ребенку демонстрируют рисунки с вырезанными кусочками, которые раскладывают возле него (см. приложение 1). Даем задание: «Обрати внимание, из коврика вырезали кусочек, найди его». Ребенок должен правильно подобрать нужный фрагмент к данному рисунку.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, правильный и целенаправленный выбор кусочка, который подходит к данному рисунку, способность ребенка к воссозданию целого на основе зрительного соотнесения.

1 балл – не понимает суть задания. Выполняет его без учета основного признака. Выбирает недостающий кусочек хаотично, в условиях объяснения действует неадекватно.

2 балл – задание принимает. Действует, используя метод проб и ошибок, в итоге подбирая необходимую недостающую деталь. Использует помощь.

3 балла – принимает и понимает поставленную задачу. Выполняет ее целенаправленно, используя метод зрительного соотнесения на основе представления.

Третье задание для детей возраста 5 лет «Последовательные картинки». С помощью данной задания можно выявить способности устанавливать причинно-следственные связи в наглядной ситуации, составление рассказа по нескольким картинкам. Перед ребенком в хаотичном порядке кладут 4 картинки (см. приложение 1) и предлагают изучить их в течении 20-30 секунд. После этого озвучиваем инструкцию: «Разложи картинки по порядку: что было сначала, а что потом». Если у ребенка возникают затруднения, уточняем: «Что сначала делала (девочка, мама), положи эту картинку вот сюда самой первой, какую картинку ты положишь следующую?». После составления серии картинок, предлагаем ребенку составить по ним рассказ. Я предложила ребенку 2 сюжетных картинки «Мама готовит обед», «девочка в лесу».

Даем оценку действиям ребенка: принятие и понимание задания, способность понять, что одно событие изображено на всех картинках сразу и имеет определенную временную последовательность. Умение составить рассказ на основе картинок

1 балл - ребенок не понимает условий задания, действует не по инструкции, раскладывает картинки без учета последовательности событий, изображенных на них, использует каждую картинку отдельно, не объединяет действия в один сюжет. Не использует способ переноса на аналогичное задание.

2 балла – принимает задание, путает последовательность изображенных картинок, в конечном итоге раскладывает их последовательно,

но составить последовательный рассказ событий не может. Испытывает трудности способа переноса на аналогичное задание.

3 балла – принимает и понимает цель задания, раскладывает картинки в нужной последовательности, объединяет их в одно событие, составляет по ним рассказ с учетом основного принципа. Использует способа переноса на аналогичное задание.

Обрабатывая полученные результаты учитываем, что 3 балла – это высокий уровень, 2 балла – средний, а 1 балл – низкий результат. Анализ результатов работы содержит качественную характеристику выполнения заданий. При заключительной оценке результатов обследования детей, имеющих те или иные отклонения в психическом развитии, в первую очередь важно учитывать не возрастные нормы, а качественные своеобразия, определяемые структурой дефекта.

2.2 Состояние наглядно-образного мышления старших дошкольников с задержкой психического развития

Таблица 2 – Результаты диагностического обследования наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Имя	«Составление целого из частей»		«Почини ковер»	«Последовательные картинки»		Уровень
	Разрезная картинка	Составление геометрической фигуры		1 ряд	2 серия	
Михаил	3 балла	2 балла	2 балла	2 балла	1 оценка	Средний
Умар	3 балла	1 балл	1 балл	1 балл	1 отметка	Низкий
Вероника	3 балла	1 балл	1 балл	1 балл	1 оценка	Низкий
Родион	2 балла	2 балла	1 балл	2 балла	1 оценка	Низкий

Михаил при выполнении первого задания верно понял данную ему словесную инструкцию и среагировал на неё положительно, приступил к выполнению задания. С заданием «Составление целого из частей»

справился самостоятельно, ему удалось составить из частей целую картинку, при просьбе её озвучить испытал затруднения.

Со вторым этапом задания ребенок справился, правильно составил из деревянных геометрических частей целую геометрическую фигуру, но назвать их не смог. Данное задание вызвало значительные затруднения. В ходе выполнения следующего упражнения «Почини коврик», Михаил испытывал трудности, не в полной мере понял словесную инструкцию, возникали сложности при выборе нужной части, перекладывал их хаотично на поверхность коврика. В результате верно выполнил задание методом проб и ошибок после того, как ему оказали направляющую помощь. При выполнении задания «Последовательные картинки», ребенок смог в правильной последовательности выложить серию картинок «Мама готовит обед». С второй картинкой «Девочка в лесу» не справился, разложил картинки в неправильном порядке. Вероятнее всего, данную ошибку он совершил, потому что первая серия ему знакома, а вторая ситуация нет. Таким образом, если у ребенка нет опыта в определенной ситуации, то он не сможет выполнить задание, которое связано с данной ситуацией. Дошкольник не смог составить рассказ на основе предложенных ему картинок, он назвал действие только отдельно по каждой картинке. Проанализировав результаты выполненных заданий можно сделать вывод, что у Михаила выявлен средний уровень сформированности наглядно-действенного мышления.

