

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

**Приёмы и формы коррекционной работы по развитию
наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с
задержкой психического развития в процессе изобразительной
деятельности**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
д.филол.н., профессор А. В. Кубасов

Исполнитель:
Быстрых Полина Евгеньевна
обучающийся БД-41 группы
заочного отделения

дата

подпись

подпись

Руководитель:
Кубасов Александр Васильевич
д.филол.н., профессор/зав. кафедрой
теории и методики обучения лиц с
ограниченными возможностями
здоровья

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	7
1.1 Исследования отечественных и зарубежных психологов по проблеме мышления у детей дошкольного возраста в онтогенезе.....	7
1.2 Особенности развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития.....	14
1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития.....	17
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	23
2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей экспериментальной группы с задержкой психического развития.....	23
2.2 Методики проведения констатирующего этапа эксперимента.....	27
2.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	31
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ.....	37
3.1 Методики развития наглядно-образного мышления.....	37
3.2 Формирующий этап.....	41
3.3 Анализ результатов контрольного эксперимента.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	51
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	53
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	58
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	66

ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 8.....	83
ПРИЛОЖЕНИЕ 9.....	89

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольный возраст – это один из важнейших периодов жизни человека, поскольку именно в это время происходит наиболее активное развитие всех психических процессов и личности человека. Исследования в области коррекционной педагогики показывают, что немалую долю дошкольников составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). Одна из их особенностей – отставание в познавательном развитии. Это означает, что к моменту поступления в школу у детей не достаточно сформированы все виды мышления, что может привести к дальнейшей неуспеваемости. Это обуславливает то, что родителям и педагогам стоит обращать внимание на развитие данного процесса. Помимо обычных занятий это можно делать с помощью интересной для дошкольников изобразительной деятельности, состоящей из трёх направлений: рисования, лепки и аппликации. Это будет способствовать расширению кругозора и развитию воображения ребёнка. Занятия изобразительной деятельностью дадут толчок сенсорному развитию ребёнка, дальнейшему формированию его моторной сферы, пространственному восприятию, это поможет ребёнку подготовиться к обучению в школе. Всё это обуславливает *актуальность* выбранной темы.

Изучением развития мышления занимались многие психологи. Например, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин и другие. Они показали, что мышление – это сложный процесс, который отражает результаты восприятия окружающего мира, преобразованные под воздействием личностных особенностей и имеющегося опыта. Исследования процессов мышления, их закономерностей и особенностей развития и проявления в различных видах деятельности имеет как теоретическое, так и практическое значение, поскольку в дошкольном возрасте мышление развивается наиболее активно.

Особое значение в коррекционной педагогике и психологии имеет вопрос развития мышления у детей с ЗПР. Эти вопросы в своих работах освещали такие ученые как Н. Ю. Борякова, К. С. Лебединская, М. С. Певзнер и другие. Они показали, что мышление таких детей развивается на основе недостаточных познавательных интересов, что ведёт к несовершенству мыслительных процессов.

Объектом исследования является наглядно-образное мышление у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предметом исследования являются способы формирования наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Целью исследования является определение форм и приёмов коррекционной работы, которые позволят развивать наглядно-образное мышление у детей с задержкой психического развития посредством изобразительной деятельности.

Так же была выдвинута *гипотеза* о том, что целенаправленная педагогическая работа в области изобразительной деятельности является одним из возможных условий для развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие *задачи*:

- выделение закономерностей и условий развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста на основе анализа литературных источников;
- подбор и апробация методик изучения степени развития наглядно-образного мышления;
- подбор и апробация приёмов развития наглядно-образного мышления;
- проверка эффективности проделанной работы.

Для достижения цели исследования в работе использовались теоретические, эмпирические и практические методы: изучение и анализ литературы по проблеме исследования, изучение и анализ методической литературы и педагогический эксперимент. Констатирующий и контрольный этапы эксперимента проводились на основе трёх диагностических пособий: М. М. Семаго и Н. Я. Семаго, Н. Н. Павловой и Л. Г. Руденко, Н. Л. Белопольской. Формирующий этап эксперимента проводился на основе методических пособий Е. А. Стребелевой, А. А. Катаевой и Л. А. Венгера.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка источников и литературы и приложений.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного учреждения – детского сада компенсирующего вида № 49 по адресу: 620142 город Екатеринбург, улица Цвиллинга 15.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Исследования отечественных и зарубежных психологов по проблеме мышления у детей дошкольного возраста в онтогенезе

В процессе жизнедеятельности человек непрерывно развивается – расширяется круг знаний, уточняются умения, формируются навыки. Это обеспечивает его успех во многих видах деятельности в течение всей жизни. На каждом возрастном этапе человек иначе воспринимает представленную перед ним интеллектуальную задачу, прибегает к разным способам её решения, иначе обобщает наблюдаемые вокруг явления.

В ранний и дошкольный период детства мышление ребёнка претерпевает множественные изменения: за счёт расширения его кругозора происходит развитие всей психической деятельности, появляются более совершенные формы мышления. Это объясняет интерес отечественных и зарубежных учёных к изучению данной функции в обозначенные возрастные периоды.

Наиболее известным учёным, занимавшимся изучением развития мышления, был швейцарский психолог Жан Пиаже. Совместно со своими сотрудниками он провёл множество исследований, что позволило создать теорию интеллектуального развития. Согласно ей интеллектуальная деятельность является сложной целостной системой, которую, однако, можно разделить на отдельные части, операции. В свою очередь операция является переработанными умственными или практическими действиями, объединёнными в связную структуру или новое знание, необходимое для решения поставленной задачи. [36].

Изучая мышление у детей, Ж. Пиаже пришёл к выводу, что дети не способны выполнять мыслительные операции исключительно в уме. Он провёл ряд экспериментов и обобщил их результаты, что позволило выделить четыре стадии развития мышления:

- 1) сенсомоторное мышление (0-2 года);
- 2) дооперативное мышление (2-7 лет);
- 3) конкретные операции (7-11 лет);
- 4) формальные операции (11-15 лет).

В период сенсомоторного развития ребёнок проходит этапы от безусловных рефлексов к осознанным действиям, направленным на получение определённых результатов. Он активно воспринимает и познаёт окружающий его мир. Стадия дооперативного мышления характеризуется как процесс активного развития речи и её объединения с мыслительным процессом. Появляются образные представления о различных предметах и явлениях действительности, которые могут обобщаться ребёнком по схожему признаку. Начинается процесс интериоризации или перехода внешних действий сначала с образами, а затем и понятиями во внутренний, мыслительный, план. На стадии конкретных операций появляются непосредственные операции, т.е. интериоризированные действия структурируются и приобретают свойство обратимости (необходимость в наглядной опоре отпадает). Характерной чертой последней стадии развития, стадии формальных операций, является способность человека опираться на абстрактные понятия, выполнять все умственные действия с помощью логики.

Стоит отметить, что Пиаже рассматривал развитие не как прямую линию, а как спираль, на каждом витке которой уже усвоенные мыслительные операции повторяются вновь, но каждый раз пересматриваются, переосмысляются и объединяются на последующих более высоких уровнях.

Наиболее известными учёными изучавшими мышление в отечественной психологии являются Л. С.Выготский, П. Я.Гальперин, А. Н.Леонтьев и некоторые другие.

Советский психолог Лев Семёнович Выготский утверждал, что развитие ребёнка имеет сложную временную организацию – собственный ритм, не совпадающий с ритмом времени и изменяющийся в разные годы жизни. Например, год жизни в младенческом и подростковом возрасте не равны друг другу. Обучение и развитие являются связанными процессами, так развитие идёт вслед за обучением, которое является его основой. Процесс развития имеет внутренние законы самовыражения. Л. С. Выготский писал, что развитие является процессом формирования человека через последующее возникновение всё новых качеств, которые в свою очередь опираются на уже сформированные качества в более ранние периоды [10]. Из этого следует, для развития психики важным является обучение ребёнка в зоне его ближайшего развития.

Другой психолог Алексей Николаевич Леонтьев писал, что мышление человека существует внутри самого общества, а именно, внутри накопленных им знаний и выработанных на этой основе способов мыслительной деятельности: логических и математических действий и операций. А. Н. Леонтьев предложил концепцию, согласно которой есть схожие элементы между структурами внешней (поведенческой) и внутренней (мыслительной) деятельности [22]. Так, например, могут быть выделены отдельные действия, операции, которые могут входить состав мыслительной деятельности, поскольку внешняя является основой для внутренней.

Пётр Яковлевич Гальперин разработал наиболее используемую в России теорию развития интеллектуальных операций [48]. Её основой служит представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практически действиями. Ранее это положение было отмечено в трудах Ж. Пиаже, на котором были

основаны работы Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева и многих других.

Пётр Яковлевич разработал теорию развития мышления, названную планомерным развитием познавательных действий. Гальперин выделил этапы интериоризации действий (преобразование внешних действий во внутренние) и определил условия, которые обеспечивают их наиболее результативный переход с заранее определёнными свойствами.

Согласно работам П. Я. Гальперина процесс формирования умственных действий начинается с раннего возраста через предметную деятельность или манипуляцию ребёнком предметами. Это ознакомление является ориентировкой в будущем действии. После этого заданное действие выполняется с использованием реальных предметов или их заместителей во внешней форме, то есть практически.

На следующем этапе действие выполняется с малой степенью опоры, или без неё, на имеющиеся предметы, то есть действие переносится из внешнего плана в речевой. Предметное действие не только выражается с помощью речи, но и выполняется посредством её. После этого речевое действие постепенно переносится во внутренний план. Умственные действия завершают своё формирование, когда они начинают выполняться в плане внутренней речи со всеми соответствующими преобразованиями, а так же переходят на уровень интеллектуальных навыков и умений.

Мышление включает в себя следующие операции [38]:

- анализ – мысленное разделение целого предмета или явления на его составляющие;
- синтез – мысленное соединение отдельных частей в единое целое;
- сравнение – мысленное определение подобия и отличий между предметами или явлениями, их свойствами или качественными особенностями;

- абстракция – мысленное выделение важных свойств или признаков при игнорировании менее значимых;
- обобщение – мысленное объединение предметов или явлений с опорой на значимые признаки;
- конкретизация – мысленный переход от обобщённого представления предмета или явления к конкретному;
- стематизация – мысленное распределение предметов или явлений на категории по определённому признаку.

«Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности» [32, с. 69]. Это опосредованное восприятие окружающего мира, его связей и отношений.

