**Содержание**

Введение

Глава 1. Проблема мыслительной деятельности в психолого-педагогической литературе

1.1. Современные представления о мыслительной деятельности

1.2. Развитие мышления в онтогенезе

1.3. Особенности мышления детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста

Глава 2. Проблема игровой деятельности в психолого-педагогической литературе

2.1. Современные представления об игре

2.2. Сущность дидактической игры ее место в обучении

дошкольников

2.3. Особенности использования дидактической игры в процессе обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью

Глава 3. Развитие наглядно-образного мышления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью

3.1. Методика экспериментального исследования

3.2. Анализ полученных результатов

3.3. Методические рекомендации по использованию дидактических игр как средства развития наглядно-образного мышления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью

Заключение

Литература

Приложения

**Введение**

Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятий (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве), и такими свойствами и отношениями, которые можно познать лишь опосредованно и благодаря обобщению, т. е. посредством мышления.

 Благодаря этому процессу человек может выделить наиболее существенные признаки предмета, познать этот предмет. Осуществляя мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизацию), мы приобретаем новые знания. Благодаря мышлению человек может по-новому осмыслить свой чувственный опыт, установить причинно-следственные закономерности между явлениями действительности, а также делать выводы, предвидеть ход событий, изменять и совершенствовать практику.

Многочисленными исследователями установлено, что физиологической основой мышления человека является сложная деятельность, выполняемая обеими сигнальными системами. Наиболее большое значение имеет вторая сигнальная система, так как мышление неразрывно связано с речевой деятельностью человека (Векнер Л. М., Выготский Л. С., Леонтьев А. Н., Павлов И. П.).

Многочисленные исследования позволили выявить общие закономерности развития психических процессов нормальных и аномальных детей. Мышление человека формируется и развивается по общим законам. Сначала формируется наглядно-действенное мышление, а на его основе развивается наглядно-образное и абстрактно-логическое. Таким же образом осуществляется переход от анализа к синтезу.

В современной психолого-педагогической литературе отмечается, что отличительной особенностью деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью являются нарушения его познавательной деятельности связанное с неполноценностью чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Недостатки речевого развития затрудняют им выявить существенные признаки предмета и установить связи между ними. Особенно нарушения ярко выражены в операциях обобщения и опосредованного познания.

Многие исследователи (Векнер Л. М., Люблинская А. А., Матасов Ю. Т., Петрова В. Г., Рубинштейн С. Я., Шиф Ж. И., и др.) отмечают, что необходимо заниматься изучением особенностей мыслительных операций и их коррекции у детей с интеллектуальной недостаточностью в процессе их развития. Целенаправленные занятия по формированию мышления приучают ребенка ориентироваться в окружающем мире. Он учится выделять существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей. Поэтому изучение данной проблемы имеет теоретическое значение.

Целью нашего исследования является изучение особенностей формирования мыслительной деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в процессе использования дидактических игр.

Для достижения данной цели требовалось решение следующих задач:

- изучить степень разработанности проблемы мышления в литературных источниках;

- на основании существующих исследований по проблеме разработать методику констатирующего и формирующего эксперимента;

- в ходе экспериментального исследования изучить особенности наглядно-образного мышления детей с интеллектуальной недостаточностью и возможность его развития с помощью специально подобранных дидактических игр;

- предложить некоторые практические рекомендации по использованию дидактических игр для развития наглядно-образного мышления.

Объектом нашего исследования является мышление детей дошкольного возраста.

Предметом нашего исследования являлись пути развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Предполагалось использовать следующие методы исследования: методы изучения научных источников: изучение общих и специальных психологических, педагогических, медицинских работ; организационные методы: изучение степени развития наглядно-образного мышления детей; эмпирические методы: наблюдение, эксперимент.

В основу исследования положена следующая гипотеза: в структуре задержки психического развития одним из важных составляющих является недоразвитие мыслительной деятельности. Наглядно-образное мышление дошкольников с ЗПР характеризуется рядом специфических особенностей, которые можно скорректировать с помощью специально подобранных дидактических игр, включенных в образовательно-воспитательную работу коррекционного дошкольного образовательного учреждения.

**Глава 1. Проблема мыслительной деятельности в современной психолого-педагогической литературе.**

**1.1. Современные представления по процессу мыслительной деятельности.**

В современной литературе существует достаточно большое число определений мышления. Мышление - психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека. (35). Емкое и краткое определение мышления как процесса восприятия было дано Юнгом «мышление есть рациональная способность структурировать и синтезировать дискретные данные путем концептуального обобщения. В своей простейшей форме мышление говорит субъекту, что есть присутствующая вещь. Оно дает имя вещи и вводит понятие». (46, 282с.). Мышление дает понятие о вещах и сообщает, что есть такое данная вещь. Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятия (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве), и такими свойствами и отношениями, которые можно познать лишь опосредованным способом или посредством мышления. Мышление – это вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними. (22).

Таким образом, получается, что мышление представляет собой социально обусловленный процесс поисков и открытий новых понятий, знаний, явлений действительности, а также их опосредованного отражения в результате анализа и синтеза. При его помощи человек проникает в сущность предмета либо явления и определяет взаимосвязи и отношения их между собой.

Первая особенность мышления - его опосредованный характер. То, что человек не может познать прямо, непосредственно, он познаёт косвенно: одни свойства через другие. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта - ощущения, восприятия, представления - и на ранее приобретённые теоретические знания. Косвенное познание и есть познание опосредованное.

Вторая особенность мышления - его обобщённость. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Общее существует и проявляется отдельно, конкретно.

Мышление невозможно без «языка» и по мере развития речи развивается мышление человека (Павлов И. П.). «И. П. Павлов писал о том, что речевые сигналы «представляют собой отвлечение от действительности и допускают обобщения, что и составляет какие лишние, специально человеческое высшее мышление»» (25, 239с.).

Таким образом, обобщения люди выражают посредством речи, языка. Словесное обозначение относится не только к отдельному объекту, но также и к целой группе сходных объектов. Обобщённость также присуща и образам (представлениям и даже восприятию). Но там она всегда ограничена наглядностью. Слово же позволяет обобщать безгранично.

 Объективной материальной формой мышления является язык. Мысль становится мыслью и для себя и для других только через слово - устное и письменное. Благодаря языку мысли людей не теряются, а передаются в виде системы знаний из поколения в поколение. Однако существуют и дополнительные средства передачи результатов мышления: световые и звуковые сигналы, электрические импульсы, жесты и пр.

Мышление - высшая ступень познания человеком действительности. (9). Чувственной основой мышления являются ощущения, восприятия и представления. Через органы чувств - эти единственные каналы связи организма с окружающим миром - поступает в мозг информация. Содержание информации перерабатывается мозгом. Наиболее сложной (логической) формой переработки информации является деятельность мышления. Решая мыслительные задачи, которые перед человеком ставит жизнь, он размышляет, делает выводы и тем самым познаёт сущность вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир.

Мышление не только теснейшим образом связано с ощущениями и восприятием, но оно формируется на основе их. Переход от ощущения к мысли - сложный процесс, который состоит, прежде всего, в выделении и обособлении предмета или признака его, в отвлечении от конкретного, единичного и установлении существенного, общего для многих предметов.

Мышление выступает главным образом как решение задач, вопросов, проблем, которые постоянно выдвигаются перед людьми жизнью. Решение задач всегда должно дать человеку что-то новое, новые знания. Поиски решений иногда бывают очень трудными, поэтому мыслительная деятельность, как правило, - деятельность активная, требующая сосредоточённого внимания, терпения. Реальный процесс мысли - это всегда процесс не только познавательный, но и эмоционально-волевой.

Мышление неразрывно связано с речевыми механизмами, особенно речеслуховыми и речедвигательными. (5).

Мышление также неразрывно связано и с практической деятельностью людей. Всякий вид деятельности предполагает обдумывание, учёт условий действия, планирование, наблюдение. В процессе действия человек решает какие-либо задачи. Практическая деятельность - основное условие возникновения и развития мышления, а также критерий истинности мышления.

Мышление - функция мозга, результат его аналитико-синтетической деятельности. Оно обеспечивается работой обеих сигнальных систем при ведущей роли второй сигнальной системы. При решении мыслительных задач в коре мозга происходит процесс преобразования систем временных нервных связей. Нахождение новой мысли физиологически означает замыкание нервных связей в новом сочетании.(24).

Таким образом, можно выделить функцию и задачу мышления.

Функция мышления - расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление позволяет с помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии.

Задача мышления - раскрытие отношений между предметами, выявление связей и отделение их от случайных совпадений. Мышление оперирует понятиями и принимает на себя функции обобщения и планирования.

Природа мышления и психология его развития по-разному объяснялись разными школами, как за рубежом, так и в России.

Психология мышления, как направление, появилась лишь в 20 веке. До этого господствовала ассоциативная теория, которая сводила содержание мысли к чувственным элементам ощущений, а закономерности протекания мышления – к ассоциативным законам.

Проблемы мышления стали осознаваться, начиная с 17 века. Концепция сенсуализма состояла в понимании познания как созерцания. Сенсуалисты выдвинули принцип: "Нет ничего в разуме, чего не было бы в ощущениях" (22). На этой основе развивались концепции в сенсуалистской ассоциативной теории (была выдвинута психологами А. Бэн, Д. Гартли), согласно которой все мыслительные процессы основываются на репродукции чувственных данных, т.е. накопленного сенсорного опыта. Эта репродукция происходит по принципу ассоциации.

Для объяснения направленного характера мышления появилось понятие персевации - тенденции представлений удерживаться. Крайняя форма персервации - навязчивая идея. Так, Г.Эббингауз определил мышление как "нечто среднее между скачкой идей и навязчивыми представлениями" (25). Таким образом, он попытался объяснить мышление совокупностью двух патологических состояний.

Противниками этой теории была Вюрцбургская школа (О. Кюльпе, Н. Ах), в противовес сенсуализму, выдвинула положение о том, что мышление имеет свое специфическое содержание, не сводимое к наглядно-образному. Однако в этой концепции заключалась другая крайность - "чистой" чувственности было противопоставлено "чистое" мышление.

Вюрцбургская школа выдвинула положение о предметной направленности мысли и, в противовес механицизму ассоциативной теории, подчеркивала направленный характер мышления. Представители Вюрцбургской школы выдвинули концепцию "детерминирующих тенденций", которые и направляют ассоциативные процессы к решению задачи. Таким образом, задаче невольно приписывалась способность к самореализации.

О.Зельц в своем исследовании мышления несколько изменил концепцию, заявив, что мышление является цепью специфических операций, которые служат методами, направленными на разрешение задачи. Таким образом, О. Зельц представил мышление "системой рефлексоидальных соединений". (46). Эта концепция была столь же механистична, как и ассоциативная.

К.Коффка, представлявший школу гештальтпсихологии, в противовес Вюрцбургской школе вновь вернулся к идее чувственного созерцания, но уже с другой точки зрения. В гештальтпсихологии есть такое понятие «инсайт» (озарение), которое означает вероятность нахождения решения. Они это видели как «усмотрение» самой сущности проблемы и ее решения на этой основе. «Возникновение состояния «инсайта» объясняется такими факторами, как переструктуирование условий задачи (в результате чего раскрывается новое свойство объекта - В. Келер), изменение функциональных значений (М. Вертгаймер, К. Дункер), раскрытие латентных свойств объекта (Л. Секей)». (46, 240с.). К. Коффка считал, что мышление - это не оперирование отношениями, а преобразование структуры наглядных ситуаций. "Напряжение проблемной ситуации" вызывает переход одной неустойчивой ситуации в другую. С помощью ряда таких переходов происходит преобразование структуры, которое в конечном итоге приводит к решению задачи. (46).

Таким образом, получалось, что задача оказывалась решенной попросту в результате того, что мы под конец по-другому видим исходную ситуацию.

Существовала еще поведенческая теория - бихевиоризм (представитель Дж. Уотсон) понимала мышление как реакцию на ситуацию.

Наиболее полно проблемы умственного развития были разработаны швейцарским ученым Ж. Пиаже. Согласно его генетической теории, на каждой стадии развития формируются новые познавательные навыки - это то чему ребенок может научиться. Таким образом, мышление представляется как процесс смены друг за другом стадий интеллекта. Так, например, в исследованиях было установлено, что логическое мышление закладывается у ребенка еще в младенчестве, а потом усовершенствуется, сменяя друг за другом стадии интеллекта (практического, до логического, логического). Пиаже считал, что дети до 11 лет интеллектом не обладают.(32).

В отечественной психологии мышление изучалось А. Н. Леонтьевым, Ю. Т. Матасовым, С. Л. Рубинштейном, Е. А. Стребелевой и другими. Психологи признавали положительный вклад, который был внесен в разработку процесса мышления представителями Запада. но вместе с тем есть и разногласия: отечественные психологи говорят о том, что мышление - это не просто натуралистическое развитие процесса. Они сейчас стоят на позиции о социально-исторической обусловленности развития психики и мышления.(26).

На первое место выделяется активность субъекта, понимание мышления как активной деятельности, включающей в значительной степени использование прошлого опыта человечества (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский и другие). «В вопросе о движущих силах развития мышления советская специальная психология, отстаивая положение о социально- исторической обусловленности всего психического развития, признает, в том числе социальную обусловленность развития мышления. При этом подчеркивается ведущая роль активного взаимодействия индивида с социальной средой. Это взаимодействие осуществляется в человеческой деятельности». (26, 10 с.).

В начале 20 века существовала социокультурная концепция развития мышления Л. С. Выготского, которая заключается в том, что мышление подразделяется на доречевое и мышление в момент, когда речь сформирована. Л.С.Выготский отождествлял развитие мышления с развитием языка и речи. Он выдвигал гипотезу о производности внутренних мыслительных процессов от предметной внешней деятельности. И говорил, что у ребенка до двух лет мышление и речь существуют независимо друг от друга. (9).

На основе социокультурной теории была предложена теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). Она отражает переход внешнего действия во внутренний план. Мышление согласно этой теории определяется как процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности. (31). Деятельность процесса мышления осуществляется на уровне умений и навыков. Формирование мышления у человека идет в непосредственном единстве вместе с формированием его личности (А. Н. Леонтьев). (24).

В настоящее время в специальной педагогики большое внимание уделяется именно коррекции мышления в процессе обучения (Т. В. Егорова, С. Д. Забрамная, Ю. Т. Матасов, Ж. И. Шиф и другие). Наиболее разработанная теория мышления и пользующаяся до сих пор большой популярностью - это теория С. Л. Рубинштейна. Он занимался этим сложным видом психической деятельности, в частности много занимался проблемой обобщения у нормально развивающихся детей, и он сформулировал основные пути процесса обобщения.

Очень важно отметить, что занимались изучением процесса мышления не только у нормально развивающихся детей, но и у детей с интеллектуальной недостаточностью. Сразу надо сказать, «для детей - олигофренов характерно диффузное недоразвитие поверхностных слоев коры полушарий головного мозга, что обуславливает специфические нарушения всей психической деятельности. В результате ребенок развивается аномально». (31, 9с.), то есть мышление таких детей развивается на дефектной основе (Ю. Т. Матасов, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф). Б. В. Зейгарник в исследованиях установил, что при патологическом состоянии головного мозга нарушается, прежде всего, структура деятельности мышления. (33).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что все теории, объясняющие процесс мышления, можно разделить на 2 большие группы.

1. Исходящие из гипотезы о наличии у человека природных, не изменяющихся под влиянием жизненного опыта интеллектуальных способностей.

2. В основу, которых положено представление о том, что умственные способности человека в основном формируются и развиваются прижизненно.

 Идея заранее существующих интеллектуальных способностей - задатков характерна для многих работ в области мышления, выполненных в немецкой школе психологии. Наиболее отчетливо она представлена в гештальттеории мышления, согласно которой способность формировать и преобразовывать структуры, видеть их в реальной действительности и есть основа интеллекта.

В современной психологии влияние идей обсуждаемых теорий прослеживается в понятии схемы. Давно замечено, что мышление, если оно не связано с какой-либо конкретной, внешне детерминированной задачей, внутренне подчиняется определенной логике. Эту логику, которой следует мысль, не имеющая внешней опоры, называют схемой.

Предполагается, что схема рождается на уровне внутренней речи, а затем руководит разверткой мысли, придавая ей внутреннюю стройность и последовательность, логичность. Схема не есть нечто раз и навсегда заданное. Она имеет свою историю развития, которое происходит за счет усвоения логики, средств управления мыслью. Если некоторая схема используется довольно часто без особых изменений, то она превращается в автоматизированный навык мышления, в умственную операцию.

Другие концепции интеллекта предполагают признание не врожденности умственных способностей, возможность и необходимость их прижизненного развития. Они объясняют мышление, исходя из воздействия внешней среды, из идеи внутреннего развития субъекта или взаимодействия того и другого.

Получается что, в отдельных ситуациях и задачах в мышлении присутствует и преобразование структур, и ассоциация представлений, и вербальная организация, однако в целом процесс мышления нельзя свести ни к одному из этих явлений.

 Мышление человека протекает в форме суждений и умозаключений. А результаты познавательной деятельности фиксируются в форме понятий. Эти формы мышления выделяют как в философии, так и в психологии. Однако психология в отличие от философии изучает не продукт, а сам процесс мышления, его механизмы.

Суждение – это форма мышления, отражающая объекты действительности в их связях и отношениях. Каждое суждение есть отдельная мысль о чём-либо. Последовательная логическая связь нескольких суждений, необходимая для того, чтобы решить какую-либо мыслительную задачу, понять что-нибудь, найти ответ на вопрос, называется рассуждением.

 Рассуждение имеет практический смысл лишь тогда, когда оно приводит к определённому выводу, умозаключению.

Умозаключение и будет ответом на вопрос, итогом поисков мысли.

Умозаключение - это вывод из нескольких суждений, дающий нам новое знание о предметах и явлениях объективного мира. Умозаключения бывают индуктивные, дедуктивные и по аналогии.

Индуктивное умозаключение - это умозаключение от единичного (частного) к общему. Из суждений о нескольких единичных случаях или о группах их человек делает общий вывод.

Рассуждение, в котором мысль движется в обратном направлении, называют дедукцией, а вывод - дедуктивным.

Дедукция есть вывод частного случая из общего положения, переход мысли от общего к частному или единичному. При дедуктивном рассуждении мы, зная общее положение, правило или закон, делаем вывод о частных случаях, хотя их специально и не изучали.

Умозаключение по аналогии - это умозаключение от частного к частному. Сущность умозаключения по аналогии состоит в том, что на основании сходства двух предметов в некоторых отношениях делается вывод о сходстве этих предметов и в других отношениях. Умозаключение по аналогии лежит в основе создания многих гипотез, догадок.

Результаты познавательной деятельности людей фиксируют в форме понятий. Познать предмет - значит, раскрыть его сущность. Понятие - есть отражение существенных признаков предмета. Чтобы эти признаки раскрыть, нужно всесторонне изучить предмет, установить его связи с другими предметами. Понятие о предмете возникает на основе многих суждений и умозаключений о нём.

Понятие как результат обобщения опыта людей является высшим продуктом мозга, высшей ступенью познания мира.