Умар при выполнении первого задания понял инструкцию, первый этап выполнил полностью самостоятельно, собрал картинки, назвал их. При выполнении второго задания ушел в отказ. Объяснил это тем, что не знает, как делать, даже после оказания обучающей помощи, не смог справиться с заданием. В ходе выполнения задания «Почини коврик» также наблюдались трудности, Саша не понял инструкцию, даже после указаний педагога и направляющей помощи задание не выполнил. Накладывал части друг на друга, такие пробы были не целенаправленны. При попытке оказания

помощи у ребенка наблюдалось чрезмерное возбуждение, после этого он отказался от выполнения задания совсем. Третье задание «Последовательные картинки» вызвали значительные затруднения. Александр только назвал, что проиллюстрировано на изображении, но само задание выполнять отказалась. В ходе выполнения задания свои действия не озвучивала. Исходя из этого, делаем вывод – уровень наглядно-образного мышления – низкий.

Веронике удалось понять инструкцию только первого задания, она верно собрала картинки, назвала, что на них изображено и правильно указала, что делают с этими предметами. Во втором задании возникли трудности при понимании цели задания. Девочке оказали обучающую помощь, но даже после этого она не смогла выполнить задание и хаотично раскладывала рядом деревянные вкладыши. Второе задание «Почини коврик» вызвало затруднения. Девочка не поняла смысл задания, не применила метод проб и ошибок, все кусочки складывала по порядку, заполняя всю картинку кусочками. От помощи ребенок отказывался, проявляя недовольство. В задании «Последовательные картинки» также были выявлены трудности. Юлия раскладывала картинки без учета последовательности событий, которые были изображены на картинках, в один сюжет картинки объединить не удалось. В качестве помощи задавались наводящие вопросы, но даже после оказания помощи ребенок не смог справиться с аналогичными заданиями. Следовательно, можно сделать вывод, что общий уровень наглядно-образного мышления – низкий.

Родион при выполнении заданий не понимал словесную инструкцию. Даже после того, как ему поэтапно демонстрировалось выполнение задания он все равно испытывал трудности. Часто отвлекался на окружающие его предметы. В первом задании «Составление целого из частей» Николай справился с первым этапом, собрал картинки из частей, назвал их. Второй этап особых затруднений не вызвал, дошкольник выполнял задание медленно, без интереса, но по итогу собрал геометрическую фигуру. При

выполнении задания «Почини коврик», ребенок не понял цель, хаотично подбирал каждый кусочек без целенаправленных проб. В ходе выполнения задания отсутствовал стойкий интерес. Действия ребенка были без инициативны. Составляя последовательность действий, изображенных на картинке в задании «Последовательные картинки», ребенок испытывал трудности. Серия картинок «Мама готовит обед» вызывала некоторые затруднения, Николай разложил в правильной последовательности, но не смог назвать даже отдельные действия на картинках. Со второй серией картинок не справился вовсе. Хаотично раскладывал картинки без учета последовательности событий, изображенных на картинке, воспринимал каждую картинку как отдельное действие, не объединяя их в один сюжет. Следовательно, не смог сделать аналогичное задание. Выявлен низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления. Анализ результатов сформированности мышления отразим в таблице 2.

При анализе данных можно увидеть, что сформированность наглядно-образного мышления старших дошкольников с задержкой психического развития интеллекта на низком уровне. Полученные данные отразим в схеме.

Уровень сформированности наглядно-образного мышления у старших дошкольников с ЗПР

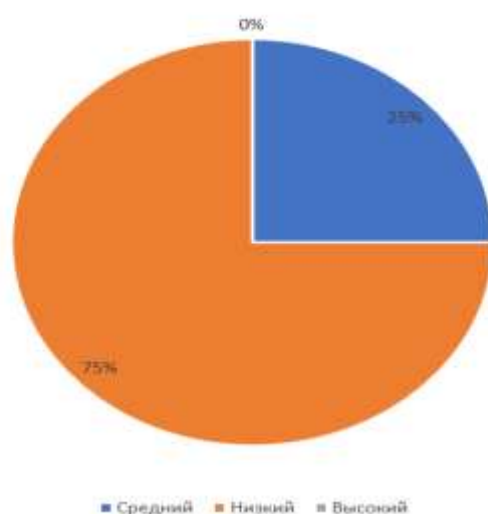


Рисунок 1 - Результаты диагностики сформированности наглядно-образного мышления у ребят старшего дошкольного возраста с ЗПР

Таким образом, по результатам проведенного исследования у 75% детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, сформированность наглядно-образного мышления находится на низком уровне, и только у 25% - средний уровень. Детям трудно понять словесную инструкцию, после оказания обучающей помощи испытывают трудности в выполнении аналогичных заданий. Дети не могут выполнять задания методом зрительного соотнесения на основе представления. Не анализируют и не выполняют пробы самостоятельно. Дошкольники не проявляют стойкого интереса и желания выполнить задание, отсутствуют словесные пояснения. Все это приводит к трудностям при опознавании рисунков, неточности, пропуске деталей изображения, нередко формируются ошибочные версии относительно изображенного на рисунке.

2.3 Коррекционная работа дефектолога по развитию наглядно-образного мышления старших дошкольников с ЗПР

Познавательная деятельность ребенка дошкольного возраста связана с практической деятельностью и ориентировкой в окружающем мире. Соответственно развитие мышления взаимосвязано с практической деятельностью ребенка и восприятием свойств и отношений между предметами. Развитие мышления может идти по двум путям: от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно логическому мышлению; или от восприятия к наглядно-образному мышлению и словесно логическому.

Эти виды мышления взаимодополняют друг друга на протяжении всей жизни. У детей с задержкой психического развития познавательная деятельность имеет существенные нарушения, но это не значит, что она не поддается коррекции. У детей с задержкой психического развития фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. Это выражается в слабой взаимосвязи между мыслительными компонентами такими как действие, слово и образ [16; 38].