Мышление – одна из функций головного мозга. Согласно работам Ивана Петровича Павлова, физиологической основой мышления является вторая сигнальная система, отражающая прошлое и настоящее на более высоком уровне, способная представить настоящее на основе образования временных связей, ассоциаций. Мышление, благодаря лобным долям и речевым зонам головного мозга, трансформируется в речь.

Как показало исследование Г. И. Минской, в течение дошкольного периода ребёнок последовательно проходит три уровня развития мышления от наглядно-действенного к наглядно-образному и к словесно-дискуссионному (логическому). Кроме этого, был выявлен процент успешного выполнения задания на каждом уровне развития функции. Таким образом, 96,3% детей справились на уровне наглядно-действенного мышления, ещё 72% на уровне наглядно-образного мышления и 22% на уровне словесно-логического мышления [25].

Эти данные говорят об активном пользовании детьми наглядно-действенным мышлением в старшем дошкольном возрасте и важности приобретённого опыта действия для перехода к последующим уровням

развития мышления, но обращается внимание и на важность формы ориентировочно-исследовательской деятельности ребёнка перед непосредственным решением задачи (зрительно-двигательный и зрительный).

Основой наглядно-действенного мышления является манипулирование предметами для решения поставленных задач. Практические действия являются основой мыслительного процесса, в раннем возрасте ребёнок осуществляет пробы различных действий с предметами с последующим отбрасыванием или фиксацией тех или иных способов. В ходе решения задач он открывает свойства предметов и существующие между ними отношения; учится получать новые сведения в ходе практических преобразований [10].

Мыслительная деятельность человека опирается на имеющиеся в сознании человека образы. Это объясняется тем, что наглядно-действенное мышление является основой для развития наглядно-образного мышления, которое формируется через накопление и закрепление в сознании с помощью речи образов предметов и опыта практических действий [48]. Последние ребёнок получает путём развития предметных действий или действий замещения, через подражание действиям других или в ходе игры.

Стоит отметить, что обогащение детского опыта происходит неравномерно и зависит от частоты взаимодействия с предметом или наблюдением какого-либо явления. Чем чаще это происходит, тем более обобщённым становится его образ, так как ребёнок имеет больше возможностей ознакомиться с его качествами и свойствами. Единичное, редкое взаимодействие с вещами предаёт мышлению конкретно-образный характер. К окончанию дошкольного периода детское мышление опирается на схемы, модели, эталоны и образы, связи и отношения, между объектами действия [11].

В старшем дошкольном возрасте расширение имеющегося опыта и развитие собственной деятельности ребёнка служит толчком для развития умения планировать и регулировать действия, операции начинают

заключаться в понятиях и носить отвлечённый характер. Эта способность приобретается посредством оречевления взрослым предметов и явлений, таким образом, ребёнок научается мыслить о предметах без непосредственного их восприятия, опираясь на объяснения, словесные описания, но при наличии образов этих предметов[23].

Последним видом мышления является словесно-логическое, основой которого является наглядно-образное. Это особый, абстрактный, вид мышления, строящийся на отвлечённых понятиях и представлениях, опирающийся на внутреннюю речь и полностью протекающий во внутреннем плане.

Все три вида мышления тесно связаны друг с другом. Они участвуют в целостном познании окружающего мира, при этом каждый раз будет преобладать одна из форм мышления. Рассматривая развитие мышления как процесс надо помнить, что развитие ребёнка не является последовательной сменой одних видов мышления другими. Это многоплановое развитие, элементы которого не просто приходят на смену друг другу, они сосуществуют, взаимно влияя друг на друга [4].

Личность человека развивается под воздействием мышления посредством всех его операций: анализа, синтеза, сравнения и других. Мышление является основной формой познания окружающей действительности, поэтому гармоничное развитие мышления имеет особое значение для всестороннего формирования личности. Специально организованное обучение и воспитание ребёнка обеспечивает систематичность и целенаправленность этого процесса. Таким образом, мышление даёт возможность не только проникнуть в сущность предметов, выделить наиболее важные признаки и их взаимосвязи, но и создать на их основании целостную картину мира, которая будет являться отражением его познания.

1.2 Особенности развития мышления у детей с задержкой психического развития

В отличие от других психических процессов, мышление связано с решением определённых задач, а значит выходит за рамки обычного восприятия, отражая окружающий мир и существующие в нём взаимосвязи, происходит это в обобщённом, схематичном виде. В дошкольном возрасте мышление ребёнка становится внеситуативным, оно выходит за рамки конкретной ситуации, так как он начинает опираться на образы и представления в целом.

Татьяна Александровна Власова и Мария Семёновна Певзнер говорили, что у детей с ЗПР можно отметить сложности при формировании сферы образов-представлений [8]. У них нередко возникают трудности при создании целого предмета из предложенных частей или выделении частей из целого предмета, а так же при оперировании образами в пространстве. В сравнении с нормально развивающимися детьми они хуже справляются с решением задач, выполняемых наглядно, ещё хуже - с задачами, выполняемыми посредством речи. Например, при составлении рассказа или высказывания по сюжетной картинке, дети начинают действовать без предварительной подготовки. Это объясняется тем, что у них отсутствуют предварительные размышления, касательно содержания предложенной картинки, а это говорит о недостатках ориентировки в задании. Дети были вынуждены обращаться за помощью к экспериментатору, поскольку не могли самостоятельно анализировать исходные данные и верно их интерпретировать. Это говорит о недостатках имеющихся у детей представлений и сложностях их дальнейшего развития.

Другой автор, Татьяна Васильевна Егорова в своей работе отмечает, что у детей с ЗПР на фоне несформированности образов-представлений снижена способность к созданию новых образов, то есть деятельность носит

репродуктивный характер [12]. В сравнении с нормой их мыслительные операции формируются медленнее, а к старшему дошкольному возрасту не формируется соответствующее словесно-логическое мышление, то есть при обобщении дети не выделяют значимые признаки. Автор связала это с недостаточной познавательной мотивацией, которая непосредственно влияет умственное развитие детей через исследование внешнего мира и выявление существующих взаимосвязей.

Нина Ароновна Цыпина, сравнивая детей с ЗПР с их нормально развивающимися сверстниками, говорила, что процессы анализа, сравнения и классификации у первых более сужены. Так у детей затруднено разграничение предметов со схожими свойствами и признаками, а обобщения производятся на малом по объёму жизненном опыте. Например, когда ребёнку предлагали два схожих, но не идентичных изображения с заданием описать их, он опирался на малое количество признаков среди имеющегося множества и выделял примерно в половину меньше признаков. Иногда малознакомые предметы дети могли обобщать по единичным признакам, не имеющим действительного значения. Так же возникают трудности при классификации предметов по нескольким признакам – чаще всего, дети учитывают только один. Это связано с тем, что им сложно вести анализ материала в двух направлениях. Следует отметить, что указанные недостатки не делают мышление детей с ЗПР необратимо неполноценным, при верно построенной коррекционной работе данные процессы приближаются к нормативным показателям [49].

Наталья Юрьевна Борякова писала, что у таких детей затруднено анализирующее восприятие, что отражается на формировании целостного образа предмета: они не выделяют структурные элементы предмета, мелкие детали и их соотношение. Это в свою очередь влияет на восприятие детьми отношений величины. У детей отмечаются трудности при определении таких параметров как длина, высота, ширина и толщина [5].

Т. В. Егорова [12], И. Ю. Кулагина [17], Т. А. Стрекалова [45], У. В. Ульяновская [47], С. Г. Шевченко [50] и другие исследователи отмечали у детей с ЗПР снижение мыслительной активности, сопряжённое со снижением уровня сформированности мыслительных операций, что обусловлено малым количеством накопленных знаний и представлений, а также слабостью познавательных интересов. Это можно наблюдать через задаваемые вопросы. Например, одни могут не задавать никаких вопросов, а другие будут задавать вопросы, но касающиеся лишь внешних признаков и свойств предметов или явлений, окружающих детей. Таким образом, первые дети неторопливы, инертны, их речь замедленна. Вторые же наоборот, активны, иногда излишне, и много говорят, можно сказать, они болтливы. То есть у детей с ЗПР нет умения ставить вопросы, направленные на познание окружающего мира, а так же стремления самостоятельно находить ответы на них, они не готовы к решению познавательных задач. Они не владеют умением выделять указанные признаки объектов или анализировать форму предложенных предметов, установить симметричность фигур. Они не способны самостоятельно осуществить ориентировку в пространстве. Не могут мысленно преобразовать свойства предметов или применить уже имеющиеся представления к решению практической деятельности.

Таким образом, можно подвести итоги. Многие учёные говорят о нарушении мыслительных операций, связанных с недоразвитием исследовательской, познавательной мотивации. В первую очередь, это отражается на анализе, вслед за чем нарушаются и другие операции (синтез, сравнение и классификация). Из этого следует, что дети с ЗПР испытывают трудности при выделении отдельных признаков и пространственных отношений. Недоразвитие этих процессов влияет на формирование образов-представлений, то есть знаний о предметах, наполняющих окружающий мир. У детей в целом начинает отставать мыслительное развитие, все его уровни формируются с отставанием. Всё это отражается в невозможности или трудности отражения детьми с ЗПР уже имеющегося у них жизненного опыта

или накоплении нового. Это мешает им понимать предложенные задания. А при их выполнении они допускают ошибки. Испытывают трудности при создании целого образа из частей, складывании изображений по образцу или словесному описанию, определении пространственных отношений и оперировании образами в них. Вместе с тем перечисленные особенности не являются необратимыми, их можно компенсировать при условии коррекционной работы.

Обозначенные особенности развития наглядно-образного мышления у детей с ЗПР обращают наше внимание на состояние мыслительных процессов, как важной составляющей психической деятельности. А это требует определения и проведения организованных коррекционно-педагогических мероприятий.

1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР

В рамках психолого-педагогического подхода было проведено множество исследований, результаты которых свидетельствуют о специфике развития детей с ЗПР. Многие учёные отмечали, что ЗПР относится к пограничной форме дизонтогенеза, отражаясь в замедленном темпе формирования и развития высших психических функций [5]. Причиной задержек являются слабо выраженные органические повреждения головного мозга ребёнка, полученные в период от зачатия до трёхлетнего возраста. Повреждения возникают в результате неблагоприятных влияний на беременную женщину, родовых травм и ослабления центральной нервной системы инфекциями, болезненными состояниями, интоксикацией, травмами головного мозга и нарушениями эндокринной системы [19]. Дополнительным фактором могут являться длительные неблагоприятные условия среды и воспитания [32].