Усвоить понятие - это, значит, осознать его содержание, уметь выделять существенные признаки, точно знать его границы (объём), его место среди других понятий с тем, чтобы не путать со сходными понятиями; уметь пользоваться данным понятием в познавательной и практической деятельности.

В работах ряда авторов (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и другие) мышление представляется как многоуровневая деятельность: личностно-мотивационный, операционный, динамический компоненты. По С. Л. Рубинштейну, всякий мыслительный процесс является актом, направленным на разрешение определенной задачи, постановка которой включает в себя цель и условия. Мышление начинается с проблемной ситуации, потребности понять. При этом разрешение задачи является естественным завершением мыслительного процесса, а прекращение его при не достигнутой цели будет воспринято субъектом как срыв или неудача. С динамикой мыслительного процесса связано эмоциональное самочувствие субъекта, напряженное в начале и удовлетворенное в конце. Такое определение, по мнению ряда исследователей, применимо лишь к мышлению, направленному на решение определенных, в частности вычислительных, задач.

Для мышления характерна сознательная целенаправленность. Течение мыслительного процесса определяется осознанием задачи. При этом совершается проверка, контроль и критика, что характеризует мышление как сознательный процесс. Всякий мыслительный процесс совершается в обобщениях (понятиях), но, как правило, он, кроме понятий, включает в себя также образы.

Начальной фазой мыслительного процесса является осознание проблемной ситуации. Сама постановка проблемы является актом мышления, часто это требует большой мыслительной работы. Первый признак мыслящего человека - умение увидеть проблему там, где она есть. Мышление предполагает наличие каких-то начальных знаний. От осознания проблемы мысль переходит к ее разрешению. Решение задачи осуществляется разными способами. В большинстве случаев для решения задач необходима некоторая база теоретических обобщенных знаний. Решение задачи предполагает привлечение уже имеющихся знаний в качестве средств и методов решения.

Применение правила включает две мыслительные операции:

- Определить какое именно правило привлечь для решения.

- Применение общего правила к частным условиям задачи.

При решении сложной проблемы обычно намечается путь решения, который осознается как гипотеза. Осознание гипотезы порождает потребность в проверке. Критичность - признак зрелого ума. Некритический ум легко принимает любое совпадение за объяснение, первое подвернувшееся решение за окончательное.

Когда заканчивается проверка мыслительный процесс переходит к окончательной фазе - суждению по данному вопросу.

Все эти этапы мыслительного процесса представляют собой произвольную, целеустремленную деятельность, в которой раскрываются знания, умения, способности личности, ее волевые и эмоциональные качества.

Таким образом, мыслительный процесс - это процесс, которому предшествует осознание исходной ситуации (условия задачи). Он является сознательным и целенаправленным, оперирует понятиями и образами, и который завершается каким-либо результатом (переосмысление ситуации, нахождение решения, формирование суждения и т.п.).

Любая деятельность имеет свою операционную сторону, т. е. любой вид деятельности осуществляется за счет проведения ряда операций, таких как сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение. Исходными операциями являются анализ и синтез. Они взаимосвязаны, осуществляются в единстве, находя сходства и различия отдельных объектов.

Анализ - мысленное расчленение предмета, явления или ситуации для выделения составляющих элементов.

 Таким образом, мы отделяем несущественные связи, которые даны в восприятии.

Синтез - обратный анализу процесс, который восстанавливает целое, находя существенные связи и отношения.

Сравнение - мышление сопоставляет вещи, явления и их свойства, выявляя сходства и различия, что приводит к классификации.

Анализ и синтез в мышлении взаимосвязаны. Анализ без синтеза приводит к механистическому сведению целого к сумме частей, также невозможен синтез без анализа, так как он должен восстановить целое из выделенных анализом частей. В складе мышления некоторых людей наблюдается склонность - у одних к анализу, у других к синтезу. Бывают умы аналитические, главная сила которых в точности и четкости - в анализе, и другие, синтетические, главная сила которых - в широте синтеза.

Абстракция - это выделение одной какой-либо стороны, свойства и отвлечение от остальных. Так, рассматривая предмет можно выделить его цвет, не замечая формы, либо наоборот, выделить только форму. Начиная с выделения отдельных чувственных свойств, абстракция затем переходит к выделению нечувственных свойств, выраженных в абстрактных понятиях.

Обобщение (или генерализация) - это отбрасывание единичных признаков, при сохранении общих, с раскрытием существенных связей. Обобщение может совершаться путем сравнения, при котором выделяются общие качества. Так совершается обобщение в элементарных формах мышления. В высших формах обобщение совершается через раскрытие отношений, связей и закономерностей. В этом процессе дополнительно выделяют констатацию, классификацию, систематизацию.

Констатация противоположна абстракции, т. е. Переход к конкретной действительности.

Классификация - разделение с последующим объединением явлений и предметов в определенные группы или классы.

Систематизация - расположение определенных групп или классов в соответствии порядка.

Абстракция и обобщение являются двумя взаимосвязанными сторонами единого мыслительного процесса, при помощи которого мысль идет к познанию. Познание совершается в понятиях, суждениях и умозаключениях.

Ж. И. Шиф выделяет дополнительную операцию- сравнение. (29).

Реальное мышление в понятиях всегда связано с представлениями. При этом понятие и представление не просто сосуществуют, а взаимосвязаны. Взаимосвязь понятия с представлением особенно явно выступает в моменты затруднений: встречаясь с трудностями, мысль старается привлечь наглядный материал.

Суждение - является основной формой результата мыслительного процесса. Надо сказать, что суждение реального субъекта редко представляет собой интеллектуальный акт в чистом виде. Чаще оно насыщено эмоциональностью. Также суждение является и волевым актом, так как в нем объект нечто утверждает или опровергает.

Рассуждение - это работа мысли над суждением. Рассуждение является обоснованием, если, исходя из суждения, оно вскрывает посылки, которые обуславливают его истинность. Рассуждение является умозаключением, если, исходя из посылок, оно раскрывает систему суждений, следующую из них.

Таким образом, к операциям мышления относят сравнение, анализ, синтез, абстракцию и обобщение. Мышление осуществляется в понятиях и представлениях и умозаключением.

Мышление может происходить на разных уровнях, таких как наглядное мышление и мышление отвлеченное, теоретическое. Человек не может мыслить только в понятиях без представлений, в отрыве от наглядности, но также не может мыслить лишь чувственными образами без понятий. Поэтому эти два уровня мышления взаимосвязаны. На основании этого выделяют три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Эти виды мышления выделяются ещё и на основании особенностей задач - практических и теоретических.

Наглядно-действенное мышление направлено на решение конкретных задач в условиях производственной, конструктивной, организаторской и иной практической деятельности людей. Наглядно-действенное мышление это, прежде всего техническое, конструктивное мышление. Оно состоит в понимании техники и в умении человека самостоятельно решать технические задачи. Процесс технической деятельности есть процесс взаимодействий умственных и практических компонентов работы. Сложные операции абстрактного мышления переплетаются с практическими действиями человека, неразрывно связаны с ними. Характерными особенностями наглядно-действенного мышления являются ярко выраженная наблюдательность, внимание к деталям, частностям и умение использовать их в конкретной ситуации, оперирование пространственными образами и схемами, умение быстро переходить от размышления к действию и обратно.

Наглядно-образное мышление характеризуется тем, что отвлечённые мысли, обобщения человек воплощает в конкретные образы.

Словесно-логическое мышление направлено в основном на нахождение общих закономерностей в природе и человеческом обществе. Оно отражает общие связи и отношения, оперирует главным образом понятиями, широкими категориями, а образы, представления в нём играют вспомогательную роль.

 Все три вида мышления тесно связаны друг с другом. У многих людей в одинаковой мере развиты наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление, но в зависимости от характера задач, которые человек решает, на первый план выступает то один, то другой, то третий вид мышления.

В процессе развития мышления у детей раньше всего возникает наглядно-действенное, потом наглядно-образное и, наконец, словесно-логическое. Но особенности каждого из указанных видов мышления у детей несколько иные, связь их проще.

Таким образом, существуют три основных вида мышления: наглядно-образное, наглядно-действенное и словесно-логическое, каждое из которых имеет свою специфику.

 Виды мышления являются вместе с тем типологическими особенностями умственной и практической деятельности людей. В основе каждого вида лежит особое отношение сигнальных систем. Если у человека преобладает наглядно-действенное или наглядно-образное мышление, это означает относительное преобладание у него первой сигнальной системы над другой; если же человеку наиболее свойственно словесно-логическое мышление, это означает относительное преобладание у него второй сигнальной системы над первой.

У взрослого нормально развивающего человека эти формы, виды, операции и качества мышления достигают достаточно высокого развития и в зависимости от характера решения задач, на первое место выступают то одни то другие формы, виды, операции, качества мышления. Однако мышление детей с интеллектуальной недостаточностью не может или может, но не в полной мере достичь таких высот.

**1.2. Развитие мышления в онтогенезе.**

Развитие мышление начинается в младенческом возрасте и в течение первого года жизни (а Л. С. Выготский говорил, что в течение двух лет жизни), формирование мышления идет независимо от функции речи по своим собственным законам. (9).

Основным условием развития мышления детей является целенаправленное воспитание и обучение их. В процессе воспитания ребёнок овладевает предметными действиями и речью, научается самостоятельно решать сначала простые, затем и сложные задачи, а также понимать требования, предъявляемые взрослыми, и действовать в соответствии с ними.

Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Одновременно у ребёнка усиливаются и побуждения к мыслительной деятельности - познавательные интересы.

Мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности. На каждом возрастном этапе мышление имеет свои особенности.

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных психологов, педагогов, физиологов (Векнер Л. М., Выготский Л. С., Леонтьев А. Н., Павлов И. П.) позволили выявить особенности и последовательность развития познавательной сферы младенца, подготавливающее формирование интеллекта ребенка. Ребёнок рождается, не обладая мышлением. Чтобы мыслить, необходимо обладать некоторым чувственным и практическим опытом, закреплённым памятью.

Новорожденные младенцы не включены в практическую деятельность, они только общаются с взрослыми, а в период бодрствования, находясь в одиночестве, изучают при помощи органов чувств ближайшее окружение. С помощью рук, отчасти ног, они манипулируют находящимися в пределах их досягаемости предметами, то есть вырабатывают умения и навыки, которые впоследствии оказываются включенными в процесс решения практических сенсомоторных задач. (14).

По мнению Дж. Брунера, ребенок младенческого возраста познает окружающий мир главным образом благодаря привычным действиям, с помощью которых он на этот мир практически воздействует. Со временем, как правило, уже за пределами младенческого возраста, мир оказывается представленным ребенку еще и в образах, сравнительно свободных от действий, а далее и в понятиях.

Вплоть до конца первого года жизни узнавание объектов ребенком зависит не столько от характера самих этих объектов, сколько от того, какие действия они вызвали. В этом возрасте ребенок еще не способен четко дифференцировать образ предмета и реакцию на него.

Таким образом, мышление ребёнка раннего возраста выступает в форме действий, направленных на решение конкретных задач: достать какой-нибудь предмет, находящийся в поле зрения, надеть кольца на стержень игрушечной пирамиды, закрыть или открыть коробочку, найти спрятанную вещь, влезть на стул, принести игрушку и т.п. Выполняя эти

действия, ребёнок думает. Он мыслит, действуя, его мышление наглядно- действенное.

Во втором полугодии жизни ребенка возникает тесная связь между восприятием и действием.

Первоначально действие ребенка совершается только при помощи рефлекторных движений органов чувств, например, принимает форму «устремленного взгляда», обнаруживающегося в движениях глаз или ориентации головы. (25).

Позднее появляются схватывание рукой, захватывание ртом, удерживание в руке и тому подобное.

Образовавшаяся связь между восприятием и действием подготавливает развитие интеллектуальных операций, первыми элементарными проявлениями которых выступают сенсомоторные действия ребенка, направленные на поиск предметов и преодоление различных препятствий, возникающих на пути его продвижения.

К концу первого года жизни у ребенка можно наблюдать проявления элементарного мышления.

Первичному развитию наглядно-действенного мышления предшествует становление манипулятивных движений рук, совершенствование работы органов чувств и формирование всех операционных структур, их координации, о которой писал Ж. Пиаже. (32).

Значительный вклад в дальнейшее развитие этой формы мышления вносит совершенствование ориентировочно-исследовательской деятельности младенцев. (9).

Успешность усвоения речи и понимания ее значительно возрастает, если наряду с собственно речевым общением ребенок имеет возможность активно манипулировать предметами, называемыми взрослым, самостоятельно изучать, исследовать их.

Активные действия детей с предметами возникают между 7 и 10 месяцами жизни. Примерно около года в деятельности ребенка появляется новый момент: он начинает исследовать предметы не только с помощью рук, но также и других предметов, употребляемых им в качестве орудий. Например, взяв в руки палочку, ребенок может прикасаться ею к другим предметам, воздействовать на них (толкать, двигать, переворачивать и тому подобное).

 Овладение речью окружающих людей вызывает сдвиг в развитии

наглядно-действенного мышления ребёнка. Благодаря языку дети начинают мыслить обобщённо.

Надо отметить, что восприятия слов (сенсорная речь) появляются у ребенка после 6 мес., однако слово пока еще не является самостоятельным сигналом. Оно воспринимается как один из компонентов раздражителей. Если в вопросе "Где мама?" изменить интонацию или голос, то прежняя реакция исчезнет. Когда ребенок начинает произносить первые слова, то обычно они относятся не к конкретному предмету, а ко всей ситуации в целом.

Дальнейшее развитие мышления выражается в изменении соотношения между действием, образом и словом. В решении задач всё большую роль играет слово.

Существует определённая последовательность в развитии видов мышления в дошкольном возрасте. Впереди идёт развитие наглядно-действенного мышления, вслед за ним формируется наглядно-образное и, наконец, словесно-логическое мышление.

Примитивная чувственная абстракция, при которой ребенок выделяет одни стороны и отвлекается от других приводит к первому элементарному обобщению. В результате создаются первые, неустойчивые группировки предметов в классы и причудливые классификации. (25).

Эти "обобщения" по большей части осуществляются не на основании существенных свойств, а на основании эмоционально ярких частностей, которые привлекают внимание ребенка. Кроме того, к обобщениям ребенка часто примешивается ассоциация.

Важной основой для мыслительной деятельности ребенка является наблюдение. При этом мыслительная деятельность выражается, прежде всего, в сопоставлении и сравнении. При этом усваиваются различия между такими понятиями, как вещь и свойства вещи. Наблюдая окружающее, ребенок замечает регулярность в следовании некоторых явлений, например то, что за накрытием стола следует еда. Эти наблюдения еще далеки от осознания закономерностей, но служат основой для развития понимания причинно-следственных связей.

В возрасте 3-6 лет ребенок уже начинает подмечать относительность некоторых свойств и положений. Для характеристики умозаключений В. Штерн ввел термин "трансдукция" - умозаключение, переходящее от одного частного случая к другому, минуя общее. (46).

Таким образом, мышление ребенка развивается постепенно, с помощью манипулирования предметами, речи, наблюдения и т.п. Большое количество вопросов, которые задают дети, свидетельствует об активных мыслительных процессах. Появление сознательного обдумывания и размышления у ребенка свидетельствует уже о проявлении всех аспектов мыслительной деятельности. Все большее значение приобретает использование накопленного опыта. К 3-5 годам понятие еще опирается на один признак, к 6-7 годам выделяются уже общие, групповые признаки. Становление нервной высшей деятельности в основном завершается в возрасте 15-17 лет.

**1.3. Особенности мышления детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста.**

На определенном этапе развития ребенка ему характерен определенный тип деятельности (ведущий тип деятельности). В раннем возрасте особое место в формировании мышления принадлежит общению, предметной деятельности, игре (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и другие).

В настоящее время в работах советских психологов доказано, что у детей дошкольного возраста развиваются наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Все эти типы мышления в процессе онтогенеза сменяют друг друга, но исконно первым является наглядно- действенное мышления. Оно формируется в процессе развития ребенка в ходе освоения им общественного опыта. Главную роль в развитии детского мышления играют взрослые, они целенаправленно должны развивать его путем обучения и воспитания.

Изучением наглядно-образного мышления детей раннего возраста (до трех лет) занималась С. Л. Новоселова. Она говорит, что весь путь развития мышления ребенка связан с процессом формирования предметности его деятельности. У ребенка становление предметности идет путем присвоения им человеческих способов и мотивов реализации деятельности. Мышление ребенка развивается поэтапно на основе полученных знаний ребенком, о процессе обобщения опыта предметной деятельности. С. Л. Новоселова предложила определенную программу формирования ранних форм мышления, систему игр- занятий, которые знакомит детей со способами предметных действий и обобщения и обеспечивает присвоение детьми этих способов в процессе их самостоятельной деятельности. (39).

 Являясь целенаправленной деятельностью, мышление всегда выступает как решение определенной проблемы. Процесс решения мыслительной задачи имеет несколько этапов: постановка вопроса или ориентировка в условиях задач, создание гипотез возможного решения, осуществления решения и проверка правильного решения. Все эти этапы представляют собой произвольную, целеустремленную деятельность, в которых раскрываются знания, умения, способности личности и волевые и эмоциональные качества.

С. Л. Новоселова выделяет ведущую роль процессу ориентировки в условиях задач. От уровня ориентировки зависти и овладение самим предметным действием и степень обобщения ребенком своего опыта предметной деятельности. Решение мыслительной задачи невозможно без ориентировки целей и условий задач, в которых нужно непосредственно действовать. (39).

Результативность решения наглядно-действенных задач находится в прямой зависимости от уровня развития ориентировочно - исследовательской деятельности ребенка дошкольника. И чуть ли не основной способ решения наглядно- действенных задач у дошкольников является метод проб и ошибок. С помощью этих методов ребенок учится рассматривать предметы не сами по себе, а в системе их функциональных связей с другими предметами.

Включение предмета в новые связи С. Л. Рубинштейн рассматривал как один из основных способов мышления. (36). Используемый детьми метод проб и ошибок, которые в предметных жизненных обстоятельствах является необходимым и единственным, вооружает приемами поиска правильного решения задач, способами апробирования познаваемого объекта.

При возникновении ошибок ребенок должен владеть элементарными приемами анализа, извлечение полезной информации и исправление этих ошибок. Каждое последующее действие строится с учетом результата предыдущего. Этот способ играет свою специфическую роль в развитии мыслительной деятельности ребенка.

С течением времени ребенок переходит к более высокому, зрительному типу ориентировки в задачи.

Таким образом, умение ребенка решать задачи в наглядно- действенном плане приближает его к решению задач данных в наглядно- образном плане (Н. Н. Поддъяков, Е. А. Стребелева).

Опыт, накапливаемый ребенком в решение наглядно-действенных задач, влияет на переход к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению происходит в результате замены практической ориентировки (проб и ошибок) ориентировкой зрительной.

Становление наглядно-образного мышления у детей начинается с того, что у них появляется способность оперировать конкретными образами предметов при решение тех или иных задач. Развитие образного отражения действительности у дошкольников идет как по линии совершенствования и усложнения структуры отдельных образов, обеспечивающих обобщенное отражение предметов и явлений так и по линии формирования системы конкретных представлений о том или ином предмете. (А. А. Люблинская).