При выборе методов развития наглядно-образного мышления необходимо учитывать онтогенез мышления. Есть вероятность того, что только сформированное наглядно-действенное мышление сможет стать предпосылкой развития наглядно – образного.

Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению происходит, когда ребенок выполняет задания в действенном плане, подключая зрительную ориентировку и проговаривая все действия, то есть с помощью речи. Данные предпосылки развиваются с первого года обучения. А на третьем году обучения вместе с наглядно-действенными задачами предлагают наглядно-образные. Сначала предлагают задания, которые есть в чувственном опыте детей, а затем знакомые ситуации в которых был ребенок. Если ребенок решает задачу в наглядно- действенном плане, ему известна цель и он может вообразить методы её достижения, меняются только условия решения задачи.

При проведении констатирующего эксперимента были выявлены трудности, с которыми сталкиваются старшие дошкольники с ЗПР при решении наглядно-образных задач. Результаты доказывают, что дети старшего дошкольного возраста отстают в развитии мыслительной деятельности, у них отмечается отставание на уровне наглядных форм мышления, возникают сложности при решении задач, которые направлены на анализ, синтез, сравнение и установление причинно-следственных связей. Дошкольники не проговаривают свою деятельность, то есть опыт совершенного действия не проговаривается и не запоминается, а образы – представления имеют фрагментарный характер и развиваются в замедленном темпе [18; 39].

Анализ теоретических источников и результатов констатирующего эксперимента подтвердил необходимость организацию специальной коррекционной работы по развитию наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Одним из наиболее эффективных методов развития наглядно-образного мышления

является дидактическая игра. Подбирая дидактические игры, направленных на решение данной проблемы, мною использованы пособие Е.А. Стребелевой «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии» [14; 42].

Так как у испытуемой группы выявлен низкий уровень наглядно-образного мышления, игры подобраны с учетом перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Подбор игр осуществлялся исходя от уровня развития детей, условно разделяя их по определенным этапам развития:

Переход от восприятия к обобщению. Переход от восприятия к обобщению тесно связан с выбором по образцу. Выбор по образцу несет в себе сам элемент обобщения. То есть, ребенок выделяет в одном предмете свойство, во втором и в третьем и объединяет все предметы по общему признаку. Выделить признак в предмете и сделать группировку, это целая задача для ребенка, которая требует участия мышления. На данном этапе мы выделили несколько заданий, в наглядно-действенном и наглядно-образном плане.

Развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках. Важно сформировать у детей умение воспринимать изображенную картинку как целостную ситуацию, и опираясь на свой практический опыт воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образам и представлениями. А также умение устанавливать связь между изображенными предметами, определять необходимость отсутствующего предмета, с помощью которого можно изменить ситуацию, соответственно условиям задания. Учить детей устанавливать причинно-следственные связи между предметами, объектами и явлениями. Уделять внимание развитию у детей процессов сравнения, обобщения, конкретизации, элементов суждения, умозаключения. Задания направлены на формирование у детей понимания явлений, которые связаны между собой причинно-следственными зависимостями; формирования хронологии

событий (что сначала, что потом). Также ребенок сможет научиться выявлять связь между персонажами и явлениями на картинке составлять рассказ [19; 49].

На данном этапе был осуществлен подбор аналогичных дидактических игр в наглядно-образном плане и наглядно-действенном. Если у ребенка появляются трудности в восприятии плоскостного изображения и переноса образов-представлений, то нужно проиграть изображенную на картинке ситуацию в наглядно-действенном плане и проговорить каждое совершенное нами действие, только потом предъявлять плоскостную картинку с аналогичной задачей. Тем самым, у ребенка появляется практический опыт, и мы подводим детей к решению задач в наглядно - образном плане.

3. Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями моделирования, а также замещения. Данная группа направлена на формирование ориентировки в пространстве, учить детей зрительным способом выделять и группировать сенсорные эталоны с учетом основного признака. Создавать новые образы предметов и ситуаций и комбинировать их. Выстраивать целостные сюжеты в словесном и наглядном плане [16; 37]. Подборка дидактических игр для дошкольников с задержкой психического развития для развития наглядно-образного мышления оформим в таблицу.

Таблица 3- Дидактические игры для развития наглядно-образного мышления

№ п/п	Название игры	Цель
СРЕДНИЙ УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ		
Переход от восприятия к обобщению		
1	«Разложи картинки в свои конверты»	Учить группировать предметы по разным свойствам (форме, цвету, величине); самостоятельно выделять принцип группировки, опираясь на образец; осмысливать и закреплять в слове результат своих действий.
Развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках		

Продолжение таблицы 3

2	«Сделай целое»	Формировать представление о предмете в целом
3	«Нарисуй солнце»	Учить разворачивать части предмета в представлении, соединяя их в целое, т. е. оперировать образами в представлении с опорой на целостный образ предмета
4	«Угадай о чем я рассказала»	Узнавать предметы по словесному описанию, опираясь на зрительное восприятие предметов
5	«Достань шарик»	Учить воспринимать изображенную картинку как целостную ситуацию, и воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами – представлениями
6	«Рыболов»	Учить ребенка устанавливать связь между предметами, изображенными на картинке, определять необходимость использования отсутствующего предмета, с помощью которого можно преобразовать ситуацию соответственно условиям задачи
7	«Дорисуй»	
8	«Чего не хватает?»	
9	«Сгруппируй картинки по образцу»	
10	«Разбитая чашка»	Учить детей устанавливать причинноследственные связи между предметами, объектами и явлениями, изображенными на картинках
11	«На приеме у доктора»	Учить выявлять связи между персонажами и объектами, изображенными на картинках, составлять рассказ.
Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования		
12	«Найди похожие»	Формировать обобщенные представления о свойствах и качествах предметов, развивать ориентировку в пространстве, зрительным способом выделять сенсорные эталоны
13	«Больше-меньше»	
14	«Волшебные картинки»	
15	«Посади огород»	
НИЗКИЙ УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ		
Переход от восприятия к обобщению		
1	«Протолкни все такие»	Учить подбирать к одному образцу несколько объектов, выделяя их среди других; формировать первичное обобщение — «все шарики», «все кубики», «все большие», «все маленькие»