М. С. Певзнер и Т. А. Власова установили, что всем детям с ЗПР свойственны неустойчивость внимания и неравномерность работоспособности [8]. Согласно наблюдениям Любовь Израилевна Переслени [34], максимальная концентрация внимания у некоторых детей отмечается после выполнения части полученного задания. В деятельности дети импульсивны, отвлекаемы, целенаправленность их деятельности недостаточна. Возможно проявление инертности, ребёнок с трудом переключается с одного задания на другое.

Т. А. Власова отмечает, что большая часть детей с ЗПР испытывает трудности в процессе восприятия, поскольку скорость выполнения операций чувственного познания, перцепции, них снижена [9]. Выявлено, что таким детям необходимо больше времени, чем их сверстникам с нормативным развитием, для приёма и переработки поступающей сенсорной информации.

Т. В. Егорова [12], В. И. Лубовский [22], Л. И. Переслени [34], С. Г. Шевченко[50] и др. учёные отмечают отставание в формировании восприятия у дошкольников с ЗПР. Исследователи обнаружили, что зрительная аналитико-синтетическая деятельность у них сформирована в недостаточной степени. Например, когда детям давали задание на нахождение одинаковых изображений, они не замечали малозаметные детали и испытывали сложности при восприятии более сложных предметных изображений. Так же отмечается повышенное взаимодействие пересекающихся, накладывающихся факторов, что приводит к снижению числа объектов, воспринимаемых зрительно. Несформированность согласованности работы отдельных систем внутри зрительного анализатора приводит к недостаточной системности восприятия.

С. К. Сиволапов [42], сравнивая детей с ЗПР и нормально развивающихся детей, говорит о том, что у первых более низкий уровень ориентировочно-исследовательской деятельности. Они не проявляют ориентировочную активность, не умеют правильно обследовать предмет, а при изучении свойств предметов длительное время могут прибегать к

практическим методам. Скорость выполнения ряда исследовательских операций у них понижена. Дефекты исследовательской деятельности ведут к снижению количества образов-представлений и недостаточности их разграничения. Так же это связано с низкой сформированностью сенсорных эталонов. Всё это отражается в ограничении представлений, их схематичности и некоторой стереотипности. Дети с ЗПР редко включают в процесс формирования образов-представлений жизненный опыт, отмечается сниженная динамика образных процессов.

Для всех детей с ЗПР характерно отставание в психическом развитии во многих сферах, это пониженная скорость приёма и переработки информации, недостаточная сформированность умственных действий и операций, низкая познавательная активность, отражающиеся в ограниченности объёма знаний и представлений об окружающем мире [26]. Недостатки развития эмоционально-волевой сферы проявляются в возбудимости и неустойчивости эмоциональных состояний, низкой сформированности процессов саморегуляции и слабости учебной мотивации при преобладании игровой. Характерны недостатки моторной сферы, затруднение координации движений.

У многих детей отмечаются недостатки речи. Чаще всего это аграмматизмы и ограниченность словаря. Недостаточное созревание внутриречевых механизмов ведёт не только к трудностям грамматического оформления предложений, но и формирования связной речи в целом. Это отражается в том, что детям трудно пересказать небольшой текст, составить рассказ по серии картинок или описать наглядную ситуацию, поскольку у них не сформировано творческое рассказывание [26].

Отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы. Страдают социальные эмоции, то есть дети не готовы к «эмоционально тёплым» отношениям со сверстниками. Более того, возможны нарушения эмоциональных контактов и с близкими людьми. Дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения [30].

К данному моменту достигнуты большие успехи в изучении детей с ЗПР. Отечественные учёные создали подробные характеристики данной группы детей. Были предложены различные классификации.

Мария Семёновна Певзнер [32], используя в работе патогенетический принцип, сравнивала ЗПР с умственной отсталостью и говорила, что задержка является следствием поражения эволюционно молодых структур нервной системы. При этом вредоносные факторы находятся вовне и воздействуют в первую очередь на ребёнка, следовательно, задержка является временным состоянием и была названа психофизическим инфантилизмом. В своей классификации автор выделяла четыре вида ЗПР:

- Психофизический инфантилизм с недоразвитием эмоционально-волевой сферы при сохранном интеллекте.
- Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности.
- Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложнённый нейродинамическими нарушениями.
- Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложнённый недоразвитием речевой функции.

Клара Самойловна Лебединская в классификации, построенной на основе этиологического принципа, подразделяет ЗПР на четыре типа в соответствии с происхождением задержки [18]:

1. Конституциональная;
2. Соматогенная;
3. Психогенная;
4. Церебрально-органическая.

Представленные типы задержки имеют особую структуру. Их основное отличие друг от друга состоит в соотношении структуры инфантилизма и характером нейродинамических расстройств. Таким образом, получается, что слабость интеллектуальной мотивации и пониженная производительность определяют замедленность формирования познавательной деятельности, а

нейродинамические расстройства определяют подвижность психических процессов и их тонус.

ЗПР конституционального происхождения. В данном варианте можно говорить о гармоническом инфантилизме, обусловленном недоразвитием эмоционально-волевой сферы, по своей структуре она схожа с эмоциональным развитием ребёнка младшего возраста. Основной мотивацией поведения являются эмоции, при этом дети легко внушаемы. Настроение у них обычно повышенное, а сами эмоции отличаются нестойкостью и поверхностностью при их яркости и непосредственности.

ЗПР соматогенного происхождения. Соматогенный инфантилизм обусловлен ослабленностью организма ребёнка болезненным состоянием, который понижает как общий, так и психический тонус. Задержка эмоционального развития определяется как неуверенность, боязливость, капризность. Чаще всего возникновение связано с ощущением неполноценности или наложенным режимом ограничений, в который родители могут помещать своего ребёнка.

ЗПР психогенного происхождения. Часто путается с педагогической запущенностью, возникающей из-за недостатка информации об окружающем. Данный вид задержки наблюдается в определённых условиях воспитания: гипоопеке или гиперопеке. В первом случае незрелость эмоционально-волевой сферы проявляется через резкие перепады настроения, возникающие под воздействием ситуации, импульсивности, повышенной внушаемости, может сочетаться с низким уровнем знаний и представлений. Во втором случае вместе со слабо развитыми волевыми качествами характерны черты эгоцентризма и эгоизма, проявление нелюбви к труду, его избегание и необходимость в постоянной помощи и опеке со стороны.

ЗПР церебрально-органического происхождения. Довольно часто отмечается стойкость нарушений, их яркая выраженность. Проявляется в незрелости эмоционально-волевой сферы, несовершенстве познавательной

деятельности, слабой развитости знаний и представлений. Иногда данную форму бывает нелегко разграничить с умственной отсталостью лёгкой степени.

В целом, специалисты отмечают следующие характерные черты для дошкольников с ЗПР: импульсивность (несформированность самоконтроля), недостаточная выраженность ориентировки в задании и целенаправленности (недостатки мотивационно-целевой организации деятельности) а так же слабая развитость навыков планирования своей деятельности. Всё это отражается в низкой продуктивности деятельности детей. Особенности проявляются и в ведущей деятельности, то есть игре, характеризуясь у старших дошкольников несовершенством мотивационно-потребностного компонента, знаково-символической функции и трудностями в оперировании образами-представлениями, они не умеют придумывать новую и развивать предложенную сюжетную игру, не пользуются предметами-заместителями. Выражено недоразвитие коммуникативной сферы и недостаточный уровень представлений о себе и окружающих [26].

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей экспериментальной группы с задержкой психического развития

Исследовательская работа проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного учреждения – детского сада компенсирующего вида № 49 по адресу: 620142 город Екатеринбург, улица Цвиллинга 15.

В констатирующем этапе эксперимента приняли участие пятеро детей старшей группы «Петушок» в возрасте 5-6 лет с общим диагнозом задержка психического развития.

Есения М. Поступила в образовательное учреждение из другого учреждения. Адаптация в группе хорошая.

Во время занятий не может долго сосредотачиваться на одном задании, отвлекается, но старается доводить деятельность до конца. При необходимости принимает все виды оказываемой помощи. В случае появления затруднений обращается к педагогу, улыбается. При выполнении умственной деятельности быстро истощается.

Инициативна, активна вне учебной деятельности. Общительна со взрослыми, другими детьми. Предпочитает игру и рисование другим видам деятельности. Нравственные качества сформированы не до конца. Эмоциональные реакции на одобрение и порицание адекватны.

Преобладает повышенное настроение, девочка улыбчива и ласкова. При выполнении заданий отмечается двигательное и эмоциональное оживление, по просьбе педагога способна успокоиться.

Уровень знаний, умений и навыков чуть ниже возрастной нормы. Знания о животном и растительном мире недостаточны в сравнении с

программными требованиями. Может выделить и назвать до трёх свойств предметов, указать на предметы по названным педагогом признакам. Испытывает некоторые трудности в сравнении и классификации групп предметов. Испытывает сложности в выявлении отношении равенства и неравенства, не использует соответствующие речевые обороты.

Данил З. Недавно поступил в образовательное учреждение из другого учреждения. Адаптация в группе хорошая.

Не может долго сосредотачиваться на одном задании, отвлекается. Быстро утомляется при выполнении умственной деятельности. Отвлекается, не доводит деятельность до конца. Принимает все виды оказываемой помощи, но не стремится преодолевать трудности, старается подсмотреть решение у других детей. Преобладает произвольное внимание.

Вне учебной деятельности инициативен. Общителен с другими детьми. Предпочитает подвижные игры. Нравственные качества сформированы не до конца. Эмоциональные реакции на одобрение адекватны, при порицании плаксив.

Настроение в течение дня повышенное. Двигательно расторможен, импульсивен. При выполнении заданий отмечается общее возбуждение. Для успокоения требуется помощь педагога.

Уровень знаний умений и навыков ниже возрастной нормы. Знания о животном и растительном мире не в полной мере соответствуют программным требованиям. Испытывает трудности в выделении нескольких свойств предметов; не всегда может указать на предметы по указанным педагогам признакам. Испытывает трудности в сравнении и классификации групп предметов. Сложности в выявлении отношений равенства и неравенства групп предметов, не использует соответствующие речевые обороты.

Саша Д. Поступил в образовательное учреждение из семьи. Адаптация в группе хорошая.