Н. Н. Поддъяков отмечает, что основная линия развития наглядно- образного мышления заключается в умении дошкольника оперировать образами предмета или хотя бы его частями. Ребенок должен уметь произвольно актуализировать эти образы. (39).

Развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления осуществляется взаимосвязано с формированием словесно-логического мышления. Уже в процессе решения наглядно-практических задач у детей возникают зачатки понимания причинно-следственных связей между действием и реакцией на это действие. Именно в раннем возрасте простейшие логические операции анализа и синтеза начинают оказывать влияние на развитие познавательных процессов.

В исследованиях Веккера Л. М., Люблинской А. А., Шиф Ж. И. накоплен значительный материал по исследованию особенностей мышления детей с интеллектуальной недостаточностью и нормально развивающихся детей.

Развитие всех видов психической деятельности идет путем присвоения ребенком общественного опыта. Это не пассивный процесс, а процесс деятельности, в результате которого происходит психическое развитие, в том числе формирование мышления.

 Решение мыслительных задач детьми с интеллектуальной недостаточностью уже на начальном этапе вызывает значительные затруднения. У таких детей наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Эти дети часто не осознают проблемной ситуации. И хотя их с детства окружают предметы, которыми они должны будут овладеть. Овладение этими предметами или их заменителями происходит в привычной для них ситуации, но в отличие от нормально развивающихся детей, не осознается ими в должном объеме. Они не могут перенести действие с предметом, которым они уже овладели в другую ситуацию самостоятельно. А если же они все-таки с помощью взрослых переносят это действие на другой предмет, то «ребенок, правильно выделяющий величину и действующий с учетом величины с привычным, знакомым объектом, не может выполнить то же действие с новым, незнакомым, но аналогичным объектом». (19, 154с.). У детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствует активный поиск решения задачи, они часто остаются равнодушными в процессе решения задачи, даже в тех случаях, когда задача - игровая. А у детей, которые все же решили выполнять задачу, нет представления ни об условиях, ни о средствах достижения данной проблемы, а есть только некая ориентировка на цель. (45).

Ребенок с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста в отличие от нормально развивающихся сверстников не умеет ориентироваться в пространстве, также он не использует прошлый опыт в решение жизненных задач. Очень трудно для него оценить свойства предмета отношения между предметами.

Помимо всего того, что уже было сказано, он испытывает ряд трудностей моторного характера.

В связи с тем, что у таких детей очень затруднен анализ ситуации, они не отбрасывают ошибочные варианты и повторяют одни и те же непродуктивные действия. Фактически у них отсутствуют подлинные пробы. (А. А. Катаева).

У детей с интеллектуальной недостаточностью без дополнительной помощи со стороны дефектолога развитие в дошкольном возрасте наглядно-действенного мышления незначительны в отличие от нормально развивающихся детей.

Таким образом, получается, что такие дети на момент поступления в школу практически не владеют наглядно-образным мышлением. Не сложно сделать вывод о том, что у детей с интеллектуальной недостаточностью страдает становление словесно-логического мышления, они развиваются замедленно и имеют качественное своеобразие.

По-иному, чем в норме складывается соотношение наглядного и словесно-логического мышления. (А. А. Катаева, Н. Г. Морозова, Е. А. Стребелева, Г. В. Цикото).

Рассматривая детей с интеллектуальной недостаточностью нельзя не выделить из них особую группу детей с задержкой психического развития.

Значительное своеобразие отмечается в развитие их мыслительной деятельности. Если посмотреть на таких детей с клинической точки зрения, то увидим у детей с ЗПР недоразвитие познавательной деятельности, и более скудный, в отличие от нормально развивающихся их сверстников запас сведений об окружающей действительности. (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, 1973).

Отставание отмечается уже на уровне наглядных форм мышления, возникают трудности в формировании сферы образов-представлений. Исследователи подчеркивают сложность создания целого из частей и выделения частей из целого, трудности в пространственном оперировании образами. Они хуже, чем нормально развивающиеся дети решают ряд наглядных задач и особенно затрудняются при решение вербальных задач. Дети приступают «к составлению высказывания по сюжету картинки без предварительного обдумывания, это определялось отсутствием у них разнообразных предварительных размышлений относительно характера изображения, и свидетельствовало о несовершенстве этапа ориентировки в задании. Не умея самостоятельно провести анализ и синтез исходных данных и искомого результата, найти способ его решения, дети обращались за помощью к экспериментатору («А какая картинка первая? А что здесь произошло?»)». (3, 26с.).

 Отмечается репродуктивный характер деятельности детей с задержкой психического развития, снижение способности к творческому созданию новых образцов. Замедлен процесс формирования мыслительных операций. К старшему дошкольному возрасту у детей с ЗПР не формируется соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления: дети не выделяют существенных признаков при обобщение, обобщают либо по ситуативным, либо пол функциональным признакам. Однако, в отличие от детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольники с задержкой психического развития после получения помощи выполняют предложенные задания на более высоком уровне.

Таким образом, у них наблюдается отставание в развитие всех форм мышления; к началу школьного обучения у этих детей, как правило, не сформированы основные мыслительные операции - анализ, синтез, сравнение, обобщение. Выявлено снижение познавательной активности.

В игровой ситуации эти дети обычно достаточно активны, самостоятельны, продуктивны. Недоразвитие их познавательной деятельности проявляется преимущественно при усвоении программного материала дошкольного образовательного учреждения. Недостаточная выраженность познавательных интересов детей с ЗПР сочетается с нарушением внимания, памяти, с замедлением скорости приема и переработки сенсорной информации, плохой координацией движения.

Выявлены значительные различия в результатах самостоятельной работы таких детей и работы с помощью взрослых. Дети способны принимать помощь, усваивать принцип действия и переносить его на аналогичные задания. Именно это и отличает детей с ЗПР от умственно отсталых.

Потенциальные возможности детей с задержкой психического развития высокие. В отличие от нормально развивающихся детей, у детей с интеллектуальной недостаточностью возрастные изменения в развитие наглядно-действенного мышления без специального обучения незначительны. (44).

До конца дошкольного возраста у них фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. Элементарное словесно- логическое мышление развивается очень медленно и имеет качественное своеобразие. И также имеет своеобразное соотношение с наглядным мышлением. Игра в младшем дошкольном возрасте может возникнуть только на основе предметной деятельности на определенном уровне. К школьному возрасту фактически не возникает предметной деятельности. Действия с предметами остаются на уровне манипуляций, в большинстве случаев неспецифических. Интерес детей к предметам в частности к игрушкам оказывается кратковременным, так как побуждается лишь их внешним видом. После пяти лет в игре с игрушками детей с интеллектуальной недостаточностью все большое место начинают занимать процессуальные действия. Однако подлинная игра не возникает.

Без специального обучения ведущей деятельностью у детей с интеллектуальной недостаточностью остается не игровая, а предметная. Дети не используют предметов-заместителей, не могут замещать действия с реальными предметами изображением действия или речью. (7).

Продуктивная деятельность у детей с интеллектуальной недостаточностью вне специально организованного обучения практически не возникает; не появляются конструктивные умения, не возникает предметный рисунок. Например, рисунок может быть примитивный, фрагментарный, без передачи целостного образа предмета, искажающий его форму и пропорцию, то есть это своего рода графический штамп, не отражающий реального предмета.

 В результате изучения психолого-педагогической литературы мы установили, что формирование мышления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью нужно начинать с развития наглядно- действенного мышления. Именно на основе этой формы возникают два других вида мышления наглядно-образного и словесно-логического.

Если вовремя начать развивать мышление, то к концу дошкольного возраста дети смогут пользоваться предметами-заменителями. Они овладеют пониманием предметной задачи и разными способами ее решения.

Важно подчеркнуть, что в процессе развития наглядного мышления формируются общие интеллектуальные умения, а именно: осознание цели деятельности, анализ условий этой деятельности, средства достижения цели. Эти общие интеллектуальные умения необходимы для возникновения всех видов детской деятельности: игровой, изобразительной, элементарной трудовой. Безусловно, что каждый вид деятельности ставит свои задачи перед мышлением, что в свою очередь, обеспечивает его дальнейшее развитие.

Своеобразие 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.

Это позволяет разрабатывать разные планы для достижения цели, мысленно согласовывать эти планы, чтобы найти наилучший. Поскольку при решении задач с помощью наглядно-образного мышления, ребенку приходится оперировать лишь образами предметов (т.е. оперировать предметами лишь в мысленном плане), то в этом случае труднее управлять своими действиями, контролировать их и осознавать, чем в том случае, когда имеется возможность оперировать самими предметами.

Поэтому главная цель развития у детей наглядно-образного мышления заключается в том, чтобы с его помощью формировать умение рассматривать разные пути, разные планы, разные варианты достижения цели, разные способы решения задач.

Это следует из того, что, оперируя предметами в мыслительном плате, представляя возможные варианты их изменений можно найти быстрее нужное решение, чем, выполняя каждый вариант, который возможен. Тем более, что не всегда имеются условия для многократных изменений в реальной ситуации.

**Глава II. Проблема игровой деятельности в современной психолого-педагогической литературе.**

**2 .1. Современные представления об игре.**

Игра - один из тех видов детской деятельности, которой используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучая их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребёнок развивается как личность, у него формируется те стороны психики, от которых в последствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми. (8).

В дошкольный период, возникая на границе раннего и дошкольного возраста, сюжетная игра приобретает наиболее развитую форму. Эта деятельность ребенка интересует ученых самых разных областей – философов, социологов, биологов, искусствоведов, этнографов и особенно педагогов и психологов.

По мнению А. Адлера, в игре ребенок пытается заглушить и устранить свое чувство неполноценности и несамостоятельности. (10). Игру, как иллюзорный мир, оторванный от окружающей действительности, в котором ребенок замыкается в своих переживаниях, рассматривают и некоторые другие психологи (К. Каффка, К.Левин, Ж. Пиаже).

Содержание детских игр связано как с макро, так и с микросредой, в которой живет ребенок. Игры детей являются доказательством тесной связи их с миром взрослых. В играх дети вступают в такие отношения, которые в других условиях им недоступны. Это отношения взаимного контроля, соподчинения, взаимной помощи. «В реальной жизни, - отмечает Д. Б. Эльконин, - подобные взаимоотношения недоступны детям даже старшего дошкольного возраста. Таким образом, в своих играх дети вступают в более сложные взаимоотношения в их реальной коллективной жизни. Под влиянием игр у детей воспитывается нормы поведения, которые затем переносятся детьми за пределы игры, становятся общими нормами их поведения» (22, 106)

Игра рассматривается как форма организации детской жизни. Педагог должен быть организатором детской жизни и деятельности; в его функции входит и руководство формированием реальных взаимоотношений в детском обществе.

Руководство игровой деятельностью – тонкий и сложный процесс. Очень важно, - предупреждала Н.К.Крупская, - не шаблонизировать игры, а давать простор детской инициативе. Важно, чтобы дети сами придумывали игры, ставили себе цели. Педагог не должен стеснять инициативу ребят, расхолаживать их, навязывать им те или иные игры…» (22, 117)

Руководство игрой требует глубоких знаний теории игровой деятельности. А. Н. Леонтьев подчеркивает, что без знаний внутренних законов игры как деятельности попытки управлять игрой могут превратиться в ее ломку. (24).

В игре формируется такое качество личности ребёнка, как саморегуляция действий с учётом задач количественной деятельности. Важнейшим достижением является приобретение чувства коллективизма. Оно не только характеризует нравственный облик ребенка, но и перестраивает существенным образом его интеллектуальную сферу, так как в коллективной игре происходит взаимодействие различных смыслов, развитие событийного содержания и достижение общей игровой цели.

Доказано, что в игре дети получают первый опыт коллективного мышления. Ученые считают, что детские игры стихийно, но закономерно возникли как отражение трудовой и общественной деятельности взрослых людей. Однако известно, что умение играть возникает не путем автоматического переноса, в игру усвоенного в повседневной жизни. (20).

Таким образом, игра является важным средством воспитательной работы. Так, ей принадлежит существенная роль в умственном воспитании детей. В игре происходит формирование восприятия, мышления, памяти, речи – тех фундаментальных психических процессов, без достаточного развития которых нельзя говорить о воспитании гармоничной личности.

 Уровень развития мышления ребенка определяет характер его деятельности, интеллектуальный уровень ее осуществления.

Любая деятельность детей направлена на решение определенной задачи. Основная задача имеет множество промежуточных, решение которых позволит преобразовать условия и тем самым облегчить достижения поставленной цели. Практические задачи, которые должен решить ребенок, отличаются от учебных. Содержание игровых задач продиктовано самой жизнью, окружением ребенка, его опытом, знаниями.

Ребенок приобретает опыт в собственной деятельности, многое узнаёт от воспитателей, родителей. Разнообразные знания, впечатления обогащают его духовный мир, и всё это находит отражение в игре.

Решение игровых задач с помощью предметных действий приобретает форму применения всё более обобщённых игровых способов познания действительности. Ребенок поит куклу из чашки, затем заменяет ее кубиком и после просто подносит руку ко рту куклы. Это означает, что игровые задачи ребенок решает на более высоком интеллектуальном уровне. (4).

Таким образом, игра представляет собой особую форму познания окружающей действительности. Специфика игровых задач состоит в том, что в них цель представлена в мнимой, воображаемой форме, отличающейся от практической цели не определенностью ожидаемого результата и необязательностью его достижения.

Важным моментом является установление преемственности содержания вне игрового опыта и игры. Речь идёт не о копировании в игре реальных предметных действий, а об их осмыслении и переносе в игру. Более обобщенное игровое действие переводит саму игру на качественно новую интеллектуальную основу. (10).

Особенно показательно замещение игрового действия словом. Мотивом игры становится не действие с предметами, а общение детей друг с другом, в котором отражены взаимодействия и взаимоотношения людей.

Когда необходимый уровень мышления сформирован, ребенок в состоянии заместить собой образ другого человека - взять на себя роль и действовать в соответствии с ее содержанием.

Таким образом, игра – это ведущий вид деятельности дошкольников. Она важна для развития психических процессов у детей. Именно в ней формируются основные новообразования, подготавливающие переход дошкольника к следующему возрастному этапу - младшему школьнику.

Ведущую роль игры в формировании психики ребенка отмечали крупнейшие педагоги и психологи (Л. С. Выготский, А. М. Горький, Н. К. Крупская, А. Н. Леонтьев, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин и др.).

Велико значение игровой деятельности в развитии мотивационной сферы ребенка, в формировании социальной готовности его к школе. В игре активно формируется нравственные основы будущего школьника.

Игра является и первой школой воли ребенка. Именно в игре первоначально проявляется способность добровольно, по собственной инициативе подчиниться различным требованиям (Р. И. Жуковская, А. В. Запорожец, З. В. Мануйленко и др.).

Ценность игровой деятельности заключается и в том, что она обладает наибольшими возможностями для формирования детского общества. Именно в игре наиболее полно активизируется общественная жизнь детей; она как никакая другая деятельность позволяет детям уже на самых ранних стадиях развития создавать самодеятельным путем те или иные формы общения.

В игре как в ведущем виде деятельности активно формируется или перестраиваются психические процессы, начиная от самых простых и кончая самыми сложными. В игре ребенок раньше и легче выделяет сознательную цель запоминать и припоминать, запоминает большее количество слов, чем в лабораторных условиях (З. М. Истомина и др.).

В игровой деятельности складываются особо благоприятные условия для развития интеллекта, для перехода от наглядно – действенного мышления к элементам словесно – логического мышления. Именно в игре развивается способность ребенка создавать системы обобщенных типичных образов и явлений, мысленно преобразовывать их. Специально проводимые исследования в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР показывают, что развитие элементарных форм речевого отвлеченного мышления происходит за счет усвоения детьми более сложных способов игровых действий, смысла их. (10).

В процессе игровой деятельности зарождаются и дифференцируются новые виды деятельности дошкольника. Именно в игре зарождается художественная деятельность, в ней впервые появляются элементы труда обучения. Использование игровых приемов, дидактических игр делает обучение в этом возрасте сообразным природе ребенка.

Игра создает «зону ближайшего развития ребенка» (Л.С.Выготский) «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения». (9,74)

Таким образом, дошкольник развивается в разных видах деятельности. Особо важное значение в подготовке его перехода на следующую возрастную ступень имеет игра. Она является ведущей деятельностью в дошкольный период, поскольку, как никакая другая деятельность, отвечает особенностям психики дошкольника, наиболее свойственна и характерна для него.

Игры детей отличаются большим разнообразием. Они различны по содержанию и организации, правилам, характеру проявлению детей, по воздействию на ребенка, по видам используемых предметов, происхождению и т.д. Все это чрезвычайно затрудняет классификацию детских игр, однако для правильного руководства играми группировка их необходима. Наибольшее распространение в педагогике имеет деление игр на 2 большие группы: творческие игры и игры с правилами.

Содержание творческих игр дети придумывают сами, отражая в них свои впечатления, свое понимание окружающего и отношение к нему.

Игры с правилами создаются и вносятся в жизнь детей взрослыми. В зависимости от сложности содержания и правил, они предназначаются для детей разного возраста.

В свою очередь, обе группы игр имеют свои разновидности. Группу творческих игр составляют сюжетно-ролевые игры (это основной вид творческих игр), строительно-конструктивные, игры – драматизации.

Игры с готовым содержанием и правилами по своему воспитательному воздействию условно подразделяются на игры дидактические, в которых, прежде всего, развивается умственная деятельность детей, углубляются и расширяются их знания; игры подвижные, в которых совершенствуются различные движения; игры музыкальные, развивающие музыкальные способности. Различают также игры-развлечения, игры-забавы.

Таким образом, игра – это ведущий вид деятельности дошкольников. Она важна для психического развития детей. Именно в ней формируются основные новообразования, подготавливающие переход дошкольника к следующему возрастному этапу - младшему школьнику. Она является ведущей деятельностью в дошкольный период, поскольку, как никакая другая деятельность, отвечает особенностям психики дошкольника, наиболее свойственна и характерна для него. Детские игры делятся на две большие группы: творческие игры и игры с правилами.

* 1. **2.2. Сущность дидактической игры и ее место в обучении дошкольников.**

Значение игры в воспитании ребенка рассматривается во многих педагогических системах прошлого и настоящего. Большинство педагогов расценивают игру как серьезную и нужную для ребенка деятельность. (4).

В истории зарубежной и русской педагогической науки сложилось 2 направления использования игры в воспитании детей: для всестороннего гармонического развития и в узкодидактических целях.

Ярким представителем первого направления был великий чешский педагог Я.А.Коменский. Он считал игру необходимой формой деятельности ребенка, отвечающей его природе и склонностям: игра – серьезная умственная деятельность, в которой развиваются все виды способностей ребенка; в игре расширяется и обогащается круг представлений об окружающем мире, развивается речь; в совместных играх ребенок сближается со сверстниками. (22, 100).