Продолжение таблицы 3

2	«Цвет и форма»	Учить менять основание группировки предметов в соответствии со сменой образцов
3	«Принеси все такие»	Учить выделять свойство в предметах, отвлекаясь от их функционального назначения; подбирать к одному образцу группу предметов, находить эти предметы в групповой комнате; определять словом принцип подбора
4	«Разложи картинки в свои конверты»	Учить группировать предметы по разным свойствам (форме, цвету, величине); самостоятельно выделять принцип группировки, опираясь на образец; осмысливать и закреплять в слове результат своих действий.
Развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках		
5	«Достань игрушку»	Учить воспринимать изображенную картинку как целостную ситуацию, и воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами – представлениями
6	«Полей цветок»	
7	«Достань ключик»	
8	«Зимой»	Учить ребенка устанавливать связь между предметами, изображенными на картинке, определять необходимость использования отсутствующего предмета, с помощью которого можно преобразовать ситуацию соответственно условиям задачи
9	«Дорисуй»	
10	«Чего не хватает?»	
11	«Ветреная погода»	Учить детей устанавливать причинноследственные связи между предметами, объектами и явлениями, изображенными на картинках
12	«Утро мальчика»	Учить формировать понимание последовательности событий изображенных на картинке
Формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования		
13	«Найди пару»	Учить формировать представления о свойствах и качествах предмета.
14	«Найди похожие»	
15	«Узнай на вкус»	

Дидактические игры (см. приложение 3) подобраны с учетом особенностей детей с задержкой психического развития. Данные игры могут проводиться индивидуально и в подгруппах, их возможно применять не только непосредственно на занятиях, но и в свободной деятельности. Как

уже отмечалось выше, что у детей с ЗПР в первую очередь страдает восприятие, а восприятие является базой чувственного познания, которое является основой всей познавательной деятельности детей. В процессе восприятия у ребенка идет накопление всей системы образов, таких как слуховые, зрительные, тактильные, осязательные, двигательные. Важно связать данные представления со словесным обозначением. Ключевой значение здесь приобретает соединение представления со словом, только тогда получается закрепить в представлении образы предметов и их отношений между собой. Исходя из этого мною подобраны игры, которые идут от восприятия к наглядно-образному мышлению.

Для успешного развития наглядно-образных представлений необходимо сочетать словесные, наглядные и практические методы обучения. Перед игрой важно дать словесную инструкцию максимально понятную ребенку, подобрать наглядный материал, который сможет заинтересовать детей и подкрепить практической деятельностью.

Существуют дидактические игры, которые направлены на практическое подкрепление, такие как «Достань шарик», «Достань игрушку», «Полей цветок», «Достань ключик». Сначала дети могут выполнить задание в наглядно-действенном плане, а только потом переходить к решению задачи в наглядно-образном. В результате дети приучаются к целостному восприятию изображения. После того, как дошкольник выполняет задачу в практическом плане, у него появляется опыт, на который он может опираться при выполнении заданий.

Для того, чтобы использование дидактических игр в обучении было результативным, важно соблюдать последовательность в подборе игр. Для успешного выполнения задания необходимо соблюдать следующие условия: доступность, повторяемость и постепенность выполнения заданий [45; 48].

Таким образом, подобранные нами дидактические игры по уровням развития детей способствуют успешному развитию наглядно-образного

мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Выводы по второй главе

Для изучения наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта был организован констатирующий эксперимент на базе МДОУ «Центра развития ребенка «Детский сад №183. г. Магнитогорская». В исследовании принимало участие четверо детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) с задержкой психического развития.

В ходе экспериментальной работы по развитию наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта мною был выбран ряд методик по исследованию наглядно-образного мышления детей, автор С.Д Забрамная.

Данные задания предназначены для качественной диагностики, и могут применяться как для нормально развивающихся дошкольников, так и для детей, имеющих различные отклонения в развитии. Детям было предложено три задания, которые были направлены на выявление сформированности наглядно-образных представлений. Было выявлено, что у детей с задержкой психического развития есть отклонения в развитии наглядных форм мышления, наблюдаются сложности в оперировании образами-представлениями, в восприятии целостного изображения, в установлении причинно-следственных связей между предметами и явлениями и последовательностями событий. А также, затруднения в представлениях о свойствах и качествах предметов. Результаты диагностики показали, что большинство старших дошкольников с ЗПР имеют низкий уровень развития наглядно-образного мышления.