Может достаточно долго сосредотачиваться на одном задании. Преобладает произвольное внимание. Старателен в выполнении заданий. Быстро утомляется. Принимает все виды оказываемой помощи. Старается преодолевать возникающие трудности.

Общителен со сверстниками, незнакомых взрослых стесняется, но при достаточном знакомстве становится смел. В играх уступчив. Нравственные качества практически сформированы. Эмоциональные реакции на ободрение и порицание адекватны, подчиняется требованиям взрослых.

В течение дня спокоен. В общении доброжелателен, уравновешен, требует к себе серьёзного отношения.

Уровень знаний и умений чуть ниже возрастной нормы. Знания о животном и растительном мире не в полной мере соответствуют программным требованиям. Может выделить и назвать несколько свойств предметов; не всегда может указать на предметы по указанным педагогам признакам. Испытывает небольшие трудности в сравнении и классификации групп предметов. Сложности в выявлении отношений равенства и неравенства групп предметов, старается использовать соответствующие речевые обороты.

Елисей Г. Поступил в образовательное учреждение из семьи. Адаптация в группе хорошая.

Не может достаточно долго сосредотачиваться на одном задании. Быстро утомляется и начинает отвлекаться. При возникновении трудностей подсматривает у других детей или старается обращаться к взрослому, принимает все виды помощи.

Общителен со сверстниками и взрослыми. В играх предпочитает главенствующие роли. Нравственные качества развиты недостаточно. Эмоциональные реакции на одобрение и порицание неадекватны (чрезмерная радость, плаксивость).

Расторможен, импульсивен, большую часть дня находится в возбуждённом состоянии. При утомлении во время занятия отмечается

возрастающее двигательное возбуждение. Для успокоения требуется помощь педагога.

Уровень знаний и умений ниже возрастной нормы. Знания о животном и растительном мире недостаточно соответствуют программным требованиям. С трудом выделяет и называет несколько свойств предметов; не всегда указать на предметы по указанным педагогам признакам. Испытывает небольшие трудности в сравнении и классификации групп предметов. Сложности в выявлении отношений равенства и неравенства групп предметов, не использует соответствующие речевые обороты.

Жанна М. Поступила в образовательное учреждение из другого учреждения. Адаптация в группе хорошая.

Не может длительно сосредотачиваться на одном задании, утомляется, но старается доводить его до конца. Обращается к педагогу за помощью или подсматривает у других детей, принимает все виды оказываемой помощи.

Общительна со сверстниками и взрослыми. Улыбчива, любит рассказывать о себе. Предпочитает игры с другими девочками или рисование. Нравственные качества сформированы не до конца. Эмоциональные реакции на одобрение и порицание адекватны.

Уровень знаний, умений и навыков чуть ниже возрастной нормы. Знания о животном и растительном мире недостаточны в сравнении с программными требованиями. Может выделить и назвать до двух свойств предметов, но не всегда может указать на предметы по названным педагогом признакам. Испытывает трудности в сравнении и классификации групп предметов. Испытывает сложности в выявлении отношении равенства и неравенства, редко использует соответствующие речевые обороты.

2.2 Методики проведения констатирующего этапа эксперимента

Психолого-педагогическая литература позволяет предположить, что мыслительная деятельность детей с ЗПР имеет особенности, в частности отставание в темпах развития. Специально подобранный комплекс диагностических методик позволит выявить это и другие отклонения, что даст возможность выбрать наиболее эффективные методы коррекционной работы. Всё это определило *цель* констатирующего этапа эксперимента – изучение специфики развития наглядно-образного мышления детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

При создании диагностического комплекса учитывалась как показательность методик в отношении определения уровня развития мышления, так и соответствие возрастным особенностям группы. Данный материал был предъявлен 5 детям с нормативным развитием. Средняя оценка выполнения составила 21,4 балла из 22, что соответствует высокому уровню развития, и говорит о корректности использования подборки.

Методики предъявлялись детям в первой половине дня после проведения основных подгрупповых занятий, индивидуально. Результаты обрабатывались в балльной форме, на основании чего проводилась оценка уровня развития мышления.

Методика 1. Исключение лишнего [2, 31]

В соответствии с возрастом испытуемых (5-6 лет) были взяты карточки из I-IV групп.

Стимульный материал: 16 карточек, с 4 предметными изображениями [Приложение 1]. Карточки делятся на 4 группы:

- I. «Простые обобщения»;
- II. «Стандартные обобщения»;
- III. «Дифференцированные обобщения»;
- IV. «Обобщения более сложные по существу и названию».

Способ проведения: первая карточка I группы является тренировочной, взрослый объясняет ребенку, как правильно выполнять задание. Если первое задание было выполнено, взрослый переходит к последующим карточкам. Если ребенок верно указал лишний предмет, но дал неправильное объяснение своего выбора, можно предложить ему подумать ещё раз и выбрать лучшее объяснение.

Все данные заносятся в протокол обследования. Во время выполнения задания запрещается давать ребёнку какую-либо обратную связь, допускается предложить дать ответ ещё раз после повторного обдумывания. Взрослый должен отметить оба варианта ответа и побуждение со своей стороны.

Анализ результатов:

- балла – ребёнок правильно выделяет лишний предмет и верно объясняет свой выбор;
- 1 балл – ребёнок правильно выделяет лишний предмет, но свой выбор объясняет неверно;
- 0 баллов – ребёнок не справляется с заданием, не выделяет лишний предмет.

Выполнение заданий по каждой карточке из каждой группы оценивается отдельно.

Методика 2. Нелепицы [31]

Стимульный материал: 1 лист с полноцветным изображением [Приложение 2].

Способ проведения: ребёнку предъявляется изображение, после чего он должен рассмотреть его. Если это происходит молча, взрослый может стимулировать деятельность ребёнка направляющими вопросами, однако это является помощью ребёнку и влияет на выставляемую оценку. Ребёнок должен самостоятельно увидеть нелепости и дать комментарии.

Анализ результатов:

- 2 балла – ребёнок эмоционально реагирует, самостоятельно обращает внимание на нелепости, и указывает на них;
- 1 балл – ребёнок реагирует не сразу, несоответствия сначала находит с помощью взрослого;
- 0 баллов – ребёнок никак не реагирует на нелепость изображения, несоответствия находит с помощью взрослого

Методика 3. Последовательные (сюжетные) картинки [31]

Стимульный материал: 4 изображения, связанные единым сюжетом [Приложение 3].

Способ проведения: картинки выкладываются перед ребёнком в произвольном порядке. Взрослый предлагает рассмотреть их и выложить в правильном порядке, а затем составить рассказ.

Анализ результатов:

- 2 балла – ребёнок самостоятельно выкладывает картинки в верном порядке и составляет рассказ, соответствующий сюжету;
- 1 балл – ребёнок ошибается в последовательности, но исправляет ошибку или его рассказ не в полной мере соответствует заданному сюжету;
- 0 баллов – ребёнок нарушает последовательность и не может исправить ошибки, рассказ отсутствует или не соответствует заданному сюжету.

Методика 4. Разрезные картинки [41]

Стимульный материал: цветные предметные картинки (дублёрка, варежка, кастрюля, мяч), разрезанные на 3 и 4 части [Приложение 4].

Способ проведения: перед ребёнком выкладываются детали каждого изображения по порядку. Он должен назвать изображённый предмет и сложить его. Важно обращать внимание на способ сборки картинки.

Анализ результатов:

- 2 балла – ребёнок узнаёт картинку по частям, а затем самостоятельно складывает её;
- 1 балл – ребёнок называет картинку после сборки, работает самостоятельно или по образцу;
- 0 баллов – ребёнок не справляется с заданием.

Успешность собраний каждой картинку оценивается отдельно.

Методика 5. Рыбка [31]

Стимульный материал: схематичное цветное изображение рыбки [Приложение 5].

Способ проведения: взрослый показывает ребёнку схему и спрашивает, что изображено на ней. После этого педагог предлагает ребёнку самостоятельно создать такую же рыбку из предложенных геометрических фигур.

Анализ результатов:

- 2 балла – ребёнок самостоятельно анализирует схему и воспроизводит её;
- 1 балл – ребёнок недостаточно полно и точно анализирует схематическое изображение; работа производится методом проб и ошибок;
- 0 баллов – ребёнок не справляется с заданием.

После определения общего балла за выполнение всех методик подводится итог в виде *оценки результатов*, общего уровня развития наглядно-образного мышления, для каждого ребёнка:

- Высокий уровень – 16-22 балла;
- Средний уровень – 8-15 баллов;
- Низкий уровень – 0-7 баллов.

2.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента

После предъявления диагностических методик были заполнены протоколы обследования [Приложение 6], которые позволили провести количественный анализ результатов, представленный в таблице 1.

Таблица 1

Оценка уровня развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития

Задание ФИО	Исключение лишнего				Нелепицы	Сюжетные картинки	Разрезные картинки				Рыбка	Общий балл
	I	II	III	IV			I	II	III	IV		
Данил З.	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	8
Елисей Г.	1	1	0	1	1	0	1	1	1	2	1	10
Есения М.	2	2	1	1	0	0	1	1	1	1	1	11
Жанна К.	1	1	1	1	0	0	2	1	1	2	1	11
Саша Д.	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	14

Качественный анализ результатов показывает, что дети экспериментальной группы, выполнили методики на среднем уровне. Средний балл составил 10,8, что соответствует среднему уровню развития.

Данил З. Справился на 8 баллов из 22 возможных, что соответствует среднему уровню развития.

Во время проведения эксперимента часто отвлекался, своё выражал нежелание выполнять предложенные задания.

Частично справляется с заданиями I, II, III и VI групп (простые и стандартные обобщения). Обобщения производит на зрительной основе. Испытывает определённые трудности в верной аргументации своего выбора, не может или не пользуется речевыми обобщениями при выполнении поставленной задачи. Можно отметить низкий уровень обобщения, поскольку ребёнок обращал внимание на яркие, конкретные, признаки, не

имеющие реального значения для решения задачи, однако следует учитывать и возрастные особенности.

При сохранном зрительном гнозисе самостоятельно не способен к критическому мышлению – не обнаруживает «нелепые» изображения. Справляется при организующей помощи.

Не понял сюжет картинок, допустил ошибку при выкладывании их по порядку, но после замечаний взрослого и обдумывания исправил её самостоятельно. Рассказ краткий, не в полной мере соответствует содержанию карточек.