Дидактическое направление использования игры получило развитие в XVIII в. у педагогов - филантропистов (И. С. Базедов, Х. Г. Зальцман и др.) стремились сделать обучение детей занимательным, отвечающим их возрастным особенностям, филантрописты использовали разнообразные игры. (22).

С наибольшей полнотой дидактическое направление представлено в педагогике Ф. Фребеля. «Процесс игры, утверждал Ф. Фребель, - это выявление и проявление того, что изначально заложено в человеке божеством. Через игру ребенок, по мнению Ф. Фребеля, познает божественное начало, законы мироздания и самого себя. Ф. Фребель придает игре большое воспитательное значение: игра развивает ребенка физически, обогащает его речь, мышление, воображение; игра является активной деятельностью для детей дошкольного возраста. Потому основной воспитания детей в детском саду Фребель считал игру».(22, 101).

Дидактическое направление использования игры характерно и для современной английской педагогики. В детских учреждениях, работающих по системе М. Монтессори или Ф. Фребеля, по-прежнему основное место отводится дидактическим играм и упражнениям с различными материальными, самостоятельными творческими играми детей не придается значения.

В трудах К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта и других содержатся важные мысли о роли игры в формировании ребенка.

К. Д. Ушинский указал зависимость содержания детских игр от социального окружения. Он утверждал, что игры не проходят для ребенка бесследно: они могут определить характер и поведение человека в обществе. Так, дитя, привыкшее командовать или подчиняться в игре, не легко отучается от этого направления и в действительной жизни. К. Д. Ушинский придавал большое значение совместным играм, так как в них завязываются первые общественные отношения. Он ценил самостоятельность детей в игре, видел в этом основу глубокого влияния игры на ребенка, однако считал необходимым направлять детские игры, обеспечивая нравственное содержание детских впечатлений. (8).

Большой интерес представляют взгляды на игру Е. И. Тихеевой. Е. И. Тихеева рассматривает игру как одну их форм организации педагогического процесса в детском саду и вместе с тем как одно из важнейших средств воспитательного воздействия на ребенка.

В детском саду, руководимом Е. И. Тихеевой, существовали и использовались игры 2 видов: свободные игры, стимулированные окружающей средой, и игры, организованные педагогом, игры с правилами. Особая заслуга принадлежит Е. И. Тихеевой в раскрытии роли дидактической игры. Она справедливо считала, что дидактическая игра дает возможность развивать самые разнообразные способности ребенка, его восприятие, речь, внимание. Она определила особую роль воспитателя в дидактической игре: он вводит детей в игру, знакомит с ее содержанием и правилами. Е. И. Тихеева разработала много дидактических игр, которые до сих пор используются в детских садах. (10).

У каждого метода имеются игры, которые в течение веков создавались взрослыми для детей, а некоторые и самими детьми. Русские народные игры были впервые собраны и обработаны Е.А.Покровским. Богатство содержания, разнообразие форм, простота, занимательность, юмор – характерные их черты.

Таким образом, игра используется в воспитании детей по двум направлениям: для всестороннего гармонического развития и в узкодидактических целях. Игра необходимая форма деятельности ребенка. Игра – серьезная умственная деятельность, в которой развиваются все виды способностей ребенка, в ней расширяется и обогащается круг представлений об окружающем мире, развивается речь. Дидактическая игра дает возможность развивать самые разнообразные способности ребенка, его восприятие, речь, внимание.

Много игр с готовым содержанием и правилами создается в настоящее время педагогами.

Игры с правилами предназначены для формирования и развития определенных качеств личности ребенка. В дошкольной педагогике принято делить игры с готовым содержанием и правилами на дидактические, подвижные и музыкальные.

Для всех игр с готовым содержанием и правилами характерны следующие особенности: наличие игрового замысла или игровой задачи, которые реализуются (решаются) через игровые действия. Игровой замысел (или задача) и игровые действия составляют содержание игры; действия, и отношения играющих регулируются правилами; наличие правил, и готовое содержание позволяют детям самостоятельно организовывать и проводить игру.

Воспитательно–образовательное содержание игры заключено в игровом замысле, игровых действиях и правилах и не выступает для детей как самостоятельная задача.

Среди дидактических игр различают игры в собственном смысле слова и игры-занятия, игры–упражнения. Для дидактической игры характерно наличие игрового замысла или игровой задачи. Существенным элементом дидактической игры являются правила. Выполнение правил обеспечивает реализацию игрового содержания. Наличие правил помогает осуществить игровые действия и решить игровую задачу. Таким образом, ребенок в игре учится непреднамеренно.

В дидактической игре формируется умение подчиниться правилам, т.к. от точности соблюдения правил зависит успех игры. В результате игры оказывают влияние на формирование произвольного поведения, организованности.

По характеру используемого материала дидактические игры условно делятся на игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры.

Предметные игры – это игры с народной дидактической игрушкой, мозаикой природным материалом. Основные игровые действия с ними: нанизывание, выкладывание, катание, собирание целого из частей и т.д. Эти игры развивают цвета, величины, формы.

Настольно–печатные игры направлены на уточнение представлений об окружающем, стимулирование знаний, развитие мыслительных процессов и операций (анализ, синтез, обобщение, классификацию и др.)

Настольно печатные игры разделены на несколько видов: парные картинки, лото, домино, разрезные картинки и складные кубики, игры типа «Лабиринт» для старших дошкольников

Словесные игры. В эту группу входит большое количество народных игр типа «Краски», «Молчок», «Черное и белое» и др. Игры развивают внимание, сообразительность, быстроту реакции, связную речь.

Структура дидактической игры, ее задачи, игровые правила, и игровые действия объективно содержат в себе возможность развития многих качеств социальной активности.

 Таким образом, в дидактической игре ребенок имеет возможность конструиро­вать свое поведение и действия.

Дидактическую игру условно разделяют на несколько стадий. Для каждой характерны определенные проявления дет­ской активности. Знание этих стадий необходимо воспитателю для правильной оценки эффективности игры. Первая стадия характеризуется появлением у ребенка желания играть, активно действовать. Возможны различные приемы с целью вызвать интерес к игре: беседа, загадки, считалочки, на­поминание о понравившейся игре. На второй стадии ребенок учится выполнять игровую задачу, правила и действия игры. В этот период закладываются основы таких важных качеств, как честность, целеустремленность, настойчивость, способность преодолевать горечь неудачи, умение радоваться не только своему успеху, но и успеху товарищей. На третьей стадии ребенок, уже знакомый с правилами игры, проявляет творчество, занят поиском самостоятельных действий. Он должен выполнить действия, содержащиеся в игре: угадать, найти, спрятать, изобразить, подобрать. Чтобы успешно справить­ся с ними, необходимо проявить смекалку, находчивость, способ­ность ориентироваться в обстановке. Ребенок, усвоивший игру, должен стать и ее организатором, и ее активным участником. Каждому этапу игры соответствуют и определенные педагоги­ческие задачи. На первой стадии педагог заинтересовывает детей игрой, создает радостное ожидание новой интересной игры, вызывает желание играть. На второй стадии воспитатель высту­пает не только как наблюдатель, но и как равноправный партнер, умеющий вовремя прийти на помощь, справедливо оценить по­ведение детей в игре. На третьей стадии роль дефектолога заклю­чается в оценке детского творчества при решении игровых задач.

Одной из основных задач умственного воспитания детей дошкольного воспитания является развитие мышления и речи. Эти 2 неразрывно связанных между собой психических процесса формируются, развиваются при познании ребенком окружающего мира. (5).

Чтобы приучить ребенка к умственному труду, необходимо сделать его интересным, занимательным. Занимательность умственного труда достигается разными методами, среди которых на особом месте стоит дидактическая игра, содержащая в себе большие возможности для развития умственной деятельности детей, для развития самостоятельности и активности их мышления. В игровой форме сам процесс мышления протекает быстрее, активнее, так как игра – вид деятельности, присущий этому возрасту. В игре ребенок преодолевает трудности умственной работы легко, не замечая, что его учат. В зависимости от образовательной задачи дефектолог может сам варьировать условия игры.

В дидактической игре дети учатся думать о вещах, которые они в данное время непосредственно не воспринимают. Эта игра учит опираться в решении задачи на представление о ранее воспринятых предметах. Игра требует использования приобретенных ранее знание в новых связях, в новых обстоятельствах. В этих играх ребенок должен решать самостоятельно разнообразные мыслительные задачи: описывать предметы, отгадывать по описанию, по признакам сходства и различия, группировать предметы по различным свойствам, признакам, находить алогизмы в суждениях, самому придумывать рассказы с включением небылиц и т.д.

Большое значение использованию словесных игр с целью развития мышления детей придавали лучшие педагоги разных стран мира. Немецкий педагог Б. Базедов писал, что детям доставляют огромное удовольствие игры, в которых они видовые понятия объединяют родовым и к родовому понятию подбирают видовые. (18).

В советской дошкольной педагогике страстным защитником игры как формы обучения детей дошкольного возраста выступала Н.К.Крупская, она неоднократно говорила о значении игры как важнейшем средстве всестороннего воспитания дошкольников: «… игра для них – учеба, игра для них – труд, игра для них – серьезная форма воспитания». (22 , 6). Называя народные игры, Н.К.Крупская отмечала их большое значение в воспитании у детей целого ряда качеств: находчивости, дисциплинированности, наблюдательности, чувства юмора.

Игры для детей младшего и среднего дошкольного возраста в основном направлены на развитие речи, уточнение и закрепление словаря, воспитание правильного звукопроизношения, умение считать, ориентироваться в пространстве. Лишь незначительная часть игр направлены на развитие мыслительной способности детей.

В старшем дошкольном возрасте, когда у детей начинает формироваться словесно – логическое мышление, необходимо больше использовать игры именно с целью развития самостоятельности мышления, формирования мыслительной деятельности.

Особенно серьезное внимание воспитанию самостоятельности и активности мышления детей следует уделить в старших группах детского сада. Перед дефектологами, работающими в этих группах, стоят такие задачи: учить детей видеть предмет как бы со всех сторон (его форму, цвет, расположение в пространстве и т.д.); выделять в нем наиболее характерные признаки сходства и различия с другими предметами, т.е. сравнивать их; воспитывать умение классифицировать предметы; приучать рассуждать, делать правильные выводы, умозаключения, высказывать самостоятельно суждения; приучать применять знания в соответствии с обстоятельствами; развивать находчивость, сообразительность, умение найти разные способы решения одной и той же задачи. Для выполнения этих задач используются разнообразные приемы и методы, одним из которых является дидактическая игра.

Таким образом, дидактическая игра – доступный, полезный, эффектный метод воспитания самостоятельности мышления у детей. Она не требует специального материала, определенных условий, а требует лишь знания воспитателя самой игры. При этом необходимо учитывать, что предлагаемые игры будут способствовать развитию самостоятельности мышления лишь в том случае, если они будут проводиться в определенной системе с использованием необходимой методики.

**2.3.Особенности использования дидактической игры и руководства ею в процессе обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.**

Игра - ведущая деятельность, обеспечивающая зону ближайшего развития, оказывающая развивающие воздействие на складывание психологического облика ребёнка с интеллектуальной недостаточностью. (20).

 Среди множества причин, тормозящих самостоятельное, последовательное становление игры у ребёнка с интеллектуальной недостаточностью, следует, прежде всего, выделить главную – недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга, приводящие к запаздыванию в сроках овладения статическими функциями, речью, эмоционально – деловым общением с о взрослым входе ориентировочной и предметной деятельности. Пагубно отражается на становлении игры и отсутствии необходимых педагогических условий для развития ребёнка, так называемая деривация, возникающая особенно часто в тех случаях, когда ребёнок пребывает в преддошкольном возрасте в учреждении закрытого типа. Будучи лишен необходимого притока свежих эмоциональных впечатлений, дошкольник получает представление лишь об узком круге лиц, предметов; его жизнь протекает в ограниченных монотонных обстоятельствах. (13).

 Таким образом, на имеющийся у него органический дефект наслаивается обеднённый и порой искажённый образ окружающего мира.

Дети с интеллектуальной недостаточностью, поступающие в специальные дошкольные учреждения, как правило, совсем не умеют играть, они однообразно манипулируют игрушками не зависимо от их функционального назначения.

Кукла не вызывает адекватных радостных эмоций и не воспринимается в качестве заместителя человека. По отношению к игрушкам – животным такой дошкольник также не вызывает заинтересованного эмоционального отношения. Его действия с ними напоминают манипуляции с кубиками и машинками. Важно отметить, что среди не обученных, дошкольников встречаются и такие дети, которые любят попробовать игрушку «на вкус». Они пытаются отгрызть кусочек от цветного кубика, облизывать матрёшку. Такие действия с игрушками в основном характерны, для детей, страдающих глубоким интеллектуальным нарушением, однако в ряде случаев они вызваны просто не умением действовать с игрушками, отсутствием опыта и использования в соответствии с функциональным назначением. (4).

У значительной части детей с интеллектуальной недостаточностью наряду с манипуляциями встречаются и так называемые процессуальные действия, когда ребёнок беспрерывно повторяет один и тот же игровой процесс: снимает и одевает одежду на куклу, строит и разрушает постройку из кубиков, достаёт и ставит на место посуду.

Отличительной особенностью игр необученных дошкольников является наличие так называемых неадекватных действий. Такие действия не допускаются не логикой, ни функциональным назначением игрушки, их ни в коем случае нельзя путать с использованием предметов-заместителей, которые часто наблюдаются в игре нормального ребёнка. Обычный дошкольник охотно использует палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т. д. Такие действия обусловлены потребностями игры и говорит о высоком уровне его развития. Но как раз таких действий с использованием предметов – заместителей никогда не встречается у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью при их поступлении в специальные дошкольные учреждения. (13).

В процессе игры такие дети действуют с игрушками молча, лишь изредка издавая отдельные эмоциональные возгласы и произнося слова, обозначающих названия некоторых игрушек и действии. Необученный ребёнок быстро насыщается игрушками. Длительность его действий обычно не превышает пятнадцати минут. Это свидетельствует об отсутствии подлинного интереса к игрушкам, который, как правило, возбужденный новизной игрушки и в процессе манипулирования быстро угасает.

Таким образом, без специального обучения игра у детей с интеллектуальной недостаточностью не может занять ведущие место и следовательно, оказать воздействие на психическое развитие. В таком виде игра не способна служить средством коррекции и компенсации дефектов развития аномального ребёнка.

 Разделу «Игра» не случено, отведено центральное место в программе воспитания и обучения умственно отсталых. Тем самым подчёркивается первостепенное значение этой деятельности для обогащения детского развития, коррекции и компенсации разнообразных дефектов в психике аномального ребёнка, подготовки к обучению к школе.

Игровая деятельность ребёнка весьма многогранна, так же как разнообразны и игры. Большое значение придают дидактическим играм. Именно это вид игр воплощает в себе наиболее значимые и существенные черты игры как деятельности. Учитывая её особую значимость для детского развития, программа делает особый акцент на поэтапное формирование у ребенка дидактической игры.

Перед дефектологом ставится задача постепенного введения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в мир игры, обучение его разнообразным игровым приемам, использованию различных средств общения со сверстниками. Для того чтобы у ребёнка возникло желание играть в месте с детьми, он должен быть подготовлен.

Основной формой воздействия на ребенка в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида являют­ся организованные занятия, в которых ведущая роль принад­лежит взрослым. Занятия проводятся учителем-дефектологом и воспитателями, которые составляют педагогический коллек­тив группы. Содержание занятий определяется программой.

Усвоение программного материала зависит от правильного выбора методов обучения. Необходимо применять такие методические приемы, ко­торые привлекают внимание, заинтересовывают каждого ре­бенка. Проблемные дети пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели и служат дидактические игры.

Таким образом, дидактическая игра - одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра — основной вид дея­тельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая - игровая, ради которой действует ребенок. Важно, что­бы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Усвоение программно­го содержания становится условием достижения игровой цели.

Дидактическая игра - средство обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного матери­ала и проводится на индивидуальных и групповых занятиях, как учителем-дефектологом, так и воспитателем. Кроме того, игра включается в музыкальные занятия, является одним из зани­мательных элементов на прогулке.

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно дейст­вовать в определенной ситуации или с определенными предмета­ми, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для проблемных детей, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен.

Ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем мире, для понимания того или иного действия требуют­ся многократные повторения. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материа­ле при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. (20).

Таким образом, особая роль дидактической игры в обучаю­щем процессе определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

Ранний и дошкольный возраст можно назвать возрастом чувственного познания окружающего. В этот период у детей происходит становление всех видов восприятия - зрительного, тактильно-двигательного, слухового, формируются представ­ления о предметах и явлениях окружающего мира. Чувствен­ный опыт дети приобретают в процессе широкой ориентировочно-исследовательской деятельности. Ребенок-дошкольник, по­знавая мир, совершает поисковые способы ориентировки, т. е. ведущее место на ранних этапах развития ребенка занимает метод проб и ошибок, который в дальнейшем сменяется перцептивными способами - примериванием и зрительной ориен­тировкой. Метод проб как поисковый способ основан на том, что ребенок фиксирует правильные действия и отбрасывает ошибочные варианты. Метод проб является практической ори­ентировкой, однако, он подготавливает ребенка к ориентиров­ке, происходящей во внутреннем плане, т.е. перцептивной ори­ентировке. (4).

У проблемных детей чувственное познание без специально­го коррекционного воздействия развивается медленно. Оно не достигает того уровня, когда может стать основой деятельнос­ти. Развитию восприятия и представлений препятствует то, что дети с отклонениями в раз­витии не овладевают поисковыми способами ориентировки. Они действуют либо совсем не учитывая свойств предметов, пытаясь достигнуть результата силой, либо привычным, усво­енным в обучении способом, который относят только к данной, знакомой игрушке или привычной бытовой ситуации, и не пе­реносят знания и опыт на новую игрушку и даже на сходную ситуацию. Перебор вариантов, который встречается у проблем­ных детей, носит не целенаправленный, а случайный характер и не закрепляется в их опыте. Случайно замеченную ошибку он не в состоянии исправить. По­этому заучивание действий с привычными дидактическими игрушками, со знакомым счетным материалом не ведет к раз­витию восприятия, мышления, деятельности ребенка с откло­нениями в развитии.

Основная коррекционная задача дефектолога в том, чтобы сформировать у проблемных детей раннего и дошкольного возраста поисковые способы ориентировки при выполнении задания. На этой основе необходимо создать интерес к свойствам и отноше­ниям предметов, к их использованию в деятельности и таким образом подвести детей к подлинной зрительной ориентировке. Примеривание в этом случае представляет собой промежуточ­ный способ между пробами и зрительным соотнесением.

Игры и упражнения, в которых проблемный ребенок дей­ствует путем проб и примеривания, развивают у него внима­ние к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать свойство или отношение в памяти ребенка. Слово, вызывающее в памяти ребенка нужное представление, может стать в дальнейшем основой понимания рассказов, ска­зок, словесных инструкций независимо от ситуации, а в даль­нейшем и самостоятельного чтения книг. (20).