Проведение коррекционной работы необходимо для того, чтобы дети могли формировать точные и четкие образы – представления, нужно учить детей решать наглядно-образные задачи те, которые они могут решить

наглядно-действенно. Предлагать детям знакомые ситуации, создавать реальные ситуации при выполнении заданий. В ходе написания работы был осуществлен подбор дидактических игр, который направлен на развитие наглядно-образного мышления. Игры подобраны к каждому этапу развития наглядно-образного мышления, от простого к сложному, через восприятие и наглядно-действенное мышление развиваем наглядно-образное. Подбор осуществляем согласно уровню развития наглядно-образного мышления каждого ребенка. Данные игры могут применяться для проведения подгрупповых занятий, так и на индивидуальных, и способствуют успешному развитию наглядно-образного мышления.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Задержка психического развития – это особый тип психического развития ребёнка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом. Детям с ЗПР характерно недоразвитие познавательных процессов, у дошкольников страдает в первую очередь восприятие. Именно восприятие неразрывно связано с мышлением. Темп мышления замедлен, характерна инертность психических процессов, отсутствует возможность переноса усвоенного в процессе обучения способа действия в новые условия.

Целью данного исследования было теоретически и эмпирически изучить особенности наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Для её достижения были решены определенные задачи. При решении первой задачи мною была изучена и проанализирована научная и методическая литература по проблеме исследования. Раскрыта суть понятий по данной теме, а именно «мышление» и его виды, «нарушение интеллекта», «дидактическая игра».

Мышление – психический процесс, благодаря которому человек на основе ранее полученных знаний, через прошлый опыт с помощью восприятия и представление способен создавать или строить новые знания совместно с речевыми процессами.

Вторая задача заключалась в изучении особенностей и выявлении уровня наглядно– образного мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития. Чтобы выполнить данную задачу был использован ряд методик С.Д. Забрамной, позволяющих изучить: сформированность мыслительных процессов (анализ, синтез, сравнение) и сформированность наглядно-образных представлений, а также целостное восприятие изображений, установление причинно-следственных связей и составление рассказа по картинке.

Исследование проводилось на базе МДОУ ЦРР «Детский сад № 183» г. Магнитогорска. 4 ребенка с ЗПР в возрасте 5-7 лет приняли в нем участие. На основе анализа литературных источников и результатов констатирующего эксперимента мною выделены следующие особенности наглядно-образного мышления у детей с ЗПР:

- понимание словесной инструкции;
- трудности в выполнении аналогичных заданий;
- затруднение в выполнении заданий методом зрительного соотнесения на основе представления;
- отсутствие стойкого интереса к заданиям и желание выполнять их;
- отсутствие речевых пояснений;
- затруднения в установлении причинно-следственных связей и составления рассказов

Благодаря анализу результатов по приведенным методикам мы выяснили, что большинство детей старшего дошкольного возраста с ЗПР имеют низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления.

Выполняя третью задачу, нами были подобраны дидактические игры по развитию наглядно-образного мышления. Игры подобраны с учетом уровня развития наглядно-образного мышления у детей с ЗПР. Игры подбирались на основе пособия Е.А. Стребелевой «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии». Всего подобрано 15 игр для каждого уровня развития наглядно-образного мышления, и для каждого этапа, они были подобраны с опорой на восприятие и наглядно-действенное мышление. Игры, которые подобраны в ходе эксперимента, направлены на выделение свойств в предметах и объединение предметов по конкретному признаку; целостное восприятие ситуаций, умение опираться на собственный опыт и решать наглядно-образные задачи оперируя образами-представлениями; установление причинно-следственных связей между предметами и явлениями; умение оречевлять свои действия; зрительным способом выделять и группировать сенсорные эталоны по общему признаку.

Таким образом, поставленная нами цель: теоретически и эмпирически изучить особенности наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития достигнута. Поставленные задачи исследования можно считать решенными.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдулатипов, Р.Г. Мыслительная деятельность детей [Текст]: вопросы теории и методики / Р.Г. Абдулатипов - М.: Политиздат, 2011. – 222 с.
2. Белобородова, Н.С. Формирование мышления у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе: дис. канд. пед. наук / Н.С. Белобородова. - Уфа, 2011. - 143 с.
3. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду / А.К. Бондаренко // книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
4. Венгер, Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л.А. Венгер и др. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
5. Венгер, Л.А. Психология / Л.А. Венгер, Мухина В.С. – М., 1988. – 336 с.
6. Венгер, Л.А. Развитие мышления дошкольника // Дошкольное воспитание – 2012.- №7.- 23 с.
7. Венгер, Л.М. Психические процессы – т. 2 / Л.М. Венгер // Мышление и интеллект. – издательство Ленингр. Ун-т им. А.А. Жданова, 1976. – 342 с.
8. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
9. Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости / Л.С. Выготский. – М., 1983 – 231 с.
10. Гаврилина, С.Е. Развиваем мышление: учебно-методическое пособие. / С.Е. Гаврилина. - М.: АСТ, 2010.- 227 с.
11. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Учебное пособие для вузов. – М.: Книжный дом «Университет», 1999.- 332 с.