Все картинки кроме последней узнал после сборки. При выполнении задания действовал путём проб и ошибок, зрительным соотнесением пользовался при сборке первого изображения. Наибольшее затруднение вызвало четвёртое изображение, из-за чего потребовалась стимулирующая и направляющая помощь (сначала ребёнок отказался от выполнения, затем сборка вызвала затруднения).

При выполнении последней методики вёл себя неадекватно, разбрасывал по столу детали. Потребовалось сделать небольшой перерыв, чтобы ребёнок отдохнул и смог вернуться к заданию. Была оказана направляющая помощь для анализа схемы изображения, после чего ребёнок приступил к работе, начав накладывать детали прямо на схему. Самостоятельно разрушил получившуюся работу и попробовал собрать её ещё раз на столе, а затем отказался от выполнения.

Елисей Г. Справился на 10 баллов из 22 возможных, что соответствует среднему уровню развития.

Частично справился с заданиями I, II и IV групп (простые и стандартные обобщения). Обобщения производит на зрительной основе. Испытывает трудности в аргументации своего выбора, не пользуется речевыми обобщениями при выполнении поставленной задачи. Отмечен низкий уровень обобщения, поскольку ребёнок обращал внимание на признаки, которые не имели действительного значения для решения задачи.

При сохранном зрительном гнозисе самостоятельно не способен к критическому мышлению – не обнаруживает «нелепые» изображения. Справляется при организующей помощи.

Не понимает сюжет картинок, не выявляет причинно-следственные связи. Самостоятельно не находит ошибки. Рассказ по поставленной последовательности не составил.

Все изображения кроме последнего узнал после сборки. Первое, третье и четвёртое изображения собирал, в основном, с помощью зрительного соотнесения, несколько раз действовал методом проб и ошибок. Для второго изображения потребовался образец, который попросил сам, после чего смог собрать.

При предъявлении схемы для пятого задания сказал, что видит зайчика. Работу выполнил самостоятельно, часто сверяясь со схемой. Долго не мог правильно развернуть части, состоящие из треугольников. При завершении выполнения задания выразил удовлетворение полученным результатом. Исправлять ошибки не стал даже с помощью взрослого.

Есения М. Справилась на 11 баллов из 22 возможных, что соответствует среднему уровню развития.

Полностью справилась с заданиями I, II групп, частично справилась с заданием III группы. Осуществляет простые и стандартные обобщения. Владеет обобщающими словами и использует их в речи. Можно отметить эмоциональность при решении некоторых групп – девочка заметно оживлялась, проявляла своё отношение к тем или иным предметам.

Для обнаружений «нелепиц» нуждается в организующей помощи после которой начинает самостоятельно справляться с заданием.

Нарушила последовательность в определении порядка картинок, одну исключила. Составляет рассказ, но неверно отражает сюжет.

Все картинки кроме последней узнала после сборки. При выполнении задания действовала путём проб и ошибок. Для сборки второго, третьего и четвёртого изображения потребовался образец.

При выполнении последней методики старалась действовать самостоятельно. Выполняла работу методом проб и ошибок, часто сверялась со схемой. Находила ошибки и старалась их исправить. Испытывала значительные трудности с разворотом сложных деталей (треугольников).

Жанна К. Справилась на 11 баллов из 22 возможных, что соответствует среднему уровню развития.

Почти не испытывает сложности в определении лишнего предмета. Владеет простыми и стандартными обобщениями. Частично справляется с заданиями I, II и III групп. Производит обобщения на зрительном уровне. Затрудняется в определении обобщающего слова или верной аргументации. Присутствовала эмоциональность при выделении некоторых предметов

При небольшой организующей помощи находит нелепицы. Некоторые несоответствия старалась оправдать как верное изображение (например, говорила, что птицы бегают по земле).

Не поняла сюжет. Нарушила последовательность картинок, не замечала ошибки.

Все изображения узнала до сборки. Первую картинку собрала посредством зрительного соотнесения. Остальные изображения собирала путём проб и ошибок. Для верной сборки последнего изображения потребовалась небольшая организующая помощь, после чего девочка успешно справилась с заданием. От готовых образцов отказалась.

Выполнять схему начала, накладывая детали поверх схемы. После просьбы взрослого выполнить работу самостоятельно на столе начала действовать путём проб и ошибок, особенно затруднялась в повороте треугольных деталей. Видела, где ошиблась, старалась исправить.

Саша Д. Справился на 14 баллов из 22 возможных, что соответствует среднему уровню развития.

Не испытывает особых трудностей в выделении лишнего предмета. Полностью справляется с заданиями I группы. Частично справляется с заданиями II, III и IV групп. Справляется с простыми и стандартными

обобщениями. Действует на наглядном уровне, испытывает трудности в объяснении своего ответа, сложности с поиском обобщающих слов. Так же был эмоционален при решении поставленных задач.

Способен к критическому мышлению. Самостоятельно находит нелепицы и объясняет что именно изображено неверно. Когда взрослый указал, что есть ещё ситуации и указал на них, мальчик начал отстаивать позицию, что это изображено правильно.

Полностью понял сюжет. При выкладывании изображений ошибся, но самостоятельно заметил это и исправил. Рассказ отразил изображённое на карточках, опустил детали.

Первое и четвёртое изображения узнал до сборки. Старался выполнять задания с помощью зрительного соотнесения, но когда понял, что это не удаётся, начал действовать путём проб и ошибок. При затруднении потребовалась небольшая организующая помощь (поворот деталей), от готовых образцов отказался.

В последней методике действовал самостоятельно. Часто сверялся со схемой, и старался зрительно соотносить детали. Отметил, что у него не получаются некоторые элементы и постарался самостоятельно их исправить, от помощи отказался.

Примерно половина заданий выполнялась со средней успешностью, другая часть – с низкой. Дети удовлетворительно справились с заданиями на исключение лишнего, собирание разрезных картинок и повторение схемы. Наибольшие трудности вызвали задания на поиск нелепиц и сюжетные картинки. В первой методике дети, в основном, не испытывали особых трудностей при выделении лишнего предмета, более сложным для них был подбор обобщающего слова или развёрнутое объяснение своего ответа. Во второй методике трудности вызывали материалы из пособия Семаго. В третьей методике оказалось проблемным установление верного порядка в расположении картинок. В четвёртой методике дети, в основном, выполняли

работу методом проб и ошибок. В пятой методике затруднения вызывал правильный разворот некоторых деталей.

Качественный анализ выполнения предложенных заданий говорит о недостаточном уровне развития мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение), которые являются ключевой составляющей в структуре ЗПР. Это требует разработки специальных коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на работу с этими недостатками.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ

3.1 Методики развития наглядно-образного мышления

Несмотря на то, что мышление детей с ЗПР рассматривалось в специализированной научной литературе, исследований по изучению уровня развития мышления детей данной группы в старшем дошкольном возрасте практически нет. В связи с этим разработано очень малое количество методик, направленных на развитие непосредственно наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития.

Одна из распространённых работ – «Формирование мышления у детей с отклонениями развития» под авторством Елены Антоновны Стребелевой [44]. Процесс формирования наглядно-образного мышления разделён на три раздела, каждый из которых в свою очередь разделён на серии заданий.

Первый раздел. Формирование целостного восприятия ситуации, изображённого на картинках

Серии заданий:

1. Задания, направленные на формирование предпосылок для перехода от решения задач на наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению.
2. Задания, направленные на формирование понимания внутренней логики действия в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов.
3. Задания, направленные на формирование у детей понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями.

4. Задания на понимание последовательности событий, изображённых на картинках.
5. Задания, направленные на формирование умений выявлять связи между персонажами и объектами, изображёнными на картинках, рассуждать, делать выводы и обосновывать суждения; анализировать сюжеты со скрытым смыслом.

Сначала формируется умение видеть целостность изображённой на картинке ситуации и оперировать в знакомых ситуациях имеющимися у ребёнка образами. Далее формируется умение соотносить изображённые предметы с предлагаемой ситуацией и выбирать необходимые для выполнения того или иного действия. Затем предполагается установление причинно-следственных связей между изображёнными предметами. На последних этапах уделяется внимание развитию некоторых психических процессов: обобщение, сравнение, конкретизация, а так же элементы суждений и умозаключение.

Второй раздел. Формирование обобщённых представлений о свойствах и качествах предметов, овладение действиями замещения и моделирования.

Серии заданий:

1. Игры-упражнения, направленные на формирование обобщённых представлений о свойствах и качествах предметов.
2. Игры, направленные на овладение детьми действиями замещения.
3. Игры-упражнения, направленные на развитие ориентировки в пространстве, способности к наглядному моделированию.

Третий раздел. Формирование соотношения между словом и образом.

Данный раздел лежит в основе механизма образного использования представлений для воссоздания в воображении.

Серии заданий:

1. Задания, направленные на формирование умений находить игрушку по словесному описанию, закрепление представлений об окружающем.
2. Задания, направленные на формирование выбирать соответствующую картинку с изображением действия персонажей по словесному описанию.
3. Задания, направленные на формирование умения сопоставлять и соотносить словесный текст с соответствующей иллюстрацией.

Стоит отметить, что Е. А. Стребелева в своей книге предполагает целую систему занятий по развитию всех видов мышления, которая должна проводится на протяжении почти всего дошкольного периода, таким образом. Подготавливая ребёнка к последующему школьному обучению и обеспечивая его успешность. Так же автор отмечает, что помимо умственного развития, данная система положительно сказывается на развитии личностных качеств и социализации в целом.

В пособии «Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников» под авторством Александры Абрамовны Катаевой и Елены Антоновны Стребелевой [14] одна из глав посвящена переходу от восприятия к наглядно-образному мышлению. Эти задания направлены на восстановление образов, полученных при восприятии и оперировании ими в разных видах деятельности. Например, в изобразительной деятельности, понимании текстов или отгадывании загадок.

При условии предварительной работы можно использовать задания из пособия «Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста», составленным Леонидом Абрамовичем Венгером и Ольгой Михайловной Дьяченко [7]. Авторы отмечают, что в дошкольных учреждениях развитие мышления подразумевается через усвоение ребёнком предлагаемых ему знаний. Они предлагают сделать этот процесс целенаправленным, выделяя время на специально организованные игры-

упражнения. Рекомендуется начинать такие игры с младшей группы, занимая 10-15 минут, так что к подготовительной группе это может занимать до получаса. Для детей с нормативным развитием предлагается вариант самостоятельной игры, но для детей с ЗПР будет необходимо участие взрослого для направления деятельности и исправления ошибок. Авторы предлагают задания на обозначение предметов, где предлагается найти предмет-заместитель, отгадать загадки, составить рассказ, повторить определённую последовательность, а так же задания на анализ строения предметов, выделение пространственных отношений и создание новых образов. Большинство упражнений повторяются в каждой возрастной группе, но в усложнённом варианте. Какие-то задания выполняются индивидуально, а какие-то в подгруппах.