Уже в самом восприятии имеются элементы, обеспечиваю­щие развитие логического мышления. Так, первой формой обобщения у ребенка является перенос одного свойства предмета на другие. Но этот перенос происходит только в том случае, если ребенок этот процесс осуществляет самостоятельно без подсказки. В дальнейшем на основе восприятия возникают переходные, от восприятия к мышлению, формы оперирования образами в уме (складывании разрезной картинки, собирание сборно-разборной игрушки, рисование целого предмета, глядя на разбросанные в беспорядке части, составление сериационного ряда, когда предметы располагаются в coответствии с закономерным возрастанием или убыванием какого-либо свойства и др.). Такая группировка возникает постепенно: сначала подбирается один предмет к образцу (выбор по образцу), затем несколько предметов к одному и тому же образцу. Это и есть группировка. На данном этапе происходит формирование первых форм анализа. Ребенок учится самостоятельно выделять тот признак, то свойство, которое является существенным при выполнении нужной задачи. (4).

Правильное развитие целостного восприятия подготавлива­ет и некоторые стороны причинного мышления. Когда ребенок правильно представляет себе предмет с его частями, он легко может осознать причину, если нарушено это целое.

Важным оказывается влияние восприятия на решение словесных задач типа загадок.

Таким образом, путь от восприятия к мышлению оказывает влияние на ход развития наглядно-образного и элементов ло­гического мышления.

У детей с нормальным развитием наглядное мыш­ление возникает рано, в конце первого - начале второго года жизни, и совершенствуется в течение всей его жизни, участ­вуя во всей практической деятельности.

У детей с отклонениями в развитии наглядное мышление без коррекционного воздействия развивается очень медленно. Они слабо обобщают общественный опыт, плохо ори­ентируются в условиях практической задачи, а проблемные задачи вообще не в состоянии решить.

Благодаря дидактическим играм можно так организовать деятельность ребенка, что она будет способствовать формиро­ванию у него умения решать не только доступные практичес­кие, но и несложные проблемные задачи. А полученный при этом опыт даст возможность понимать и решать знакомые за­дачи в наглядно-образном и даже в словесном плане.

Таким образом, важным в психическом развитии ребенка является форми­рование мышления. Именно в дошкольный период возни­кают не только основные формы наглядного мышления - на­глядно-действенное и наглядно-образное, но и закладываются основы логического мышления - способность к переносу одно­го свойства предмета на другие (первые виды обобщения), при­чинное мышление, способность к анализу, синтезу и др.

Правильная и своевременная организация работы по формированию всех видов мышления для проблемного ребенка приобретает особое значение.

В играх, способствующих формированию мышления, вы­деляются два направления: от восприятия к мышлению и от наглядно-действенного к наглядно-образному и логическому мышлению.

Несомненно, успешному проведению дидактических игр способствует умелое педагогическое руководство ими. Для проблемного ребенка эмоциональная сторона организации иг­ры - важное условие. Дефектолог своим поведением, эмоциональ­ным настроем должен вызывать у него положительное отноше­ние к игре.

Необходима доброжелательность взрослого, благодаря кото­рой и появляется сотрудничество, обеспечивающее желание ребенка действовать вместе и добиваться положительного ре­зультата.

Роль взрослого в дидактической игре двойственна: с одной стороны, он руководит познавательным процессом, организу­ет обучение детей, а с другой - выполняет роль участника игры, партнера, направляет каждого ребенка на выполнение игровых действий, а при необходимости дает образец поведения в игре. Участвуя в игре, взрослый одновременно следит за выполне­нием правил.

Важным условием результативного использования дидактических игр в обучении является соблюдение последовательно­сти в подборе игр. Прежде всего, должны учитываться следую­щие дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий.

**Глава 3. Развитие наглядно-образного мышления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.**

**3.1. Методика экспериментального исследования.**

Определение уровня психического развития ребенка является важнейшим направлением в деятельности дефектолога. Задачи такого рода часто возникают в процессе воспитания детей. Причиной обращения к специалистам подобного рода являются дисгармонии в становлении личности, нарушение общепринятых норм и правил поведения, а также сложности во взаимоотношениях, как со сверстниками, так и с взрослыми. И самое удобное для диагностики тех или иных состояний являются диагностические методики, и в том числе, различного рода тестовые процедуры.

Диагностика позволяет выявить степень его созревания. Речь идет о соответствии созревания определенных мозговых структур, нервно- психических функций условиям и целям его воспитания.

В данном параграфе мы определим задачу опытно-экспериментальной работы и подробно опишем методику констатирующего, формирующего и повторно констатирующего эксперимента.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам предположить, что в структуре задержки психического развития одним из важных составляющих является недоразвитие мыслительной деятельности. Наглядно-образное мышление дошкольников с задержкой психического развития характеризуется рядом специфических особенностей, которые можно выявить с помощью специально подобранных методик.

В своей работе мы использовали методики, которые позволяют выявить особенности наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития.

Экспериментальное исследование проводилось нами в течение 2003 года в ГДОУ №45 Красногвардейского района (компенсирующего вида) города Санкт-Петербурга. Оно проводилось в средней группе детей с задержкой психического развития. В эксперименте участвовало 10 детей в возрасте от 5 до 6 лет.

Программа экспериментальной работы предусматривала 3 этапа:

1 этап - констатирующий эксперимент.

2 этап - формирующий эксперимент.

3 этап – повторный констатирующий эксперимент.

Для проведения констатирующего эксперимента мы подобрали ряд методик, с помощью которых мы выявляем уровень развития наглядно-образного мышления. (См. Приложение 4). Методики предъявлялись детям в первой половине дня после проведения подгрупповых занятий, индивидуально, последовательно от 1 к 5. Обработка результатов исследования производилась путем оценки уровня развития наглядно-образного мышления детей по 4-х бальной системе.

Методика 1. «Помоги достать игрушку!».

Цель: исследование особенностей формирования целостного восприятия ситуаций, изображенных на картинках. Исследование формирования предпосылок к наглядно- образному мышлению.

Оборудование: сюжетная картинка - в комнате стоит мальчик, в руках у него ключик, напротив, на гвоздике, высоко висит прозрачный пакетик с машинкой. В углу далеко от мальчика, стоят два стула - большой и маленький.

Процедура: предъявляется картинка с сюжетным изображением и дается инструкция.

Инструкция: экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть картинку и говорит: «Мальчик хочет поиграть с машинкой, завести ее, но не знае6т как ее достать. Подскажи мальчику, как достать машинку». В случае затруднения ребенку задают уточняющие вопросы: «что хочет достать мальчик? Что ему надо взять, чтобы достать машинку? Почему ему надо взять большой стул? Куда он его поставит? А потом что он будет делать?» если подсказки не помогают ребенку, используется прием припоминания: «вспомни, как ты доставал игрушку, когда она находилась высоко. А теперь расскажи все по порядку, что мальчику надо сделать, чтобы он достал машинку».

 Методика 2. «Чего не хватает?».

Цель: исследуется понимание смысла ситуации, наличие элементарных представлений, возможность использования прошлого опыта. Исследование особенностей формирования понимания внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов.

Оборудование: шесть сюжетных картинок, на которых изображен персонаж без предмета-орудия. Внизу сюжетная картинка- ряд предметных картинок, изображающих недостающие предметы.

Процедура: ребенку предъявляют сюжетную картинку с изображением ситуации, в которой не хватает какого- либо элемента. Ребенка просят назвать предмет, которого недостает. В качестве помощи можно предъявить вспомогательную картинку с изображением различных предметов, как нужных так и не нужных для правильного ответа.

Инструкция: ребенку предъявляют сюжетную картинку с изображением ситуации, в которой не хватает какого- либо элемента. Ребенка просят назвать предмет, которого недостает: «чего не хватает на этой картинке?» В качестве помощи можно предъявить вспомогательную картинку с изображением различных предметов, как нужных так и не нужных для правильного ответа: «чего не хватает на этой картинке? Найди нужный ему предмет».

Методика 3. «Разбитая чашка».

Цель: исследовать особенности формирования у детей понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями.

Оборудование: сюжетная картинка: в середине комнаты стоит круглый стол, на нем находится посуда. Растерянный мальчик смотрит на разбитую чашку, которая находится на полу, рядом с ней лежит мяч. (Причина- мальчик играл в комнате с мячом; следствие первого порядка - мяч попал в чашку; следствие второго порядка - чашка разбита).

Процедура: ребенку предлагается рассмотреть картинку и рассказать, что на ней изображено. В случае затруднения активизируется восприятие и понимание сюжета уточняющими вопросами.

Инструкция: ребенку предлагается рассмотреть картинку и рассказать, что на ней изображено. В случае затруднения активизируется восприятие и понимание сюжета уточняющими вопросами: «что находится на столе? Что лежит на полу? Что мальчик делал с мячом? Куда упал мячик? Что случилось с чашкой?» потом ребенок рассказывает все, что произошло.

Методика 4. «Разрезные картинки».

Цель: изучение особенностей установления причинно-следственных связей и отношений между объектами и событиями, изучение состояния устной связной речи, соотношения уровней развития мышления и речи.

Оборудование: пять сюжетно-связанных картинок.

Процедура и инструкция: перед ребенком выкладывают картинки в нарушенной последовательности, предлагают разложить картинки в соответствии с логикой развития сюжета: «Положи картинки по порядку». Предложение составить рассказ по картинкам: «Художник составил рассказ про бабушку и кота, а ты расскажи, что здесь происходило». В случае отказа ведется беседа по картинкам. Фиксация деятельности испытуемого и определение одного из уровней.

Методика 5. «Сюжетные картинки».

Цель: предъявление сюжетных картинок направлено на выявление понимания ребенком смысла ситуации, установление пространственно-временных и причинно-следственных отношений, понимания шутки, юмора, а также на умение выявлять связи между персонажами и объектами, изображенными на картинках, рассуждать, делать вывод и обосновывать суждения; анализировать сюжеты со скрытым смыслом.

Оборудование: картинки с шестью вариантами задания:

А) сюжетная картинка с явным смыслом;

Б) сюжетная картинка со скрытым смыслом;

В) последовательные картинки с явным смыслом сюжета;

 Г) последовательные картинки со скрытым смыслом сюжета

Д) последовательные картинки с незавершенным концом действия;

Е) «нелепицы».

Процедура и инструкция:

Варианты. А, Б. Ребенку пока­зывают картинку и предлагают рассказать, что на ней нарисо­вано. Если ребенок не в состоянии сам составить рассказ, проводится беседа по данной картинке в вопросно-ответной фор­ме. Ес­ли картинка со скрытым смыслом сюжета, а из рассказа ре­бенка не видно, понял ли он его смысл, то нужно задать уточ­няющий или наводящий вопрос.

Варианты. В, Г и Д. Перед ребенком раскладывают картин­ки в случайном порядке; затем его просят установить их после­довательность и составить по ним рассказ.

 Инструкция: «На всех этих картинках изображена одна история. На одной — начало, на другой — продолжение, и так до конца. Разложи все кар­тинки по порядку: что было сначала, что потом и чем дело кончилось. Составь по ним рассказ (расскажи, что произошло)».

Если словесной инструкции бывает недостаточно в этом случае нужно указать ребенку на первую по порядку картинку и предложить работать дальше самому. Если ребенок не понял сразу смысл картинки, можно показать ему ее еще раз.

Инструкция: если предъявляются последовательные картинки с неза­вершенным сюжетом, после установления последовательности событий ребенку предлагают придумать конец рассказа: «Как ты думаешь, что было дальше? Чем кончилась эта история?»

Вариант Е. Ребенку предъявляют картинку «Нелепицы» и предлагают ее внимательно рассмотреть. После этого проводит­ся беседа, во время которой выявляется отношение ребенка к ситуациям на картинке, понимание их нелепости, заключенно­го в них юмора. Если ребенок не выражает удивления, не дает каких-либо объяснений, картинка его не забавляет, то целесо­образно задать несколько вопросов, например: «Что здесь изо­бражено? Бывает ли такое на самом деле? Как ты думаешь, смешно это или нет? (О каком-нибудь фрагменте). Почему?»

Обработка результатов методик:

 4 балла - справился с задачей без дополнительных вопросов, дав правильный четкий ответ, полное связное описание событий в рассказе, установил последовательность событий изображенных на разрезных картинках, понимание нелепых ситуаций;

3 балла - справился с задачей, дав правильный, но недостаточно четкий полный ответ, сделал одну поправку, экспериментатор не задавал дополнительных вопросов, понимание нелепых ситуаций;

2 балла - справился с задачей с помощью наводящих вопросов, сделал две поправки и одну ошибку (экспериментатором предъявлялась вспомогательная картинка), понимание нелепых ситуаций;

1 балл - справился с задачей после применения приема припоминания, сделал не более трех ошибок (экспериментатором предъявлялась вспомогательная картинка). Нет связного описания событий в рассказе (перечисление предметов, действий и качеств или описание каждой картинки в отдельности), ответы на поставленные вопросы, фрагментарное понимание «нелепицы», самостоятельно не могут закончить рассказ;

0 баллов - справился с задачей после применения приема припоминания, давал сбивчивые односложные ответы на наводящие вопросы, сделал более трех ошибок (экспериментатором предъявлялась вспомогательная картинка, и задавались наводящие вопросы). Нет связного описания событий в рассказе (перечисление предметов), понимание простой сюжетной картинки, не в состоянии установить последовательность событий, самостоятельное понимание «Нелепиц» недоступно.

На основе констатирующего эксперимента мы определили, что у детей недостаточно развито наглядно-образное мышление. Для более высокого уровня развития этого вида мышления были проведены подгрупповые и индивидуальные занятия, на которых использовались специально подобранные игры-упражнения. Данные игры были предложены воспитателям и родителям для проведения досуга детей. Базой для проведения формирующего эксперимента был определен ГДОУ №45 Красногвардейского района (компенсирующего вида) города Санкт-Петербурга. Исследование проводилось в средней группе детей с задержкой психического развития в первой половине дня на подгрупповых и индивидуальных занятиях. В эксперименте участвовало 10 детей в возрасте от 5 до 6 лет.

В ходе работы использовались следующие игры-упражнения.

Сделай целое. (Проводится индивидуально и по подгруппам).

Цель. Формировать представление о предмете в целом; учить соотносить образ представления с целостным образом реально го предмета; действовать путем примеривания.

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

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

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

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

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

При последующем проведении игры картинки имеют дру­гие линии разреза.

Нарисуй целое. (Проводится индивидуально).

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

Оборудование. Разрезные картинки с изображением хо­рошо знакомых детям предметов (с разной конфигурацией раз­реза), бумага, фломастеры или карандаши (черные или корич­невые).

Ход игры. дефектолог раскладывает перед ребенком разрез­ную картинку и просит нарисовать целую картинку, не скла­дывая ее. Ребенок рисует, а затем называет предмет, который нарисовал. После этого дефектолог просит его сложить картинку и снова нарисовать ее.

Найди свою игрушку. (Проводится индивидуально и по подгруппам).

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

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

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

Сделаем книжку. (Проводится индивидуально и по подгруппам).

Цель. Представлять ситуацию, описанную в рассказе, уметь моделировать ее с помощью раскладывания готовых плоскостных форм; закреплять навыки наклеивания; приучать к созданию коллективной работы.

Оборудование. Листы белой бумаги по количеству детей, плоскостные изображения предметов, соответствующие содер­жанию рассказа, подносы, клей, кисточки, тряпочки по коли­честву детей.

Ход работы. 1-й вариант. Дефектолог говорит детям, что они вместе будут делать книгу с красивыми картинками. Раздает листы бумаги (страницы в книжке), элементы изображения на подносиках и просит внимательно слушать рассказ «О птичке и кошке». Читает его спокойно, без остановок и пояснений: «Во дворе рос­ло дерево. Около дерева сидела птичка. Потом птичка полетела и села на дерево, наверху. Пришла кошка. Кошка хотела пой­мать птичку и залезла на дерево. Птичка улетела вниз и села под деревом. Кошка осталась на дереве». После этого дефектолог спра­шивает, о ком этот рассказ, что делали птичка и кошка. Затем идет поэтапный разбор рассказа с моделированием всех ситуа­ций. Дефектолог спрашивает: «Что было сначала? - и читает пер­вую фразу: - Во дворе стояло дерево». Просит детей найти на подносах дерево и положить на свои листы бумаги. Напомина­ет, что дерево стоит внизу. Помогает правильно расположить это на листе бумаги. Затем говорит: «Около дерева сидела птич­ка» . Дети находят птичку и выкладывают ее около дерева и т. д.

2-й вариант. Игра проводится наследующий день. Участ­вуют 6 детей. Дефектолог напоминает им рассказ и говорит, что для общей книги каждый будет делать свою страницу. Сто­лы устанавливают в один ряд так, чтобы сидящие за ними де­ти действовали по ходу рассказа слева направо. Ребенку, сидя­щему первому, дефектолог предлагает делать первую страницу, следующему - вторую и т. д. Дети последовательно выклады­вают картинки, иллюстрирующие содержание рассказа: пер­вая страница - «Во дворе росло дерево»; вторая - «Около дере­ва сидела птичка»; третья - «Птичка полетела и села на дерево, наверху»; четвертая - «Пришла кошка»; пятая - «Кошка хо­тела поймать птичку и залезла на дерево»; шестая - «Птичка улетела вниз и села под деревом. Кошка осталась на дереве». После того как весь рассказ будет выложен, дефектолог раздает детям клей, кисточки и тряпочки, и дети наклеивают изобра­жения на листы бумаги. Дефектолог сшивает листы и рассматри­вает с детьми новую книжку.

По такому же типу проводится моделирование русских народных сказок «Теремок», «Колобок», «Кто сказал «мяу» В. Су­теева и др.

Угадай, о чем я рассказала. (Проводится индивидуально и по подгруппам).

Цель. Узнавать предметы по словесному описанию, опи­раясь на зрительное восприятие предметов.

Оборудование. Игрушки, различные по форме, цвету и назначению.

Ход игры. Дети сидят полукругом вокруг стола дефектолога. Он раскладывает на столе четыре знакомые детям игрушки (например, флажок, мяч, елочку и матрешку) и говорит, что зага­дает загадку, а они должны отгадать, о какой игрушке в ней говорится. После этого дает краткое описание одного из сто­ящих на столе предметов (например: «Круглый, красный с си­ним, хорошо прыгает, можно с ним играть»). Если дети не мо­гут отгадать, дефектолог еще раз медленно произносит текст, делая остановку на каждом свойстве данной игрушки. Когда загадка будет отгадана, спрашивает у детей, как они догадались, ка­кие слова помогли им в этом. Затем переставляет игрушки на «толе и дает описание другого предмета: «Растет в лесу зеле­ная, колючая, на Новый год, на праздник к нам придет».

Предметы, о которых говорится в загадках, должны меняться, чтобы дети не заучивали отгадку, а слушали и понимали смысловую сторону речи, опираясь на имеющиеся представления и восприятие, помогающие создать единый образ со словом.

Загадки. (Проводится индивидуально и по подгруппам).

Цель. Узнавать предметы по словесному описанию, опи­раясь на зрительное восприятие предметов.

Оборудование. Игрушки или картинки с изображением хорошо знакомых детям предметов.