12. Гальперин, П.Я. К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления: Послесловие к кн. Дж.Флейвелла «Генетическая психология Ж.Пиаже» / П.Я Гальперин., Д.Б. Эльконин. – М, 1989. – 90 с.
13. Гринченко, И.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе /И.С Гринченко // Учебно-методическое пособие. – М.: «ЦГЛ», 2002. – 80 с.
14. Дж.Флейвелл, Генетическая психология Ж.Пиаже/ Флейвелл Дж. К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления.:Послесловие к кн. – М, 1989.– 622 с.
15. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию/ С.Д. Забрамная, О.В. Боровик, В.Н. Секачев. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004. – 144 с.
16. Забрамная, С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения/ С.Д. Забрамная// учеб. пособие для студентов. - М.: Просвещение, 1988. - 94 с.
17. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей/ С. Д. Забрамная. — М.: Просвещение: Владос 2–е изд., перераб., 1995. – 112 с.
18. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. Принцип развития в психологии/ А. В. Запорожец. 1978. – 243 с.
19. Запорожец, А.В. Психическое развитие ребенка // Избранные психологические труды в 2-ух томах/ А.В.Запорожец. – М.: Педагогика, 1986.– 318 с.
- 21.Иванова, Г.М. Диагностика познавательных процессов. Мышление: учебное пособие/ Г.М. Иванова. - Волгоград:Перемена, 2011. - 32 с.
22. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении 59 умственно отсталых дошкольников/ А.А Катаева, Е.А Стребелева. —М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. – 191 с.

23. Коломенских, Я. Л. Детская психология / Я. Л. Коломенских, Е. А. Панько, – М.: Мн. «Университетское», 1988. – 223 с.
24. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии/ А. Н. Леонтьев. – М.:Смысл, 2001. - 511 с.
25. Лурия, А.Р. Язык и мышление/ А.Р.Лурия. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
26. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии./ Н.Г Морозова // Сб. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л.П. Носковой. – М., 1984. –65-73 с.
27. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество/ В. С. Мухина. – М., 1999. – 488 с.
28. Немов, Р.С. Психология/ Р.С Немов // Общие основы психологии. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 688 с.
29. Николаенко, В.М Психология и педагогика: Учебное пособие/ В.М Николаенко, Залесов Г.М, Андрюшина Т.В. и др. – М.:ИНФРА, Новосибирск: НГАЭиУ, 2000. – 175 с.
30. Обухова, Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против/ Л.Ф. Обухова. – М., 1999. — 191 с.
- 31.Обухова, Л.Ф. Этапы развития детского мышления: учебное пособие/ Л.Ф. Обухова.- М.: Просвещение, 2012.- 239 с.
32. Овчинникова, Т. Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция: научно-популярная литература/ Т. Н. Овчинникова. – 60 Екатеринбург, 2000.– 192 с.
33. Пиаже Ж., Психология интеллекта / Ж. Пиаже. - СПб.: Питер, 2003. - 192с. 36. Поддьяков, Н. Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников/ Н. Н. Поддьяков. // Возрастная и педагогическая психология, 1982.– 272 с.
34. Пономарев, Я.А. Знания, мышление и умственное развитие: учебное пособие/ Я.А. Пономарев - М.: АСТ, 2012.- 211 с.

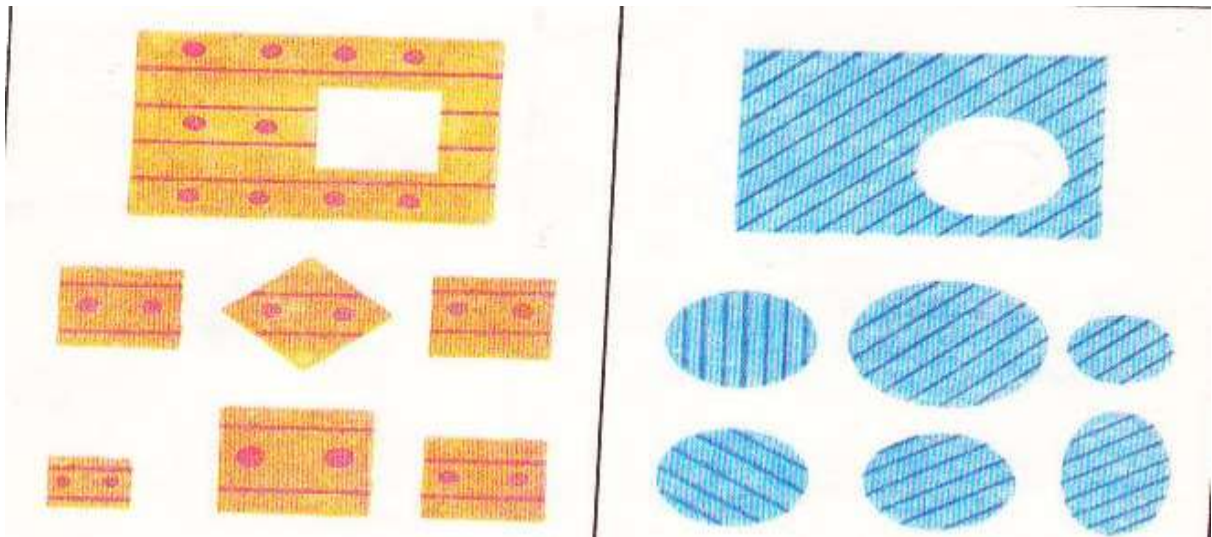
35. Развитие мышления и умственное внимание дошкольника: учебное пособие / под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Гавриловой. - М.: Слово, 2014. - 238 с.
36. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб, М.: «Питер», 2000. – 712 с.
37. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. - М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
38. Рудик, П.А. Игры детей и их педагогическое значение / П.А. Рудик – М., 1988. – 21 с.
39. Рыжкова, Н.В. Логопсихология./ Н.В. Рыжкова // Учебно – методическое пособие. ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». 2010. – 82 с.
40. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К Селевко. - М.: 1998. – 54 с.
41. Стребелева, Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика/Е.А Стребелева, А.А Катаева. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. –208 с.
42. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии/ Е. А. Стребелева. –: М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2005. - 180 с.
43. Тигорян, В.В. Основы обучения «искусству» развития мышления дошкольников: учебно-методическое пособие / В.В. Тигорян – Рига, 2011. – 231 с.
44. Тихомирова, Л.Ф. Развитие мышления детей: популярное пособие для родителей и педагогов / Л.Ф. Тихомирова. - Ярославль «Академия развития», 2013 - 240 с.
45. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 336 с.
46. Шамко, Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у 61 умственно отсталых дошкольников/ Л. Ю. Шамко. – :Дефектология. № 4, 1994. – 55 с.

47. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе/ Л. М. Шипицына // Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб.: 2-е изд., перераб. и дополн, 2005. — 477 с.
48. Эльконин, Д.Б. Психология игры/ Д.Б Эльконин. - М., 1978. – 14 с.
49. Эльконин, Д.Б. Возрастные возможности усвоения знаний/ Д.Б Эльконин /Под ред. и В.В. Давыдова. - М.: Изд. «Просвещение», 1966.-442 с.
50. Эльконин, Д.Б. Мышление младшего школьника: Очерки психологии детей / Д.Б Эльконин., 1951. – 77 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Диагностическая методика С.Д. Забрамной «От диагностики к развитию».

Стимульный материал



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Комплекс дидактических игр для детей старшего дошкольного возраста с
ЗПР по развитию наглядно-образного мышления

1. Игра «Цвет и форма».

Навык: Переход от восприятия к обобщению

Цель: Учить менять основание группировки предметов в соответствии со сменой образцов.

Оборудование: Плоскостные карточки с наклеенными геометрическими формами (круги, квадраты, треугольники, овалы, прямоугольники, трапеции, шестиугольники) шести цветов (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий).

Описание: Проводится индивидуально. Ребенку необходимо осуществить группировку по заданному признаку (цвет, форма). Ребенок сидит за столом напротив педагога, он выкладывает перед ребенком образцы, например, красный, синий, желтый круги, т. е. объекты, одинаковые по форме и разные по цвету, и просит ребенка положить сюда «все такие» (показывает на красные круги), сюда «все такие» (показывает на синие круги). Когда все карточки будут разложены по цвету, педагог спрашивает ребенка: «Какие формы ты положил сюда?» — либо подтверждает его ответ: «Правильно, сюда ты положил красную карточку». В дальнейшем меняют цвета и формы для группировки, увеличивают и количество образцов (4—6 одновременно)

2. Игра «Сделай целое».

Навык: развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках.

Цель: формировать представление о предмете в целом.

Оборудование: разрезные картинки из 2—6 частей с разной конфигурацией разреза. Предметы и игрушки, соответствующие изображениям на картинках.

Описание: проводится индивидуально и подгруппами. 1 вариант: Ребенку предлагают сложить картинку так, чтобы получилось целое. При этом предмет не называется. Когда картинка будет сложена педагог выкладывает перед ребенком два предмета: один, изображенный на разрезной картинке, а другой — посторонний. Ребенок должен выбрать тот предмет, который он сложил, и сравнить полученное изображение с предметом. 64 2 вариант: Перед ребенком раскладывают 3—4 части одной картинки (например, машины) и одну часть другой картинки (неваляшки) и предлагают сделать целую картинку. По окончании ему дают для выбора и соотнесения два предмета (машину и неваляшку), которые он сравнивает с изображением под руководством педагога.

3. Игра «Достань шарик»

Навык: развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках.

Цель: Учить воспринимать изображенную картинку как целостную ситуацию, и воспроизводить в знакомых ситуациях мысленное оперирование образами – представлениями

Сюжетная картинка: комната, в которой стоит высокий шкаф, на нем - воздушный шарик с веревочкой.

Описание: девочка стоит на ковре и смотрит на шарик. Недалеко находятся две скамейки - высокая и низкая Ребенку предлагают рассмотреть картинку и рассказать, что там изображено. Затем просят: «Помоги девочке, расскажи ей, как достать шарик». В случае затруднения педагог помогает ребенку рассмотреть и понять целостную ситуацию, изображенную на картинке. В этих целях педагог задает ему

следующие вопросы: «Как ты думаешь, что хочет девочка? А где находится шарик? А какой шкаф? Девочка какого роста? Что поможет девочке достать шарик? Какую скамейку ей надо взять? Куда эту скамейку надо поставить? А что потом девочке надо сделать, чтобы достать шарик? Теперь Расскажи девочке все по порядку, как достать шарик».

4. Игра «Дорисуй»

Навык: развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках.

Цель: учить ребенка устанавливать связь между предметами, изображенными на картинке, определять необходимость использования отсутствующего предмета, с помощью которого можно преобразовать ситуацию соответственно условиям задачи.

Оборудование: у педагога две картинки. На одной изображены различные предметы: палочка, веревочка, полукруг, круг, веточка, треугольник. На другой - мальчик или девочка, в руке палочка или веревочка

Описание: Педагог показывает картинку и объясняет: «Художник нарисовал мальчика (девочку), который (которая) идет на прогулку, но он не успел дорисовать то, что у него (у нее) в руках». Педагог предлагает детям самим придумать, что мальчик взял с собой на прогулку. Например, на картинке изображен мальчик с палочкой, можно сказать, что он идет на прогулку с лопаткой, цветком. Затем предлагает детям нарисовать тот предмет, который забыл нарисовать художник. Каждому ребенку дают лист бумаги, на котором изображена часть предмета. Ребенок 65 дорисовывает тот предмет, который назвал. Педагог расставляет детские рисунки на полотне рядом с изображением персонажа.