Так же существует пособие «Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения» под авторством Александра Фёдоровича Ануфриева и Светланы Николаевны Костроминой [1]. Книга условно разделена на две части: диагностическую и формирующую. Второй раздел служит для устранения проблем, выявленных на этапе диагностики. Среди коррекционных упражнений имеется ест перечень заданий. Направленных на коррекцию недостатков мыслительных процессов, в частности, наглядно-образного и словесно-логического мышления. Для развития наглядно-образного мышления авторы предлагают начать с формирования и закрепления в сознании у детей образов предметов и явлений, таким образом, они так же отсылают к заданиям, направленным на развитие памяти. На первом этапе задания подразумевают узнавание изображений и их дополнение. После этого следуют задания на непосредственное оперирование образами, их преобразование и решение задач, опираясь на представления. Задания направлены на нахождение сходства у сложных объёмных фигур и их повторение, выкладывание узоров из палочек и их

преобразование в соответствии с заданием, так же предлагается использовать метод «Лабиринт», который применялся при диагностике.

Можно выделить основные приёмы, элементы методик [16], предлагаемые авторами пособий для работы с детьми: создание специальной практической ситуации и фиксация действий в речи; наблюдение за действиями сверстников и их словесное описание; составление на фланелеграфе соответствующего тексту сюжета; соотнесение иллюстраций и прочитанного текста; составление рассказа по серии картинок; целенаправленное наблюдение за природой; беседы; игры; отгадывание загадок, рисование, лепка и аппликация.

3.2 Формирующий этап эксперимента

Формирующий этап эксперимента проходил на базе Муниципального бюджетного дошкольного учреждения – детского сада компенсирующего вида № 49 по адресу: 620142 город Екатеринбург, улица Цвиллинга 15. Участие принимали 5 детей старшей группы «Петушок» в возрасте 5-6 лет с общим диагнозом задержка психического развития.

На сегодняшний день существуют три основные организационные формы обучения: индивидуальная, подгрупповая и фронтальная. Учитывая количество детей, принимавших участие в проведении коррекционной работы, были выбраны индивидуальная и подгрупповая формы работы. Подгрупповые занятия считались обязательным видом работы, а индивидуальные занятия предполагались в том случае, если ребёнок не справлялся с материалом или отсутствовал на подгрупповом занятии.

Занятия проводились во второй половине дня после проведения всех основных занятий. Длительность 25 минут. Периодичность 1-2 раза в неделю. Всего было проведено 15 занятий.

Полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента данные позволили разработать коррекционную программу по развитию наглядно-образного мышления. Основная деятельность, используемая в работе – изобразительная, в которую входят рисование, лепка и аппликация.

Из рассмотренных ранее методик были отобраны приёмы коррекционной работы, реализуемые посредством изобразительной деятельности: создание иллюстраций к прочитанному тексту, отгадывание загадок, работа с разрезными картинками, «волшебный мешочек».

Коррекционная работа была представлена в следующих направлениях: закрепление и мысленное преобразование образа, ориентация в пространстве. Эти направления реализовывались в заданиях по типу «нарисуй целое», «волшебные картинки», «нарисуй по сюжету», «отгадай и нарисуй», «из каких это фигур», которые так же закрепляют умение планировать свои действия в уме. Все задания можно давать несколько раз, изменяя предлагаемый стимульный материал. Конструкт одного из занятий представлен в приложении [Приложение 7].

1. Закрепление и мысленное преобразование образа.

«Нарисуй целое»

Цель: закрепление образа-представления через воссоздание разрезанной картинки.

Материалы: разрезная картинка, альбомный лист, карандаши, фломастеры, краски (по желанию).

Ход работы: ребёнку предлагались картинки, разрезанные на 3-4 части. Не складывая и не называя изображение, ребёнок должен нарисовать то, что как он считает изображено. После того как рисунок будет готов, ребёнок складывает части предложенного изображения, сравнивая со своей работой.

«Отгадай и нарисуй»

Цель: закрепление образа-представления через рисование предмета по загадке.

Материалы: загадка, альбомный лист, принадлежности для рисования.

Ход работы: педагог произносит загадку. Опираясь на её текст, ребёнок должен нарисовать отгадку, назвать её и описать.

«Отгадай и вылепи»

Цель: закрепление образа-представления через лепку предмета по загадке.

Материалы: загадка, пластилин, доска, стеки.

Ход работы: педагог произносит загадку. Опираясь на её текст, ребёнок должен вылепить отгадку, назвать её и описать.

«Волшебный мешочек»

Цель: закрепление образа-представления через рисование предмета после тактильного восприятия.

Материалы: небольшой мешочек, игрушки или муляжи, альбомный лист, инструменты для рисования

Ход работы: ребёнку предлагается ощупать какой-нибудь предмет, находящийся в мешочке, после чего он должен нарисовать его.

«Волшебные картинки»

Цель: формирование умения воссоздавать знакомые образы на основе геометрических фигур.

Материалы: карточки, на каждой изображена какая-нибудь геометрическая фигура так, чтобы оставалось ещё свободное место, цветные карандаши или фломастеры.

Ход работы: взрослый предлагает ребёнку посмотреть на карточку и назвать изображённую фигуру. После этого он говорит, что эти фигуры необычные и их можно превратить в настоящие картинки, стоит лишь дорисовать несколько частей. Если ребёнок затрудняется в выполнении задания, можно показать ему пример. Так же можно разложить в помещении вещи, опираясь на которые, ребёнок мог бы выполнить задание.

Наборы карточек можно выдавать с разными или одинаковыми геометрическими фигурами.

2. Закрепление и мысленное преобразование образа; ориентация в пространстве.

«Нарисуй по сюжету»

Цель: формирование умения воссоздавать заданный сюжет в рисунке.

Материалы: стихотворение, маленький по объёму рассказ или сказка, альбомный, принадлежности для рисования.

Ход работы: взрослый читает ребёнку текст, после чего предлагает ему нарисовать иллюстрацию, опираясь на только что прочитанное. Необходимо точно повторить одну из описанных сцен. Взрослый может напоминать ребёнку детали сцены.

Это задание можно выполнять и в подгруппе, в этом случае каждому ребёнку предлагается нарисовать свою сцену, после чего рисунки выкладываются по порядку и сшиваются взрослым в книгу.

«Из чего состоит»

Цель: формировать умение преобразовывать образ в схему посредством плоскостных геометрических фигур.

Материалы: предметное изображение, цветная бумага или картон, клей, ножницы, набор геометрических фигур.

Ход работы: взрослый предлагает рассмотреть изображение, после чего представить его в виде схемы (расчленить на геометрические фигуры) и таким образом сделать аппликацию. Если дети затрудняются с выполнением этого задания, можно выдать трафареты геометрических фигур или показать образец, после чего дети самостоятельно выполняют работу.

Предложенные задания были интересными для детей, они с радостью шли заниматься, в процессе деятельности были возбуждены. Сложности возникли в начале работы, когда дети не совсем понимали суть задания и начинали сразу собирать картинки, стараться вытащить предмет из мешочка и т.д. Примеры детских работ представлены в приложении [Приложение 8].

Поскольку изобразительная деятельность в первую очередь преследует цель эстетического развития, через которое предполагается воспитание,

образование и собственно коррекция она имеет два этапа: пропедевтический и основной [24]. В данном случае первый этап, проводимый воспитателем и дефектологом на их занятиях, является важным, поскольку именно на его основе строился основной этап, где закреплялись представления и умения детей посредством изобразительной деятельности. То есть эти занятия являлись поддерживающими, закрепляющими.

3.3 Анализ результатов контрольного этапа эксперимента

Для проведения контрольного этапа эксперимента использовались те же методики, что на констатирующем этапе: «Исключение лишнего», «Нелепицы», «Разрезные картинки» (дублёрка, варежка, кастрюля, мяч) и «Рыбка». Его целью являлась проверка эффективности предложенной коррекционной работы. Данные вторичной диагностики были занесены в протоколы [Приложение 7]. Количественный анализ полученных результатов отражён в таблице 2.

Таблица 2

Оценка уровня развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития после проведения коррекционной работы

Задание ФИО	Исключение лишнего				Нелепицы	Сюжетные картинки	Разрезные картинки				Рыбка	Общий балл
	I	II	III	IV			I	II	III	IV		
Данил З.	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	10
Елисей Г.	1	1	1	1	1	0	1	1	2	2	1	12
Есения М.	2	2	1	1	1	0	2	1	1	2	1	14
Жанна К.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	13
Саша Д.	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	15

Анализ результатов показывает, что дети экспериментальной группы, выполнили задания на среднем уровне, в среднем общий балл составил 12,8.

Данил З. Справился на 10 баллов из 22 возможных, что соответствует среднему уровню развития.

Частично справляется с заданиями I, II, III и VI групп. Обобщения производит на зрительной основе. Испытывает небольшие трудности в аргументации своего выбора, начинает пользоваться обобщениями при выполнении поставленной задачи.

Для выполнения методики «Нелепицы» требуется направляющая помощь. В таком случае способен найти несоответствия.

Не понял сюжет картинок, допустил ошибку при выкладывании их по порядку, исправлять не стал. Рассказ краткий, не в полной мере соответствует содержанию карточек.

Первое, второе и третье изображения (дублёрка, варежка, кастрюлю) узнал после сборки, четвёртое (мяч) – до сборки. При выполнении задания действовал путём проб и ошибок, иногда прибегал к зрительному соотнесению.

При выполнении последней методики долго рассматривал предложенную схему. Потребовалась небольшая стимулирующая и организующая помощь взрослого. При работе часто соотносил детали с образцом.

Елисей Г. Справился на 12 баллов из 22 возможных, что соответствует среднему уровню развития.

Частично справляется с заданиями I, II, III и VI групп. Обобщения производит на зрительной основе. Испытывает трудности в аргументации своего выбора, начинает пользоваться обобщениями при выполнении поставленной задачи.