Ход игры. Дети сидят полукругом. У дефектолога на столе картинки (изображением вниз). Он вызывает ребенка, просил отгадать загадку и найти отгадку на картинке. Затем приводит краткое описание хорошо знакомого детям предмета (например «Стоит в комнате на полу, есть четыре ножки, сиденье и спинка. На нем можно сидеть»). Ребенок переворачивает на столе картинки, находит нужную и показывает детям. Другой ребенок отгадывает загадку, сходную по содержанию с предыду­щей, но имеющей в конце описания отличительный признан (например: «Стоит в комнате на полу. У него четыре ножки, Покрыт скатертью, на нем стоит тарелка»).

Позднее можно дать более сложную загадку, такую, как: «Летом серый, зимой белый, длинные ушки, короткий хвост. Никого не обижает, сам всех боится».

Сделай елочку. (Проводится по подгруппам).

Цель. Учить систематизировать свойства, выкладывая последовательный ряд предметов.

Оборудование. Зеленые плоскостные треугольники рал ной величины, постепенно возрастающей (по пять треугольников на одного ребенка), под носики и листы бумаги по количеству детей, пять треугольников для выкладывания образца.

Ход занятия. Дефектолог раздает детям листы бумаги и под носы с формами и предлагает выложить красивые елочки. Дети выполняют задание самостоятельно. После этого дефектолог приглашает к фланелеграфу ребенка, правильно сложившего елочку, и про сит сложить елочку на фланелеграфе из крупных элементе и, дети рассматривают образец, дефектолог уточняет принцип вык­ладывания елочки: «Вот какая красивая елочка - самый ма­ленький треугольник наверху, потом побольше, еще больше, еще больше, самый большой треугольник внизу».

Найди место для матрешки. (Проводится индивидуально).

Цель. Учить систематизировать свойства, выкладывая последовательный ряд предметов.

Оборудование. 6-местная матрешка.

Ход игры. Дефектолог разбирает перед детьми матрёшку и соби­рает вкладыши попарно. Затем выстраивает матрешек в ряд по величине, соблюдая между ними равные интервалы. Дефектолог предлагает детям закрыть глаза, берет одну из матрешек, вы­равнивает интервалы, между оставшимися и просит детей по­смотреть и найти место матрешке.

Достань шарик. (Проводится индивидуально).

Цель. Учить решать задачи в образном плане на использо­вание вспомогательных средств в проблемной ситуации.

Оборудование. Картинка, на ней изображено: комната, у стены высокий шкаф, на нем воздушный шарик, на некото­ром расстоянии от шкафа стоит стул, в центре мальчик, у него удивленный вид, он не знает, как достать шар.

Ход занятия. Дефектолог предлагает ребенку рассмотреть картинку, просит сказать, как мальчик может достать шар. Если ребенок затрудняется, дефектолог говорит: «Шкаф высокий, а мальчик маленький, рукой он шар не достанет. Что ему по­может достать шар? » При необходимости можно создать реаль­ную ситуацию и попросить ребенка достать шар. После выпол­ненного действия показать картинку и вновь предложить ему сказать, как мальчик достанет шар.

Как достать. (Проводится индивидуально).

Цель. Учить решать задачи в образном плане на использо­вание вспомогательных средств в проблемной ситуации.

Оборудование. Картинка с изображением стеклянной бан­ки, в ней морковь, картинки с изображением предметов-ору­дий (вилка, ложка, сачок, палочка).

Ход занятия. Дефектолог раскладывает перед ребенком все картинки, просит внимательно рассмотреть и сказать, как мож­но достать морковку зайчику. Ребенок должен подложить кар­тинку с изображением предмета-орудия к основной картинке. В случае затруднения можно создать реальную ситуацию и про­верить свойство выбранного орудия.

Что случилось. (Проводится индивидуально).

Цель. Учить решать задачи в образном плане на использо­вание вспомогательных средств в проблемной ситуации.

Оборудование. Картинка, на которой изображена игру­шечная машина без одного колеса - оно откатилось в сторону, в машине сидит мишка, около машины стоит мальчик, у него растерянный вид.

Ход занятия. Дефектолог говорит: « Мальчик хотел покатать мишку, но что-то случилось, мишка чуть не упал. Расскажи, что случилось у мальчика». Если ребенок не может объяснить, надо создать реальную ситуацию и попросить его покатать мишку. Затем обратить внимание на то, почему машина не едет. Ког­да ребенок найдет причину, дефектолог предлагает вновь объяс­нить, что же случилось с машиной у мальчика, и сказать, как устранить причину, чтобы машина поехала.

Поставь машину в гараж. (Проводится индивидуально).

Цель. Учить решать задачи в образном плане на использо­вание вспомогательных средств в проблемной ситуации.

Оборудование. Набор картинок: 1) К машине привязана тесьма. На расстоянии 0,5 см от этой тесьмы нарисована еще одна тесьма как продолжение первой. Перпендикулярно к при­вязанной тесьме расположены другие отрезки тесьмы. 2) От машины тянется тесьма, она делает несколько изгибов, от мест изгибов отходят несколько непривязанных отрезков тесьмы.

Ход игры. Дефектолог дает ребенку рассмотреть картинки и сказать, за какую тесьму нужно взяться, чтобы подтянуть ма­шину к себе. В случае затруднения педагог создает реальную ситуацию, и ребенок понимает самостоятельно, за какую тесь­му нужно взяться. Затем снова предлагает ему картинку и про­сит рассказать, за какую тесьму нужно тянуть, чтобы достать машину и поставить ее в гараж.

Кому, какое угощение. (Проводится индивидуально).

Цель. Учить решать задачи в образном плане на использо­вание вспомогательных средств в проблемной ситуации.

Оборудование. Картинки с изображением зайчика, ежа; картинки с изображением банки - в ней морковь, банки - в ней яблоко; картинки с изображением предметов-орудий (вилка, ложка, сачок, палочка).

Ход игры. Дефектолог раскладывает перед ребенком все кар­тинки и просит рассказать, кому какое нужно достать угоще­ние. После этого он берет картинку с изображением предмета-орудия и подкладывает ее к основной картинке с рисунком банки.

Кто подойдет, пусть возьмет. (Проводится по подгруппам).

Дидактическая задача. Учить детей рассказывать о предмете, выделяя его наиболее характерные признаки: цвет, форму, качество и его назначение; по описанию находить предмет в ком­нате или на участке (если игра проводится на участке), уз­навать орудия труда, машины, кем они используются в работе; развивать внимание, память, мышление и речь.

Игровые правила. По описанию предмета находить его в ком­нате или на участке, правильно называть. Кто ошибается и при­носит не тот предмет, о котором рассказывалось, тот платит фант, который в конце игры выкупается.

Игровые действия. Загадывание, отгадывание, поиск предме­тов.

Ход игры. Дефектолог напоминает детям, что недавно у них на занятии была беседа о том, что людям в их работе по­могают разные предметы, инструменты, машины. Говорит:

— Сегодня мы поиграем в такую игру: у нас в группе есть много инструментов, машин (игрушечных). Вы выберете какую-либо одну из них и расскажете так, чтобы мы узнали, о каком инструменте или машине вы рассказываете. Но называть пред­мет нельзя. Мы сами должны догадаться. Кто первым дога­дается, тот найдет этот предмет и принесет сюда на стол.

Игра продолжается, пока много разных орудий труда и машин окажется на столе дефектолога.

Похож не похож. (Проводится по подгруппам).

Дидактическая задача. Учить детей сравнивать предметы, замечать признаки сходства по цвету, форме, величине, материа­лу; развивать наблюдательность, мышление, речь.

Игровые правила. Находить в окружающей обстановке два предмета, уметь доказать их сходство. Отвечает тот, на кого укажет стрелочка.

Игровое действие. Поиск похожих предметов.

Ход игры. Заранее подготавливают различные предметы и незаметно размещают их в комнате.

Дефектолог напоминает детям о том, что их окружает много предметов, разных и одинаковых, похожих и совсем непохо­жих.

— Сегодня мы будем находить предметы, которые похожи друг на друга. Они могут быть похожими по цвету, форме, вели­чине, материалу. Послушайте правила игры. Нужно пройти по комнате, выбрать два похожих предмета и сесть на место.

Тот, на кого укажет стрелочка, расскажет, почему он взял эти два предмета, в чем их сходство.

Чья одежда? (Проводится индивидуально и по подгруппам).

Дидактическая задача. Воспитывать у детей интерес к людям разных профессий; уточнять знания о рабочей одежде; учить по рабочей одежде отличать людей разных профессий.

Игровые правила. По рабочей одежде определять профессию, находить нужную картинку и показывать ее детям. За пра­вильный ответ игрок получает фишку.

Игровое действие. Одевание кукол в рабочую одежду.

Ход игры. Прежде чем начать игру, дефектолог уточняет знания детей о рабочей одежде, выясняет, замечали ли они, что люди работают в особой одежде и что по их одежде можно узнать, кем они работают. Показывает картинки:

Дефектолог показывает картинки, где изображены модели одежды людей разных профессий, а дети узнают.

Затем дефектолог предлагает одеть кукол в одежду, заранее сшитую и приготовленную для этой игры.

Дефектолог советует детям, как можно с ними поиграть.

Что сначала, что потом! (Проводится индивидуально и по подгруппам).

Дидактическая задача. Учить детей располагать картинки в порядке развития сюжета, пользуясь вспомогательным средством.

Материал. Наборы картинок, которые, если их расположить в определенной последовательности, передают развитие сюжета. Наборы состоят из двух — четырех картинок. Сверху к каждой картинке приклеены карточки, которые должны легко загибаться (прятаться) под картинку или отгибаться, занимая место над ней. На карточках нарисована расходящаяся стрела, острый ко­нец которой начинается над первой картинкой, а расходящиеся ее концы — над последней.

Руководство. Дефектолог вынимает картинки и показы­вает их детям. Затем говорит, что если расположить их по по­рядку, то может получиться интересная история, а чтобы правильно положить, надо догадаться, что было сначала, что произошло, потом и чем все закончилось. Дефектолог разъясняет, как следует раскладывать картинки (по порядку, слева направо, ря­дышком в длинную полоску).

Вначале детям предлагают сюжеты из двух картинок, затем из трех, четырех.

После выкладывания картинок дефектолог просит детей отог­нуть приклеенные к ним сверху карточки. Если картинки расположены, верно, то сверху на карточках можно увидеть пра­вильно расходящуюся стрелку. Если стрелка получилась не­правильной, значит, картинки расположены неверно, и надо ис­правлять работу.

После выполнения задания можно предложить детям расска­зать полученный сюжет.

Затем ребята меняются наборами картинок, и упражнение про­должается.

Замри. (Проводится индивидуально и по подгруппам).

Дидактическая задача. Учить детей понимать схе­матическое изображение позы человека.

Материал. 15 карт (20X30 см). На каждой карточке схематически изображен человечек в какой-нибудь позе. Напри­мер, ноги вместе, правая рука вниз, левая в сторону или ноги вместе, руки в стороны.

Руководство. Дефектолог объясняет детям правила, согласно которым все должны бегать по комнате, а по команде ведущего «Раз, два, три, замри» остановиться. Произ­нося эти слова, воспитатель показывает детям одну из карточек со схематическим изображением человека в какой-нибудь позе. Ребята должны замереть в такой же позе. Те, кто принял не­правильную позу, выбывают из игры.

Игра неоднократно повторяется, но каждый раз с новой карточ­кой, и соответственно дети, останавливаясь по сигналу воспи­тателя, принимают другую позу. В конце игры остаются 1—2 ре­бенка, которые и оказываются победителями.

На что это похоже! (Проводится индивидуально и по подгруппам).

Дидактическая задача. Та же, что в предыдущей игре.

Материал. Набор из десяти карточек с различными фи­гурками. На каждой карточке нарисована фигурка, которая мо­жет восприниматься как деталь или контурное изображение како­го-либо предмета.

Руководство. Дефектолог предлагает детям поиграть в иг­ру. Он им будет показывать картинку, а они придумывать, на что эта картинка похожа. Показывает первую картинку из набора и спрашивает одного из детей, на что это похоже. Если ребенок затрудняется с ответом, можно спросить следующего ребенка по кругу. При показе второй картинки игра начинается со следующего ребенка, чтобы у каждого была возможность начинать отвечать первым. Игру можно повторять неоднократно, используя каждый раз новый материал.

Волшебная мозаика. (Проводится индивидуально и по подгруппам).

Дидактическая задача. Учить детей создавать схематические изображения предметов.

Материал. Набор вырезанных из плотного картона гео­метрических фигур для каждого ребенка. В набор входят не­сколько кругов, квадратов, треугольников, прямоугольников разных величин.

Руководство. Дефектолог раздает детям наборы и го­ворит, что у каждого теперь есть волшебная мозаика, из которой можно сложить много интересных вещей. Для этого надо разные фигуры (кто какие хочет) приложить друг к другу так, чтобы получилось что-нибудь интересное. Это могут быть домики, ма­шинки, человечки, поезда и т. п. Упражнение целесообразно повторять с разным материалом (разные наборы мозаики).

Поможем художнику. (Проводится индивидуально и по подгруппам).

Дидактическая задача. Учить детей создавать образы на основе схематического изображения.

Материал. 1. Большой лист бумаги, прикрепленный к доске или фланелеграфу с нарисованным на нем схематическим изображением человека. 2. Цветные карандаши или краски (или фломастеры).

Руководство. Дефектолог сообщает детям, что один художник не смог дорисовать картину до конца и попросил ребят помочь ему закончить работу. Дефектолог показывает детям схематическое изображение человека и говорит, что сейчас они все вместе помогут художнику. Ребята будут придумывать, как эту картину можно закончить, а воспитатель нарисует все, что ребята придумают. Дефектолог последовательно задает детям вопросы: кто здесь нарисован (мальчик или девочка)? Какого цвета глаза, волосы? Как одет, что несет в руках? И т. д. Дети по-разному отвечают, взрослый обсуждает с ними ответы и вы­бирает наиболее интересные. Самые интересные ответы воспита­тель использует при дорисовке картины, постепенно превращая схему в рисунок.

Когда рисунок будет готов, можно предложить детям приду­мать историю про нарисованного человечка. Если дети затруд­няются, следует помочь им наводящими вопросами.

Игра может неоднократно повторяться на различном мате­риале (дорисовывания схематического изображения дома, со­баки, дерева и т. д.).

Волшебные картинки. (Проводится индивидуально и по подгруппам).

Дидактическая задача. Та же, что в предыдущей игре.

Материал. 1. Набор из пяти карточек для каждого ре­бенка. Карточка содержит незавершенное схематическое изображение предмета или геометрическую фигуру. Изображение рас­положено так, что остается свободное место для дорисовывания. У всех детей карточки одинаковые 2. Карандаши (по количеству детей).

Руководство. Дети рассаживаются за столиками, по­лучают карандаши и наборы карточек. Дефектолог предлагает им поиграть в игру «Волшебные картинки». Просит ребят рас­смотреть карточки с фигурами и поясняет, что каждую такую фигуру можно превратить в любую картинку, какую они захотят. Для этого нужно пририсовать к фигуре все, что угодно, так, чтобы получилась картинка. Если детям трудно сразу приступить к выполнению задания, можно показать им, как это делается.

После этого дефектолог предлагает детям выполнить задание. Когда картинки будут готовы, он собирает карточки и рассмат­ривает их. Дефектолог отме­чает наиболее интересные картинки, объясняет детям, что самые интересные. При повторном проведении игры детям предлагают новые фигуры, которые подбираются произвольно.

Подбери узор. (Проводится индивидуально и по подгруппам).

Цель: развитие зрительного восприятия, внимания, наглядно-образного и логического мышления, памяти, воображения.

Оборудование: карточки и узоры к ним.

Ход игры: дефектолог показывает фигурку, а дети находят, у кого на карте есть подходящий узор, и смотрят, подходит ли фигурка по форме. На индивидуальных занятиях можно предложить ребенку самому найти из предложных фигурок нужные и расположить их на карточках.

Загадочные картинки. (Проводится индивидуально).

 Цель: развитие внимания, зрительного восприятия, наглядно-образного и абстрактного мышления.

Оборудование: карточки с изображением 16 различных предметов и схемы к ним. Каждому предмету соответствует его схематическое изображение.

Ход игры: ребенку предъявляются карточки с изображением одного предмета и схематическими изображениями к ним. Ребенок анализирует схемы к предмету и находит ту, которая подходит.

Лабиринты. (Проводится индивидуально).

Цель: развитие внимания, зрительного восприятия, наглядно-образного и абстрактного мышления.

Оборудование: карточки с изображением лабиринтов.

Ход игры: ребенку предлагается пройти лабиринт, начиная от стрелки.

Подбери по контуру. (Проводится индивидуально и группами).

Цель: развитие внимания, зрительного восприятия, наглядно-образного и абстрактного мышления.

Оборудование: карточки с изображением цветных картинок и пунктирных линий к ним.

Ход игры: детям раздается по одной карте. Затем взрослый по одной показывает маленькие карточки и спрашивает: «У кого есть такая же картинка?». Если у ребенка есть этот предмет на карточке, ребенок забирает эту картинку себе и выкладывает на своей карточке.

Четвертый лишний. (Проводится индивидуально).

Цель: развитие наглядно-образного мышления.

Оборудование: карточки с изображением цветных картинок.

Ход игры: ребенку предъявляется картинка с изображением 4-х предметов, три из которых можно объединить обобщающим словом, а четвертый предмет по отношению к ним окажется «лишним». Ребенок должен определить, какой предмет лишний и все оставшиеся предметы назвать, одним словом.

Кошка и молоко. (Проводится индивидуально).

Цель: формирование понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями.

Оборудование: сюжетная картинка: на столе опрокинутая банка с молоком, молоко льется, кошка сидит на полу в углу, в комнате стоит женщина и смотрит на банку.

Ход игры: Ребенку предлагают рассмотреть картинку и говорят: «Посмотри, что тут изображено. Что тут произошло? Расскажи». В случае затруднения дефектолог задает уточняющие вопросы: «Где стояла банка? Что было в банке? Кто захотел молока? Куда прыгнула кошка? Что случилось с банкой? Кто опрокинул банку с молоком?».

Зимние забавы. (Проводится индивидуально).

Цель: формирование понимания последовательности событий, изображенных на картинках.

 Оборудование: сюжетные картинки: на первой – снег идет, дети ловят снежинки; на второй – дети делают снежную горку; на третей – дети садятся на санки наверху снежной горки; на четвертой – дети лежат в снегу внизу снежной горки, санки рядом.

Ход игры: ребенку предлагают рассмотреть все картинки и разложить по порядку: «Что вначале дети делали, что потом, чем завершилось действие? Составь рассказ по этим картинкам». В случае затруднения дефектолог выбирает первую картинку и спрашивает: «Что делают дети? Найди следующую картинку. Что потом они делали? А потом? Теперь расскажи все, что было вначале, а что потом».

В зоопарке. (Проводится индивидуально).

Цель: формирования умений выявлять связи между персонажами и объектами, изображенными на картинках, рассуждать, делать вывод и обосновывать суждение.

 Оборудование: Сюжетная картинка: люди, рассматривающие животных в клетках.