5. Игра «Утро мальчика».

Навык: развитие целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках.

Цель: учить ребенка устанавливать связь между предметами, изображенными на картинке, определять необходимость использования отсутствующего предмета, с помощью которого можно преобразовать ситуацию соответственно условиям задачи.

Оборудование: сюжетные картинки на первой - мальчик проснулся и сидит на кровати; на второй - мальчик умывается; на третьей - мальчик одевается; на четвертой - мальчик завтракает.

Описание: Перед ребенком попеременно раскладывают картинки и предлагают ему их рассмотреть. Затем просят разложить все картинки по порядку так, чтобы было понятно, что мальчик делал вначале, что потом, чем завершилось его действие. В случае затруднения используется прием припоминания, педагог говорит: «Когда ты утром просыпаешься, что ты делаешь? Найди это на картинке. А когда ты умоешься, что делаешь? Верно, ты одеваешься. Где это делает мальчик? Верно, вот эта картинка. Когда оденешься, что ты делаешь? Правильно, ты завтракаешь. Найди это на картинке. Теперь расскажи все по порядку об этом мальчике, что он делал вначале, что потом».

6. Игра «Найди похожие».

Навык: формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования.

Цель: формировать обобщенные представления о свойствах и качествах предметов, развивать ориентировку в пространстве, зрительным способом выделять сенсорные эталоны.

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

Описание: Дети садятся вокруг столов и каждому ребенку дают мешочек с одним предметом (ежик, неваляшка, ракета, мышка). Педагог говорит, что у каждого ребенка в мешочке лежит предмет определенной формы. К этому предмету надо подобрать предметы (или игрушки), похожие по форме на предмет, который находится в мешочке. Дети смотрят и запоминают, что у них лежит в мешочке. Затем они ходят по группе и каждый самостоятельно подбирает предметы или игрушки и кладет их в свой мешочек. После того как дети найдут несколько предметов (не менее 5), каждый должен высыпать их на поднос и рассказать о том, чем подобранные им игрушки (предметы) похожи на тот, который был в мешочке.

6.Игра «Больше-меньше».

Навык: формирование обобщенных представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования.

Цель: формировать обобщенные представления о свойствах и качествах предметов, развивать ориентировку в пространстве, зрительным способом выделять сенсорные эталоны.

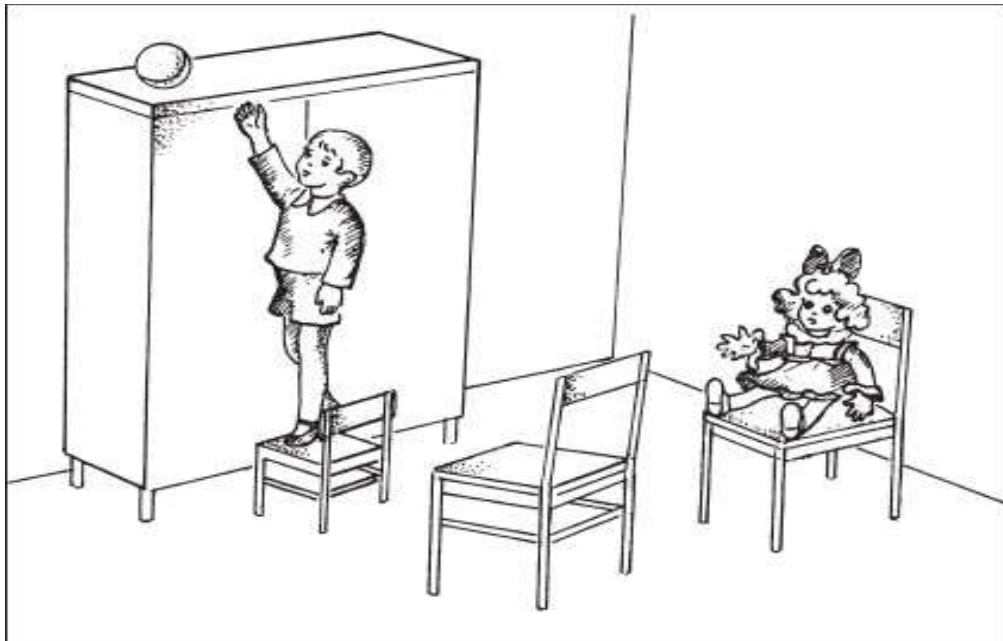
Оборудование: поднос, коробка с набором природного материала: камешки, ракушки, шишки, листья, желуди, пенечки, зернышки, цветы, косточки, орехи, разные по величине (по 5-6 каждого вида).

Описание: Дети и педагог вместе рассматривают несколько предметов, находящихся на подносе, дети называют их. Педагог спрашивает у ребят, показывая две разные по величине шишки: «Посмотрите, дети, на эти шишки. Как вы думаете, они по величине одинаковые или разные? Какая из них больше? А это какая? Сегодня поиграем с шишками, листьями, зернышками, камешками, ракушками. Будем раскладывать их по величине: сначала положим самый большой предмет, а потом - все меньше и меньше». (Показывает действие на столе

с шишками). Надо класть в ряд только одинаковые предметы. Дети выбирают предметы, раскладывают их по величине. После чего педагог проверяет правильность выполнения задания. Затем предлагает другую задачу: выкладывать предметы в ряд по нарастающей величине.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Наглядный материал для проведения дидактических игр «Достань шарик»



Наглядный материал для проведения дидактических игр «Составь Целое»