Ход игры: ребенку дают рассмотреть картинку и просят составить рассказ. В случае затруднения анализа ситуации и отсутствие логической связи в высказываниях ребенка дефектолог задает вопросы: «Кто нарисован в клетках? Кого рассматривают люди? Ты был когда-нибудь в зоопарке? Куда пришли люди? Зачем люди пришли в зоопарк?». После беседы ребенку предлагают самостоятельно составить рассказ по картинке «В зоопарке».

При изменении оборудования использующегося в процессе проведения игры изменяется название и ход самой игры.

Приведем фрагменты занятий, которые способствовали развитию наглядно-образного мышления. (См. Приложение 5).

Занятие 1. (подгрупповое). (См. Приложение 2).

Было проведено с первой подгруппой в первой половине дня. (См. Приложение 1).

Тема: профессии: няня, воспитатель, врач, медсестра, повар, шофер.

Цель: объяснить детям, что все взрослые трудятся; рассказать из каких трудовых операций состоит труд знакомых ребенку людей (шофера, няни, воспитателя, повара, врача, медсестры); рассказывать увлекательно, воспитывая уважение ко всякому труду и желание трудиться; упражнять детей в назывании предметов и их качеств, соотнесение орудий труда с профессией и рабочей одежды; активизировать в речи детей название орудий труда, профессий, рабочей одежды (шофера, няни, воспитателя, повара, врача, медсестры); развивать слуховое восприятие, зрительную память, наглядно-образное мышление.

Оборудование: машинка, овощи, фрукты, миска, карточки с изображением профессий, предметы и одежда, соответствующие данным профессиям, бумажные куклы, картинки с изображением еды.

 Фрагмент 1.

- Любят наши малыши вкусные булочки, пирожки, ватрушки, которые печет повар детского сада.

- А что вы ели сегодня на завтрак?

- Вкусно было?

- Это все нам готовит повар детского сада. А продукты, из которых повар готовит, привозит на машине шофер.

 Едет машина, груженная овощами и фруктами.

- Спасибо большое шоферу. А с кухни еду в группу приносит наша няня.

На столе стоят продукты, а на фланелеграфе висят картинки с изображением еды. Дети рассматривают и называют продукты.

- Да, надо многое уметь и знать, чтобы превратить эти продукты во вкусную еду. Наша повар – настоящая волшебница!

- Чтобы вам было удобнее и приятнее съесть пирожок, няня разложила их на красивые чистые тарелочки, расстелила чистые выглаженные салфетки. Ешьте на здоровье! Растите скорее! А вырастите, и сами превратитесь в волшебников: станете шоферами, нянями, поварами.

 - Вот мы и поели. А с кем вы играете в группе?

- А, что еще делает воспитатель?

- Воспитатель следит за вами. Если вы уколете пальчик, воспитатель отведет вас в медпункт. Кто в медпункте сидит?

- Правильно, медсестра. А что она делает?

- А вы знаете, чем медсестра отличается от врача?

- Врач выписывает лечение, а медсестра выполняет его. А теперь мы с вами поиграем.

Достаются картинки с изображением людей в своей профессиональной форме. Дети называют профессию и отмечают детали костюма. Называют орудия труда. Затем дефектолог раздает кукол и предлагает одеть кукол в одежду.

- Кем стала твоя кукла?

- А у тебя?

Задаются уточняющие вопросы каждому ребенку.

 Фрагмент 2.

В коробке лежат предметы, которые нужны для работы людям разных профессий, дети достают предмет, называют его, говорят, для чего он нужен и какой кукле они его отдадут.

Занятие 2. (подгрупповое). (См. Приложение 2).

Было проведено со второй подгруппой в первой половине дня. (См. Приложение 1).

Тема: складывание разрезных картинок.

Цель: развитие зрительного восприятия; развитие наглядно-образного мышления; научить детей воссоздать целостный образ картинки; развитие у детей количественных представлений; развитие памяти и воображения посредством отгадывания загадок; воспитывать любовь к сказкам.

Оборудование: разрезные картинки, сказки, загадки про героев сказки, мячик, фломастеры, листы альбомной бумаги.

 Фрагмент 3.

Дети сидят полукругом. У дефектолога на столе картинки с изображением сказки.

- Сегодня мы с вами поиграем в сказку.

Показываем картинки из сказки.

- Какая это сказка?

- О чем эта сказка?

- А сейчас вы соберете сказку.

Детям раздаются разрезные картинки. Они собирают их.

- У кого какая сказка?

 Фрагмент 4.

 На столе стоят картинки с изображением сказки. Дефектолог загадывает загадку, и кидает мячик ребенку. Он отгадывает загадку и возвращает мяч дефектологу.

- Через поле напрямик скачет белый воротник.

- Всех я вовремя бужу, хоть часов не завожу.

-Хозяин лесной просыпается весной, а зимой под вьюжный вой спит в избушке снеговой.

- Пришла из лесу птичница в рыжей шубке кур посчитать.

- Кто зимой холодной бродит в лесу злой и голодный?

 Фрагмент 5.

- Вы не забыли, что вы в сказке!

- К нам прискакали волшебные мячики! Сколько мячиков?

- Сколько красных мячиков?

- А зеленых сколько?

- Каких мячиков больше красных или зеленых?

- Мячики решили с вами поиграть. Закрыли глазки.

Дефектолог на фланелеграфе выставляет контуры предметов.

- Открыли глазки. Во что превратились мячики?

Занятие 3. (подгрупповое). (См. Приложение 2).

Было проведено с первой подгруппой в первой половине дня. (См. Приложение 1).

Тема: деревья и кустарники. Прогулка по парку.

Цель: продолжить знакомить с деревьями и кустарниками; развитие памяти, внимания, наглядно-образного мышления; развитие конструктивных умений и навыков; умение соотносить элементы деревьев с самим деревом; познакомить детей с жизненными процессами весной; воспитывать бережное отношение к природе.

Оборудование: карточки с деревьями, карточки с листьями, схематический рисунок дерева и кустарника, детали конструктора, модель дерева из фломастера

 Фрагмент 6.

Детям показывается схема дерева и кустарника.

- У дерева один ствол у кустарника много. У дерева есть корни, ствол, крона. У кустарника есть корни, стволы, листва.

Дефектолог показывает все части на схеме.

- А теперь давайте построим дерево и кустарник.

Дефектолог раздает конструктор детям, из которого они будут выкладывать изображение.

- Что у тебя получилось?

- Из каких фигур ты построил корни и ствол?

- Из каких фигур ты построил крону?

Занятие 4. (индивидуальное). (См. Приложение 2).

Было проведено с Андреем Ф. в первой половине дня.

Занятие было направлено на развитие умения анализировать, и на развитие наглядно-образного мышления.

Оборудование: карточки с цветным изображением предметов, действий, явлений, контуры предметов.

 Фрагмент 7.

Ребенку дается карточка с изображениями контура предметов. Дефектолог показывает фигурку, а ребенок находит, у себя на карте подходящий узор, и смотрит, подходит ли фигурка по форме.

 Фрагмент 8.

Дефектолог вынимает картинки и показы­вает их ребенку. Затем говорит, что если расположить их по по­рядку, то может получиться интересная история, а чтобы правильно положить, надо догадаться, что было сначала, что, произошло потом и чем все закончилось. Педагог разъясняет, как следует раскладывать картинки (по порядку, слева направо, ря­дышком в длинную полоску).

Были предложены сюжеты из двух картинок, и из трех.

После выкладывания картинок дефектолог просит ребенка отог­нуть приклеенные к ним сверху карточки. Если картинки расположены, верно, то сверху на карточках можно увидеть пра­вильно расходящуюся стрелку. Если стрелка получилась не­правильной, значит, картинки расположены неверно, и надо ис­правлять работу.

После выполнения задания было предложено расска­зать полученный сюжет.

Занятие 5. (индивидуальное). (См. Приложение 2).

Было проведено с Ирой Г. в первой половине дня.

Занятие было направлено на развитие наглядно-образного мышления, пространственного воображения.

Оборудование. Картинка с изображением стеклянной бан­ки, в ней морковь, картинки с изображением предметов-ору­дий (вилка, ложка, сачок, палочка).

 Фрагмент 9.

Дефектолог раскладывает перед ребенком все картинки, просит внимательно рассмотреть и сказать, как мож­но достать морковку зайчику. Ребенок должен подложить кар­тинку с изображением предмета-орудия к основной картинке. В случае затруднения можно создать реальную ситуацию и про­верить свойство выбранного орудия.

Занятие 6. (индивидуальное). (См. Приложение 2).

Было проведено с Авэсом И. в первой половине дня.

Занятие было направлено на развитие наглядно-образного мышления, внимания, пространственного воображения.

 Фрагмент 10.

Дефектолог раскладывает перед ребенком разрез­ную картинку и просит нарисовать целую картинку, не скла­дывая ее. Ребенок рисует, а затем называет предмет, который нарисовал. После этого было предложено сложить картинку и снова нарисовать ее.

После проведения занятий по развитию наглядно-образного мышления проводится повторный констатирующий эксперимент по заданиям констатирующего эксперимента. (См. Приложение 4). Сравниваются данные, полученные в констатирующем и контрольном эксперименте.

**3.2. Анализ полученных результатов.**

Экспериментальное исследование проводилось нами в течении 2003 года в ГДОУ №45 Красногвардейского района (компенсирующего вида) города Санкт-Петербурга. Оно проводилось в средней группе детей с задержкой психического развития. В эксперименте участвовало 10 детей в возрасте от 5 до 6 лет.

Таблица 1. «Список детей средней группы ГДОУ №45».

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п\п | Ф. И. | Дата рождения  |
| 1 | Андрей Ф. | 17.01.97. |
| 2 | Настя С. | 26.03.97 |
| 3 | Костя К. | 28.03.97 |
| 4  | Ира Г. | 10.08.97. |
| 5 | Ваня С. | 28.05.97. |
| 6 | Артем К. | 12.02.97. |
| 7 | Таня А. | 24.02.97. |
| 8 | Саша С. | 09.04.97. |
| 9 | Авэс И. | 06.06.97. |
| 10 | Саша И. | 13.09.97. |

Исследование проводилось в средней группе детей ДОУ в течении апреля месяца (с 2 по 25). Методики предъявлялись индивидуально и последовательно от 1 к 5. В основном дети выполняли задание, сидя за столом. Дети обследовались в первой половине дня, после основных занятий. Констатирующий эксперимент был нами проведен на первой недели месяца (с 2 по 4), повторный констатирующий эксперимент был проведен в конце месяца (с 23 – 25). Ребята довольно охотно пошли с нами на контакт.

Результаты проведенного констатирующего исследования представлены в следующей таблице:

 Таблица 2. «Результаты изучения наглядно-образного мышления».

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| N п\п | Ф.И. | Методика | Сред. балл |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Андрей Ф. | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1,6 |
| 2 | Настя С. | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1,4 |
| 3 | Костя К. | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 4  | Ира Г. | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2,4 |
| 5 | Ваня С. | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2,2 |
| 6 | Артем К. | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2,8 |
| 7 | Таня А. | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1,2 |
| 8 | Саша С. | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2,4 |
| 9 | Авэс И. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,2 |
| 10 | Саша И. | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 1 |

Как видно из таблицы разброс данных достаточно велик. Проанализировав протоколы и данные в таблице, мы сочли возможным выделить четыре уровня развития наглядно-образного мышления:

1 уровень (от 4 до 5 баллов) – высокий уровень. К этому уровню были отнесены дети, наиболее успешно справившиеся с заданием. Не­смотря на некоторые различия между ними, у большин­ства таких детей выявилось особое отношение к экс­периментальным задачам, которое можно обозначить как готовность к решению познавательных задач. Готов­ность проявлялась в сосредоточенности, внешней подтя­нутости и собранности, с которой испытуемые выслуши­вали инструкцию. Почти у всех детей, отнесенных к дан­ному уровню, наблюдался период ориентировки в задаче. На основе поэлементного сличения они сразу без лишних движений выполняли задание. Способность пред­видеть, антиципировать результаты своих действий обеспечивала строгую целенаправленность деятельности, позволяла решать простые задачи на пространственный анализ почти без избыточного манипулирования элементами картинок. Испытуемым этого уровня было свойственно также умение контролировать свои действия.

Наличие этапа ориентировки в задании, сформированность высших форм анализа — синтеза, понимание иерархических зависимостей между целым и составляю­щими его частями, способность контролировать свои дей­ствия — все эти особенности позволили испытуемым решать наглядно-образные задачи на основе мысленного оперирования образами-представлениями и при минимальном количестве внешних действий, по пре­имуществу исполнительского характера.

2 уровень (баллы от 3 до 4) - средний. У детей наблюдается готовность к решению познавательных задач. Готов­ность проявлялась в сосредоточенности, внешней подтя­нутости и собранности, с которой испытуемые выслуши­вали инструкцию. Наблюдается период ориентировки в задаче. Способность пред­видеть, антиципировать результаты своих действий обеспечивает строгую целенаправленность деятельности и позволяет решать простые задачи на пространственный анализ почти без избыточного манипулирования картинками. Наличие этапа ориентировки в задании, сформированность высших форм анализа — синтеза, понимание иерархических зависимостей между целым и составляю­щими его частями, способность контролировать свои дей­ствия — все эти особенности позволяют им решать наглядно-образные задачи на основе мысленного оперирования образами-представлениями и при минимальном количестве внешних действий, по пре­имуществу исполнительского характера. Простые задачи эти дети решали по уменьшенному образцу, более слож­ные — при минимальной помощи взрослого.

3 уровень (баллы от 2 до 3) – низкий. Испытуемые, отнесенные к 4 уровню успешности, с самого начала опыта не проявляли готовности к реше­нию познавательных задач. Некоторые из них вели себя очень настороженно и боялись любой новой для них за­дачи. Не выслушав до конца инструкцию, эти дети гово­рили: «Я так не умею», «Я так раньше никогда не делал. Мне не справиться». У некоторых детей задания вызыва­ли повышенную двигательную и речевую активность иг­рового характера. Этап ориентировки у детей данной под­группы практически отсутствовал. Учащиеся с игровым отношением к заданию сразу начинали перебирать сюжетные картинки, нередко весело болтая при этом.

В отличие от испыту­емых 1, 2 уровней, они свой опыт не использовали. Характерным для детей данного уровня было также не­понимание иерархических зависимостей между целым и его частями. Испытывая трудности при складывании картинок со скрытым смыслом. Этим детям была свойственна импульсивность и негатив­ное отношением к трудной задаче. Но решающим фак­тором было отсутствие у них понимания иерархических зависимостей между частью и целым.

У детей рассматриваемой подгруппы наблюдалось низкое развитие аналитико-синтетической деятельности. Успешность мысленного анализа зрительно воспринима­емых сюжетных картинок у испытуемых данной группы зависела от их сложности и последовательности предъявления. Некото­рые из них испытывали трудности при мысленном анали­зе сюжетной картинке с явным смыслом. Этим детям требовалось гораздо больше помощи.

4 уровень (баллы 1, 0 баллов) – очень низкий. К 5, самому низкому, уровню были отнесены дети, ре­шавшие задачи с ис­пользованием всех предусмотренных видов помощи, а иногда и вовсе отказывались решать их. Своеобразие мыслительной деятельности последней группы отчетливо выявилось уже при ре­шении первой задачи. В большинстве случаев наводящие вопросы не помогали, только после использования приема припоминания дети начинали описывать картинку. Причем их рассказ нередко сводился к описанию отдельных предметов. При складывании сюжетных картинок с простым содержанием сюжета дети 5 уровня поспешно начинали передвигать, вертеть в руках, прикладывать друг к другу отдельные детали. Понимание же скрытого смысла даже сюжетной единичной картинки было затруднено. Всегда требовалась помощь в форме наводящих вопросов.

Эти дети были не в состоянии установить последовательность сюжетных картинок со скрытым смыслом. Им была характерна бессистемность и недо­статочная активность процесса рассматривания картинки. Они не замечали и не признавали свою ошибку даже тогда, когда экспериментатор указывал им на нее.

В других случаях наблюдалось нарушение поведения. Порывистые, недостаточно скоординированные движе­ния, общая двигательная расторможенность препятство­вали успешному выполнению заданий. Были также дети, которым мешала выполнить зада­ние недостаточная целенаправленность деятельности. Иногда дети проявляли повышенную речевую ак­тивность, разговаривали сами с собой и обращались к элементам картинки: «Сейчас я тебя вот сюда положу. Так хорошо будет... А с тобой я вот чего сделаю...» и т. д. В целом у детей, отнесенных к самому низкому уровню успешности решения наглядно-образных за­дач, оказалось несформированным умение устанавливать последовательность между даже простыми сюжетными картинками, что связано с недостаточной сформированностью струк­туры познавательной деятельности.

Итак, было установлено, что по успешности решения наглядно-образных задач группа детей с задержкой психического развития оказалась крайне неоднородной. Среди детей были такие, которые решали задания без особых затруднений, а были и такие, которые не смогли выполнить задания. Это подтвердило необходимость осуществления целенаправленной педагогической работы по организации системы игровых занятий с использованием дидактических игр направленных на формирования наглядно-образного мышления, которые использовались на формирующем этапе. После проведения занятий по развитию наглядно-образного мышления был проведен повторный констатирующий эксперимент по заданиям констатирующего эксперимента. (См. Приложение 3).

Результаты выполненных исследований представлены в таблицах:

 Таблица 3.

 «Результаты выполнения методики «Помоги достать игрушку!».

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Эксперимент | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Ср. балл |
| Конст-ий | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2,2 |
| Пов-ый кон-ий | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2,7 |

Как видно из результатов исследования, представленных в таблице, показатели различны. В целом с заданием дети справились.

При выполнении этого задания на констатирующем этапе мы выявили ряд особенностей наглядно-образного мышления. У них отмечалось снижение интереса, пассивность, безынициативность в ходе выполнения заданий. Статичность образов-представлений вызывала трудности в интерпретации картинки. (Таня А., Саша И.). Дети затруднялись строить умозаключения и делать соответствующие выводы. (Андрей Ф., Настя С., Ваня С.). Они зачастую как бы “чувствовали” смысл проблемной ситуации, но выразить его в речи самостоятельно, в особенности в развернутой форме, являлось для них проблематичным. В своих высказываниях дети затруднялись восстанавливать ход сюжета, т. е. дети описывали конкретные детали на картинке и без помощи не переходили на рассказ по данной картинке. Некоторые дети давали сбивчивые односложные ответы по картинке, в целом связного рассказа так и не получилось. Порой было недостаточно общей инструкции и наводящих вопросов. (Костя К., Андрей Ф.). Мы неоднократно прибегали к личному опыту детей, просили вспомнить, а как они вели себя в подобной ситуации. Таким образом, мы сделали вывод, что у них отсутствует перенос способа действия.

После проведения системы занятий по формированию наглядно-образного мышления большинство детей нашли правильный выход из данной ситуации и справились с задачей. Они сумели соорентироваться в условиях проблемно-практической ситуации. Многие дети грамотно проанализировали эти условия, выделив существенные связи между объектами. Лишь некоторым удалось выполнить это задание с помощью наводящих вопросов. (Настя С., Костя К., Таня А.). Ответы детей в целом были недостаточно четкими и в основном односложными.

Таблица 4.

 «Результаты выполнения методики «Чего не хватает?».

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Эксперимент | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Ср. балл |
| Конст-ий | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1,2 |
| Пов-ый кон-ий | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1,7 |

В целом с заданием дети справились за исключением 2 детей, которые отказались выполнять задание (Таня А., Саша И.). Большинству детей было недостаточно одной словесной инструкции, мы предъявляли в качестве вспомогательного средства картинку с недостающими изображениями. Практически у всех вызвала затруднение картинка, на которой нарисована девочка с чистым бельем. Дети не могли определить, что имен не хватает на картинке (вариантов ответов было много: «платья, табуретки, ветер». При этом были дети, которые отказались говорить по этой картинке: «Я не знаю», и переходили к следующей. (Настя С., Костя К., Ира Г.).

 После проведения системы занятий по формированию наглядно-образного мышления дети стали активнее выполнять задания. (Настя С., Ира Г., Ваня С.). Но результат выполнения задачи нельзя назвать безошибочным. Дети долго думали перед выбором правильного ответа и всем детям были предложены вспомогательные картинки.

Таблица 5. «Результаты выполнения методики «Разбитая чашка».

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Эксперимент | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Ср. балл |
| Конст-ий | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2,4 |
| Пов-ый кон-ий | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2,4 |

Как видно из результатов исследования, представленных в таблице, показатели различны. В целом с заданием дети справились. Задание выполняли с интересом и активно.

Дети достаточно легко установили причинно-следственные связи, дав правильные ответы на уточняющие вопросы по картинке. Лишь три ребенка не смогли установить причину разбитой чашки. (Андрей Ф., Настя С., Костя К.). Высказывания детей были отчетливы, но не полные.

После проведения системы занятий по формированию наглядно-образного мышления дети недостаточно полно, но связно описали события, которые произошли на картинке. Один ребенок так и не смог установить причину разбитой чашки. (Костя К.). Только трем детям понадобились уточняющие вопросы, для активизации восприятия и понимания сюжета (Андрей Ф., Настя С., Таня А.).

Таблица 6.

«Результаты выполнения методики «Разрезные картинки».

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Эксперимент | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Ср. балл |
| Конст-ий | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1,8 |
| Пов-ый кон-ий | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2,4 |

Как видно из результатов исследования, представленных в таблице, показатели различны. В целом с заданием дети справились.

Рассказ детей был не связным, некоторые дети смогли рассказать сюжет при помощи ответов на наводящие вопросы. (Ваня С., Таня А., Саша С.). Другие же стали описывать каждую картинку в отдельности, делая небольшие логические переходы на следующую. (Андрей Ф., Настя С., Костя К., Саша И.).

После проведения системы занятий по формированию наглядно-образного мышления большинство детей смогли установить последовательность событий в рассказе. Картинки дети разложили с двумя, тремя поправками. У трех детей рассказ по картинкам был вполне связным, но недостаточно полным. (Артем К., Саша С., Ира Г.). Остальные дети описывали каждую картинку в отдельности, делая небольшие логические переходы на следующую.

Таблица 7.

«Результаты выполнения методики «Сюжетные картинки».

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Эксперимент | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Ср. балл |
| Конст-ий | 1 | 1 | 0 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1,5 |
| Пов-ый кон-ий | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2,2 |

Как видно из результатов исследования, представленных в таблице, показатели различны. В целом с заданием дети справились за исключением 2 детей, которые отказались выполнять задание (Костя К., Саша И.).

Дети в своем большинстве смогли понять сюжетные картинки с явным смыслом. Картинки со скрытым смыслом смогли понять только двое детей. (Артем К., Ваня С.). Только двое детей смогли установить последовательность картинок со скрытым смыслом. (Артем К., Ваня С.). Остальные дети не могли распределить внимание на несколько объектов одновременно. Смысл сюжета при правильно установленной последовательности картинок поняли адекватно. Практически все дети предпочли отвечать на вопросы, задаваемые нами по картинкам. Связный рассказ им был недоступен. «Нелепицы» не вызвали живую эмоциональную реакцию. Не смогли самостоятельно придумать конец рассказа.

После проведения системы занятий по формированию наглядно-образного мышления трое детей были способны правильно установить последовательность событий, логично его объяснить и составить рассказ, придумать незавершенный конец. (Артем К., Ваня С., Авэс И.). Многие дети оценили и поняли ситуацию на картинке «Нелепицы», только двое не смогли понять. (Настя С., Костя К.). Описание картинок было недостаточно полным. Большинству детей понадобилась наша помощь в виде наводящих вопросов.

На основе полученных баллов за выполнение заданий детьми были определены уровни развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста.

Таблица 8.

 «Уровни развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста до и после проведения формирующего эксперимента».

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровни  | Конст-ий эксп-нт | Повт-ый конст-ий экс-т |
| Высокий  | ------- | ------- |
| Средний | ------- | 1 |
| Низкий | 6 | 8 |
| Очень низкий | 4 | 1 |

Динамика развития наглядно-образного мышления детей представлена на диаграмме:

Итак, мы видим, что результаты выполнения заданий стали намного выше, уровень развития наглядно-образного мышления дошкольника повысился, это говорит о том, что проведенные нами подгрупповые и индивидуальные занятия улучшили процесс развития наглядно-образного мышления, что явилось основанием доказательства правильности выдвинутой нами гипотезы.

Положительным этапом нашей работы стало повышение общего уровня развития наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития.

**3.3. Методические рекомендации по использованию дидактических игр как средства развития наглядно-образного мышления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.**

1. Решение задач в образном плане на использование вспомогательных средств в проблемной ситуации детьми 5-6 лет происходит наиболее успешно, если использовать в процессе обучения игры типа «Достань шарик», «Как достать», «Поставь машину в гараж» и другие, в которые непосредственно включены разнообразные образные проблемные ситуации.
2. Такие игры как «Что случилось», «Кому какое угощение» и другие дают возможность сформировать предпосылки для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению.
3. Для формирования понимания внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов, используются следующие игры: «Как достать шарик», «Дорисуй», «Чего не хватает», «Сгруппируй» и другие.
4. При формировании наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста необходимо включать игры направленные на понимание явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями. («Разбитая чашка», «Кошка и молоко» и др.).
5. «Разрезные картинки», «Цепочки», «Что сначала, что потом» и другие способствуют формированию понимания последовательности событий, изображенных на картинке.
6. Детей дошкольного возраста следует учить выявлять связи между персонажами и объектами, изображенными на картинках, рассуждать, делать вывод и обосновывать суждения. («Волшебные картинки», «Что сначала, что потом»).
7. Необходимо учить детей анализировать сюжеты со скрытым смыслом.
8. Практическая деятельность взрослых совместно с детьми по уборке помещения, посадке и уходу за растениями, уходу за животными, сопровождаемая познавательными разговорами успешно способствует формированию наглядно-образного мышления.
9. Игры направленные на формирование наглядно-образного мышления очень разнообразны: подвижные, конструктивные, настольно-печатные и другие. Для освоения сравнения, обобщения групп предметов следует специально, с учетом уровня развития детей, подбирать игры и варьировать их.
10. Для эффективного повышения уровня развития наглядно-образного мышления нами предлагается использовать систему игровых занятий, которые следует включать во все виды деятельности дошкольника.
11. Целенаправленное развитие наглядного мышления должно осуществляться на протяжении всего дошкольного периода

**Заключение**

В результате изучения психолого-педагогической литературы мы установили, что мышление - функция мозга, результат его аналитико-синтетической деятельности. Объективной материальной формой мышления является язык. Посредством слова люди общаются между собой, передавая культурно-исторический опыт. Благодаря мышлению человек познает предметы и явления, а также связи и отношения между ними.

Многочисленными исследователями установлено (Л. С. Выготским, А. В. Запорожцем, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным, Ю. Т. Матасовым и др.), что мышление неразрывно связанно с чувственным познанием, так как чувственная основа является основным источником мысли. То есть с помощью таких психических процессов как ощущение, восприятие человек получает информацию об окружающей действительности. Вместе с тем мышление человека устремлено на познание неизвестного, а для этого чувственная основа мышления слишком узка.

Для мышления человека характерны проблемность, поиск. То есть мыслительный процесс - это процесс, которому предшествует осознание исходной ситуации (условия задачи). Он является сознательным и целенаправленным, оперирует понятиями и образами, и завершается каким-либо результатом (переосмысление ситуации, нахождение решения, формирование суждения и т.п.).

Важным в психическом развитии ребенка является форми­рование мышления. Именно в дошкольный период возни­кают не только основные формы наглядного мышления - на­глядно-действенное и наглядно-образное, но и закладываются основы логического мышления - способность к переносу одно­го свойства предмета на другие (первые виды обобщения), при­чинное мышление, способность к анализу, синтезу и др.

Исходя, из этих особенностей рекомендуется формировать мышление дошкольников с интеллектуальной недостаточностью нужно начинать с развития наглядно-действенного мышления. Именно на основе этой формы возникают два других вида мышления наглядно-образного и словесно-логического.

Проведение дидактических игр способствует формированию мышления.

В играх, способствующих формированию мышления, вы­деляются два направления: от восприятия к мышлению и от наглядно-действенного к наглядно-образному и логическому мышлению.

Важным условием результативного использования дидактических игр в обучении является соблюдение последовательно­сти в подборе игр. Прежде всего, должны учитываться следую­щие дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам предположить, что наглядно-образное мышление дошкольников с задержкой психического развития характеризуется рядом специфических особенностей, которые можно скорректировать с помощью специально подобранных дидактических игр, включенных в образовательно-воспитательную работу коррекционного дошкольного образовательного учреждения.

Для проверки гипотезы нам необходимо было провести опытно-экспериментальное исследование.

На констатирующем этапе нам необходимо было выявить уровень развития наглядно-образного мышления детей с задержкой психического развития средней группы детского сада.

Результаты нашей экспериментальной работы показали, что дети находятся на низком и очень низком уровне развития наглядно-образного мышления. Мы выявили следующие особенности развития детей с интеллектуальной недостаточностью:

1. Затруднение в понимание наглядно-образных заданий непосредственно связанные с недоразвитием у детей понятий.
2. Нарушение аналитико-синтетической деятельности как основы мыслительного процесса.
3. Затруднения в использовании прошлого опыта для понимания нового материала
4. Ослабление интеллектуальных интересов и недостатки мотивации.
5. Нарушение внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов.
6. Неумение устанавливать причинно-следственные связи между предметами и явлениями.
7. Недоразвитие процессов сравнения, обобщения, конкретизации, элементов суждения, умозаключения.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили необходимость осуществления целенаправленной педагогической работы по организации системы игровых занятий с использованием дидактических игр направленных на формирования наглядно-образного мышления.

На формирующем этапе исследования мы провели систему подгрупповых и индивидуальных занятий, на которых использовались игры с дидактическим содержанием.

На повторном констатирующем этапе исследования был отмечен рост уровня развития наглядно-образного мышления, что подтверждает эффективность выбранных нами дидактических игр-упражнений.

Таким образом, наше предположение о том, что наглядно-образное мышление дошкольников с задержкой психического развития характеризуется рядом специфических особенностей, которые можно скорректировать с помощью специально подобранных дидактических игр, включенных в образовательно-воспитательную работу коррекционного дошкольного образовательного учреждения возможно, если соблюдать следующие условия:

1. Создание специально подобранной системы игр-упражнений с дидактическим содержанием.
2. Целенаправленное развитие наглядного мышления должно осуществляться на протяжении всего дошкольного периода.
3. Совместная деятельность дефектолога, воспитателя, музыкального работника, руководителя по физической культуре, родителей должна быть направлена на развитие наглядно-образного мышления.
4. Игры, направленные на формирование наглядно-образного мышления должны быть разнообразны.
5. Систему игровых занятий следует включать во все виды детской деятельности.

**Литература.**

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. /Под ред. К. С. Лебединской- М.,1982.- 125с.
2. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А. П., Соколова Н. Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2001. – 320 с. – (Коррекционная педагогика).
3. Богачек И. С. Своеобразие понимания наглядно-образного материала детьми с задержкой психического развития // Теоретические и прикладные проблемы образования лиц с интеллектуальной недостаточностью - СПб: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.- с.25- 28.
4. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.: ил.
5. Векнер Л. М. Психические процессы- т. 2, Мышление и интеллект- Л.: изд. Ленингр. Ун-т им. А. А. Жданова,1976.- 342с.
6. Возрастные возможности усвоения знаний. / Под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова- М.: Изд. «Просвещение»,1966.- 442с.
7. Войлокова Е. Ф. Особенности использования слов-названий сенсорных эталонов дошкольниками с выраженной умственной отсталостью // Теоретические и прикладные проблемы образования лиц с интеллектуальной недостаточностью - СПб: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.- с.38- 40.
8. Воспитателю о детской игре.: Пособие для воспитателей детского сада/ Под ред. Т. А. Марковой. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с., ил.
9. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка- М.: Изд. Акад. пед. Наук РСФСР,1956.- 520с.
10. Гринченко И. С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе. Учебно-методическое пособие – М.: «ЦГЛ», 2002. – 80 с.
11. Дети с временными задержками развития. Под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, М., «Педагогика»,1971.- 208с.
12. Дети с задержкой психического развития. / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной; Науч.-исслед. ин-т дефектологии. Акад. пед. наук СССР.- М.: Педагогика,1984.- 256с.
13. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста: Пособие для воспитателей детского сада/ Е. В. Зворыгина, Н. С. Карпинская, И. М. Кононова и др.; Под ред. С. Л. Новоселовой. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с., 4 л. ил.
14. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста. / Под ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой- М.: «Издательство ГНОМ и Д»,2000.- 144с.
15. Дурова Н. В., Новикова В. П. Ступеньки к познанию./ Худ. Ю. В. Богатова. – СПб.: ДЕТСТВО\_ПРЕСС, 2003. – 56 с.: ил.
16. Егорова Т. В. Некоторые особенности умственного развития неуспевающих младших школьников // Дети с временными задержками развития. / Под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер- М. Изд. «Педагогика»,1971- 157-163с.
17. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. Принцип развития в психологии. М. 1978, с.243- 267
18. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. cада/ Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Р. И. Говорова, Л. И. Цеханская; Сост. Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.: ил.
19. Катаева А. А. Развитие речи у детей с нарушением интеллекта и их умственное воспитание // Дошкольное воспитание детей с проблемами интеллектуального развития - СПб, Изд. РГПУ им. А. И. Герцена,1999.- с.153- 156
20. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонниями в развитии: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.: ил.
21. Клих С. А. Некоторые особенности взаимодействия образа и слова в познавательной деятельности умственно отсталых дошкольников // Психолого-педагогические особенности коррекционной работы во вспомогательной школе и дошкольных учреждениях- Л., Изд. ЛГПИ,1986.- с.27- 32
22. Коломенских Я. Л., Панько Е. А. Детская психология., Мн. «Университетское», 1988, - 223с.
23. Лапошина Э. В. Особенности ознакомления умственно отсталых дошкольников с некоторыми предметами ближайшего окружения. // Дефектология- 1991.- №6.- с.72- 77
24. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики, 4-е изд., М.: Изд. Москов. ун-та,1981.- 584с.
25. Люблинская А. А. Очерки психологического развития - Изд. 2-е, перераб., М.: «Просвещение»,1965.- 356с.
26. Матасов Ю. Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы: Учеб. пособие к спецкурсу- Л.,1986.- 73с
27. Матасов Ю. Т. Динамические особенности мышления детей с умственной отсталостью, с задержкой психического развития и с нормальным психическим развитием // Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка- М., изд. ЛГПИ,1981.- с.76- 89
28. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии // Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л. П. Носковой - М.,1984.- с.65- 73
29. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы - Под ред. Ж. И. Шиф - М.: «Просвещение»,1965.- 342с.
30. Перова М. Н. Дидактические игры и упражнения по математике для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. – 144 с.: ил.
31. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей - олигофренов. М., «Просвещение»,1968.- 160с.
32. Пиаже Жан Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа и ребенка. Логика и психология. (Пер. с фр. Предисл. В. А. Лекторского и др., с.9- 53)- М.: «Просвещение»,1969.- 659с.
33. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников- М.: Изд. АПН РСФСР,1962.- 318с.
34. Психологические процессы и свойства личности умственно отсталых детей / ГПИ им. А. И. Герцена: Учеб. пособие- Л.,1981.- 62с.
35. Психологический словарь. / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983 – с. 200-201.
36. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / отв. Ред. Шорохова Е. В.- М.: «Педагогика»,1973.- 423с.
37. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. №2111 «Дефектология»- 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение,1986.- 192с.
38. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду: (Ст. группы). Пособие для воспитателей дет. сада. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.
39. Стребелева Е. А. Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых детей дошкольного возраста // Дефектология- 1991,- №13.- с.77- 82
40. Стребелева Е. А. Формирование элементов логического мышления у умственно отсталых дошкольников // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитание детей с нарушением интеллекта- М.: Изд. МГПИ,1990.- с.103- 107
41. Стребелева Е. А. Осмысление умственно отсталыми дошкольниками последовательности событий, изображенных в серии картинок // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитание умственно отсталых школьников- М.: .: Изд. МГПИ,1987.- с.112- 120
42. Стребелева Е. А. Влияние обучения на решение умственно отсталыми дошкольниками простейших задач, связанных с употреблением вспомогательных предметов-орудий // Дефектология- 1979- №4- с.56- 59
43. Стребелева Е. А. Формирования мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 184 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
44. Ульенкова У. В. Дети с задержкой психического развития - Н. Новгород. 1994. 228с.
45. Цикото Г. В. Некоторые особенности наглядно-образного мышления умственно отсталых дошкольников // Доклады VI научной сессии по дефектологии- М.: Изд. АПН СССР,1971.- с.526- 527
46. Юнг К. Г. Аналитическая психология: прошлое и настоящее / К. Г. Юнг, Э. Сэмюэлс, В. Одайник, Дж. Хаббек; сост. В. В. Зеленский, А. М. Рудкевич - М: Мартис,1995.- 320с.

Приложение 1.

 Список детей по подгруппам.

Первая подгруппа. Вторая подгруппа.

Ваня С. Андрей Ф.

Артем К. Настя с.

Саша С. Костя К.

Авэс И. Ира Г.

Саша И. Таня А.

Приложение 2

Таблица 9.

 «Успешность выполнения заданий после проведения формирующего эксперимента».

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| N п\п | Ф.И. | Методика | Сред. Балл |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Андрей Ф. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,2 |
| 2 | Настя С. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1,8 |
| 3 | Костя К. | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1,4 |
| 4  | Ира Г. | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2,6 |
| 5 | Ваня С. | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2,6 |
| 6 | Артем К. | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3,2 |
| 7 | Таня А. | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1,8 |
| 8 | Саша С. | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2,6 |
| 9 | Авэс И. | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2,4 |
| 10 | Саша И. | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2,2 |

Из таблицы видно, что на очень низком уровне развития наглядно-образного мышления находятся 1 ребенок, на низком – 4 и на среднем всего 5 исследуемых детей.