Для выполнения методики «Нелепицы» требуется направляющая помощь. В таком случае способен найти несоответствия.

Не понял сюжет картинок, допустил ошибку при выкладывании их по порядку, исправил после словесного замечания взрослого. Рассказ краткий, не соответствует содержанию карточек.

Первое и второе (дублёрка и варежка) изображения узнал после сборки, третье и четвёртое (кастрюля и мяч) – после. При выполнении задания действовал путём зрительного соотнесения.

При выполнении последней методики действовал самостоятельно. Несколько раз подносил детали к предложенной схеме и разворачивал детали над ней.

Есения М. Справилась на 14 баллов из 22 возможных, что соответствует среднему уровню развития.

Полностью справилась с заданиями I, II групп, частично справилась с заданием III и IV группы. Осуществляет простые и стандартные обобщения. Владеет обобщающими словами и использует их в речи.

Для обнаружений «нелепиц» всё ещё нуждается в организующей помощи после которой начинает самостоятельно справляться с заданием.

Нарушила последовательность в определении порядка картинок, исправлять не стала. Составляет рассказ, но в сюжете присутствуют ошибки.

Первое, третье и четвёртое (дублёрка, кастрюля и мяч) изображения узнала до сборки, второе (варежка) – после. При выполнении задания действовала посредством зрительного соотнесения. Иногда прибегала к методу проб и ошибок.

При выполнении последней методики действовала самостоятельно. Выполняла работу, преимущественно, с помощью зрительного соотнесения, часто сверялась со схемой. Находила ошибки и старалась их исправить.

Жанна К. Справилась на 13 баллов из 22 возможных, что соответствует среднему уровню развития.

Частично справляется с заданиями I, II, III и IV групп. Производит обобщения на зрительном уровне. Начинает пользоваться обобщениями.

При небольшой стимулирующей помощи находит нелепицы. Некоторые несоответствия аргументирует как верные.

Изображения выложила в верной последовательности. Рассказ не в полной мере отражает представленный сюжет.

Первое и четвёртое (дублёрка и мяч) изображения узнала до сборки, второе и третье – (варежка и кастрюля) после. Собирала самостоятельно. Старалась действовать через зрительное соотнесение.

Работала самостоятельно. Старалась соотносить зрительно положение деталей. Нередко обращалась к схеме, правильно разворачивая детали.

Саша Д. Справился на 15 баллов из 22 возможных, что соответствует среднему уровню развития.

Не испытывает особых трудностей в выделении лишнего предмета. Полностью справляется с заданиями I группы. Частично справляется с заданиями II, III и IV групп. Действует на наглядном уровне, испытывает небольшие трудности в объяснении своего ответа.

Способен к критическому мышлению. Самостоятельно находит нелепицы и объясняет что именно изображено неверно, некоторые несоответствия объяснял как правильное изображение.

При выкладывании изображений ошибся, но самостоятельно заметил это и исправил. Рассказ соответствует предложенному сюжету.

Первое, третье и четвёртое (дублёрка, кастрюля, мяч) изображения узнал до сборки. Старался выполнять задания с помощью зрительного соотнесения. Второе изображение собирал путём проб и ошибок.

В последней методике действовал самостоятельно. Часто сверялся со схемой. Испытывал некоторые затруднения с треугольными частями. Ошибки исправлял сам.

Полученные данные в ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволили провести анализ успешности выполнения диагностических методик до и после проведения коррекционной работы. Количественный анализ представлен ниже на диаграмме (рис. 1). Помимо

сравнения результатов детей, был сравнен усреднённый общий балл всей группы.

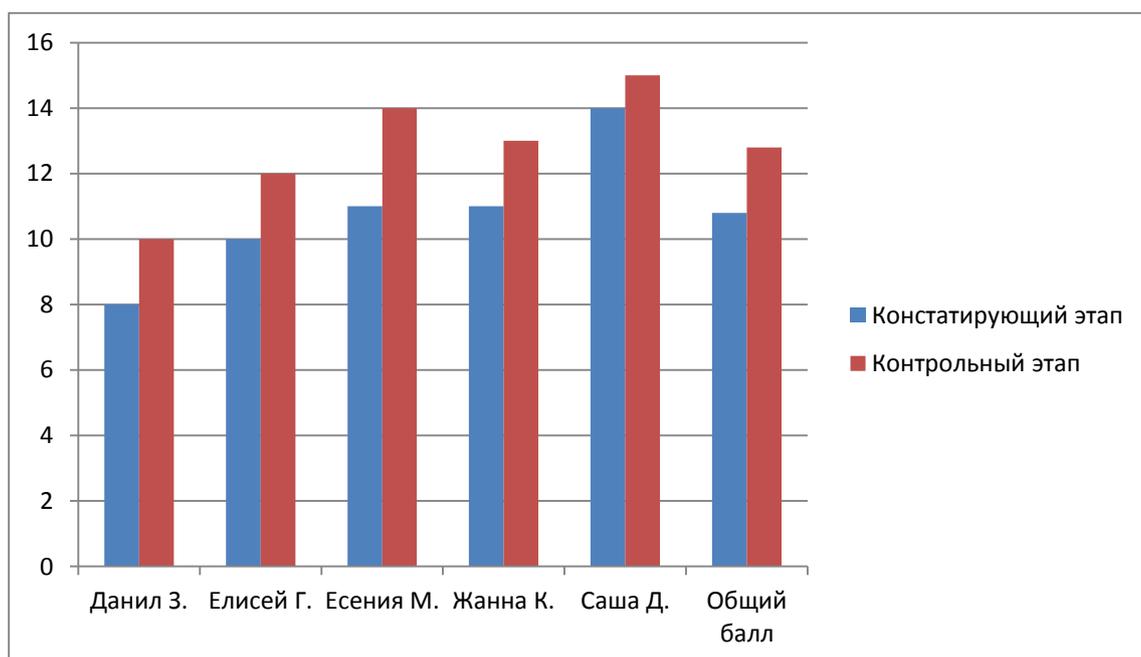


Рис 1. Оценка развития наглядно-образного мышления у детей с задержкой психического развития до и после проведения коррекционной работы

Таким образом, можно отметить, что произошедшие подвижки при выполнении заданий отмечаются при количественном и качественном анализе выполненных детьми диагностических методик. Количественно показатели возросли на 2 балла. Качественный анализ представлен ниже.

Дети лучше выделяют лишний предмет путём зрительного соотнесения. При словесном объяснении выбранного ответа начали пользоваться словесными обобщениями. С заданиями справляются в основном на уровне простых и стандартных обобщений.

Особых изменений при выполнении методики «Нелепицы» не наблюдается. Всё ещё требуется организующая помощь для поиска несоответствий на изображении.

При выкладывании последовательных сюжетных картинок дети стали допускать меньше ошибок или самостоятельно замечать их. Направляющая помощь взрослого стала реже использоваться. Отмечено чуть лучшее

понимание сюжета, но самостоятельный рассказ остаётся недостаточно связным и вызывает некоторые трудности у детей.

Дети стали чаще узнавать разрезанные картинки до этапа сборки. При сборке чаще пользуются зрительным соотнесением, однако прибегают к выполнению через пробы и ошибки.

При повторении схемы изображения дети стали чаще зрительно соотносить детали с имеющимся перед ними образцом. Сложные детали, выполненные из треугольников, иногда примеривают к схеме или действуют путём проб и ошибок до выявления правильного разворота деталей. Допускаемые ошибки незначительны.

Полученные данные показывают, что успешность выполнения диагностических заданий возросла. Группа всё ещё неоднородна в своих показателях, но имеется тенденция к повышению общего балла.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что мышление является важным психическим процессом, отражающим чувственный опыт человека при взаимодействии с окружающим миром. Оно активно развивается в дошкольном детстве, переходя от наглядно-действенного к наглядно-образному и основам словесно-логического. Каждый вид мышления является основой для формирования последующего, что является собой целостную систему, в которой элементы не заменяют, но дополняют друг друга. Это подтверждается как отечественными, так и зарубежными исследователями.

Наглядно-образное мышление представляется как оперирование в уме имеющимися образами-представлениями, полученными в процессе взаимодействия с внешним миром.

У детей с ЗПР эта система нарушена, в первую очередь из-за недостатка познавательной мотивации. Это отражается в несформированности образов-представлений, трудностях применения имеющегося жизненного опыта, полученного при взаимодействии с тем или иным объектом, трудностях понимания предложенного задания, недостатках речевого развития и игровой деятельности.

Исследование состояло из трёх последовательных частей: констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента.

Подобранный комплекс диагностических методик, представленных детям на констатирующем этапе, позволил определить уровень их наглядно-образного мышления. Это дало возможность наметить направления будущей коррекционной работы: закрепление образов-представлений и развитие мыслительных процессов.

Анализ разработанных пособий, направленных на развитие мышления у дошкольников, позволил отобрать наиболее подходящие приёмы для

проведения формирующего этапа эксперимента, реализуемого через изобразительную деятельность. Основная часть работы была направлена за закрепление образов-представлений и умение их мысленного преобразования.

Контрольный этап эксперимента показал, что отобранный комплекс заданий повысил уровень развития наглядно-образного мышления у детей с ЗПР. Сравнение результатов, полученных в ходе констатирующего и контрольного этапов, выявили качественное улучшение при выполнении предложенного диагностического комплекса, что подтверждает эффективность проведённой работы.

Таким образом, в ходе проведённого исследования выполнены поставленные ранее цель и задачи, а также подтверждена выдвинутая гипотеза.

Полученные в ходе исследования данные подтверждают и дополняют уже имеющийся теоретический и практический материал и будут полезны как для работников дошкольных учреждений, так и для родителей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения [Текст] / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М. : Ось-89. – 1997. – 224 с.
2. Белопольская, Н. Л. Исключение предметов (Четвёртый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика. Руководство по использованию [Текст] / Н. Л. Белопольская. — М. : 2009. – 53 с.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1988. – 398 с.
4. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1978. – 304 с.
5. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития [Текст] / Н. Ю. Борякова. – М. : Педагогика, 1999. – 64 с.
6. Будницкая, И. И. Ребенок идет в школу [Текст] / И. И. Будницкая, А. А. Катаева. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.
7. Венгер, Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада [Текст] / Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Р. И. Говрилова, Л. И. Цеханская, сост. Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко – М. : Просвещение, 1989. – 127 с.
8. Власова, Т. А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей [Текст] / Т. А. Власова, К. С. Лебединская // Дефектология.– 1975.– №6 – С. 8-16.
9. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер.– М. : Просвещение, 1973.– 278 с.

10. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1986. – 640 с.
11. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – [Текст] / Л. С. Выготский, под ред. А. В. Запорожца М. : 1983.
Т. 3: Проблемы развития психики. – 1983. – 368 с.
12. Егорова, Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст] / Т. В. Егорова. – М. : Педагогика, 1973. – 152 с.
13. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды [Текст] : в 2 т. / А. В. Запорожец, под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко – М. : Педагогика, 1986.
Т. 1 : Психическое развитие ребёнка – 278 с.
14. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя. [Текст] / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева — М. : Просвещение, 1990. — 191 с.
15. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Педагогика, 1998. – 208 с.
16. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров – М. : Академия, 2000. – 176 с.
17. Кулагина, И. Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности. Учебное пособие для студентов и преподавателей [Текст] / И. Ю. Кулагина. — М. : Сфера, 1999. — 192 с.
18. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития [Электронный ресурс] / К.С. Лебединская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2005. – Альманах №9. – URL : <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-9/osnovnyye-voprosy-kliniki-i-sistematiki>
19. Лебединская, К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / К. С. Лебединская. – М. : Педагогика, 1982. – 128 с.

20. Левченко, Н. Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / Н. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. – М. : Коррекционная педагогика, 2005. – 160 с.

21. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983.
Т. 1. – 1983. – 392 с.

22. Лубовский, В. И. Специальная психология. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / под ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2005. — 464 с.

23. Люблинская, А. А. Детская психология. Учеб. пособие для вузов [Текст] / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. - 415 с.

24. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Коммиссарова, Т. Н. Добровольская – М. : Академия, 2001. – 246 с.

25. Минская, Г. И. Переход от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению у детей дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Г. И. Минская; акад. пед. наук РСФСР, Науч.-исслед. ин-т психологии. — М. : 1954. — 14 с.

26. Назарова, Н. М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / под ред. Н. М. Назаровой. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 2002. – 400 с.

27. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. к учеб. заведений [Текст]: в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Владос
Кн. 1: Общие основы психологии – 2003. – 365 с.

28. Обухова, Л. Ф. Детская возрастная психология [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М. : Пед. общество России, 2000. – 352 с.

29. Овчинникова, Т. Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция [Текст] / Т. Н. Овчинникова. – М. : Коррекционная педагогика, 2001. – 192 с.

30. Павлий, Т. Н. Исследование особенностей аффективного развития детей с задержкой психического развития [Текст] / Т. Н. Павлий. – М. : 1997. – 173 с.
31. Павлова, Н. Н. Экспресс-диагностика в детском саду. Комплект материалов для педагогов-психологов [Текст] / Н. Н. Павлова, Л. Г. Руденко. – М. : Генезис, 2015. – 122 с.
32. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития [Текст] / М. С. Певзнер // Дефектология. – 1972. – №3. – С 3-8.
33. Первушина, О. Н. Общая психология. Методические рекомендации [Текст] / О. Н. Первушина. – М. : 2003. – 87 с.
34. Переслени, Л. И. Особенности познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Л. И. Переслени, Т. А. Фотекова // Дефектология. – 1993. – №5. – С. 3-10.
35. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М. : Академия, 1998. – 680 с.
36. Пускаева, Т. Д. Об изучении специфики структуры познавательной деятельности детей с задержкой психического развития [Текст] / Т. Д. Пускаева // Дефектология. – 1980. – №3. – С. 10-18.
37. Реан, А. А. Психология детства. Учебник [Текст] / под ред. А. А. Реана. – СПб. : 2003. — 368 с.
38. Реан, А. А. Психология и педагогика: Учебник для вузов [Текст] / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
39. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
40. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика. Т. 1. – 1989. – 488 с.

41. Семаго, М. М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 66с.
42. Сиволапов, С. К. Особенности образной сферы у школьников с ЗПР [Текст] / С. К. Сиволапов // Дефектология. — 1988. — № 2. – С. 3-9.
43. Слостёнин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостёнина – М. : Академия, 2002. – 576 с.
44. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для дефектолога [Текст] / Е. А. Стребелева. – М. : Владос, 2005. – 180 с.
45. Стрекалова, Т. А. Особенности наглядного мышления старших дошкольников с ЗПР [Текст] / Т. А. Стрекалова // Дефектология. — 1987. — № 1. – С. 64-68.
46. Тейлор, К. Психологические тесты и упражнения для детей. Книга для родителей и воспитателей [Текст] / К. Тейлор. - М. : 2005. – 224 с.
47. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – 2-е изд., испр. и доп. – Н. Новгород : НГПУ, 1994. – 230 с.
48. Формирование умственных действий [Текст] : хрестоматия. / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : 1989. – 275 с.
49. Цыпина, Н. А. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина; под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
50. Шевченко, С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. [Текст] / С. Г. Шевченко, Р. Д. Тригер, И. Н. Волкова; под ред. С. Г. Шевченко. – М. : Школьная Пресса, 2003. — 96 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Стимульный материал для методики «Исключение лишнего»

<p><u>Группа I</u></p> <p>№ 1</p>		
		
<p><u>Группа I</u></p> <p>№ 2</p>		
		

Группа I

№ 3



Группа I

№ 4



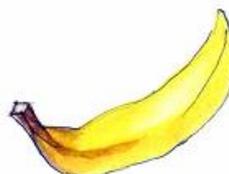
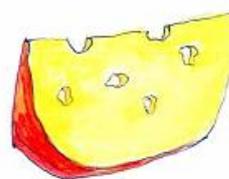
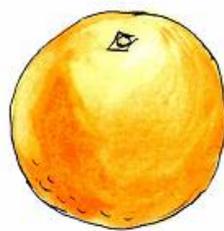
Группа II

№ 1



Группа II

№ 2



Группа II

№ 3



Группа II

№ 4



Группа III

№ 1



Группа III

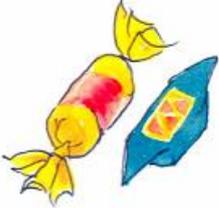
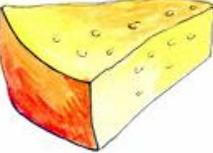
№ 2



Группа III

№ 3



<p><u>Группа III</u></p> <p>№ 4</p>		
<p><u>Группа IV</u></p> <p>№ 1</p>		
<p><u>Группа IV</u></p> <p>№ 2</p>		
		
		
		

Группа IV

№ 3



Группа IV

№ 4



ПРИЛОЖЕНИЕ 2
Стимульный материал для методики «Нелепицы»



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

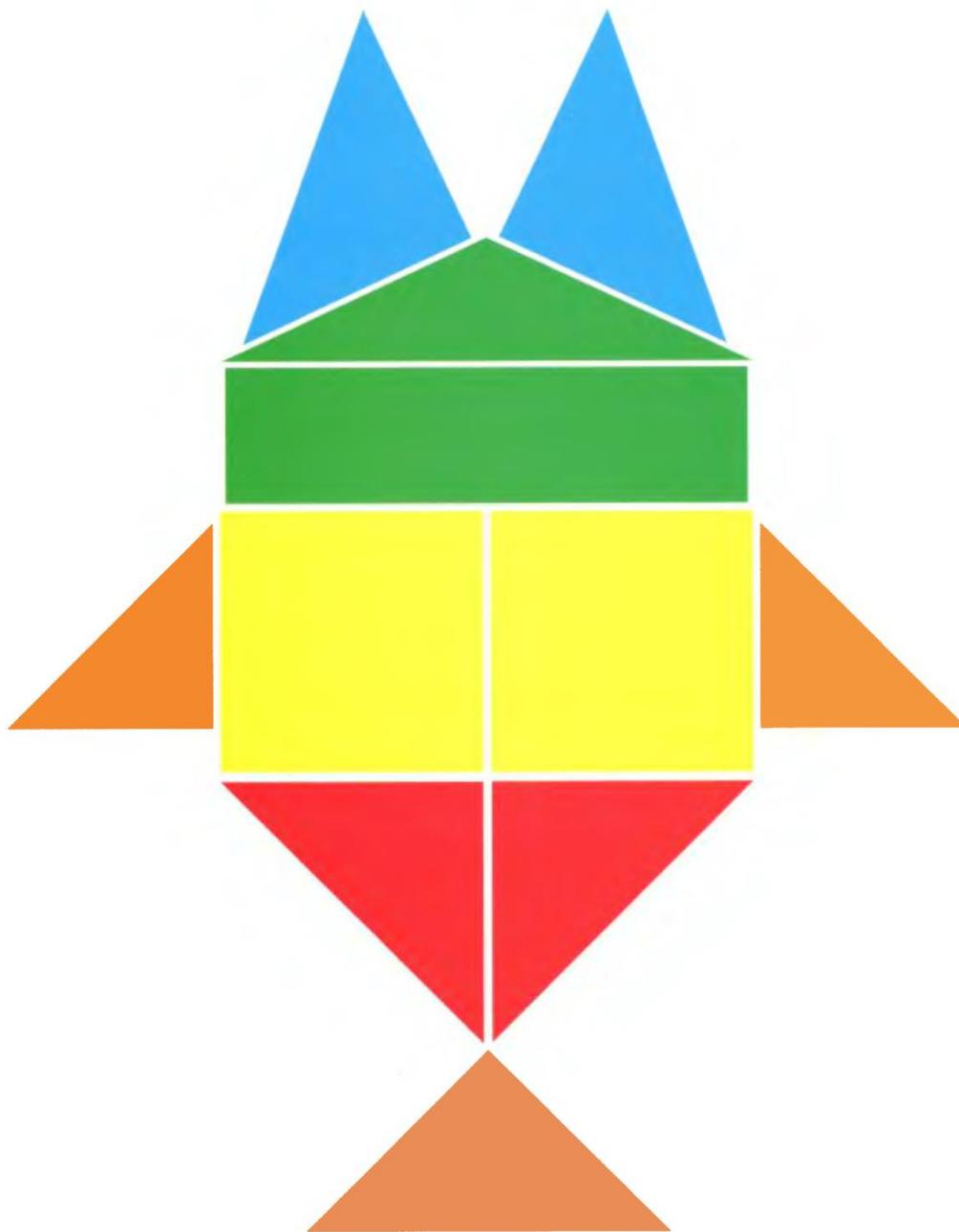
Стимульный материал для методики «Последовательные картинки»

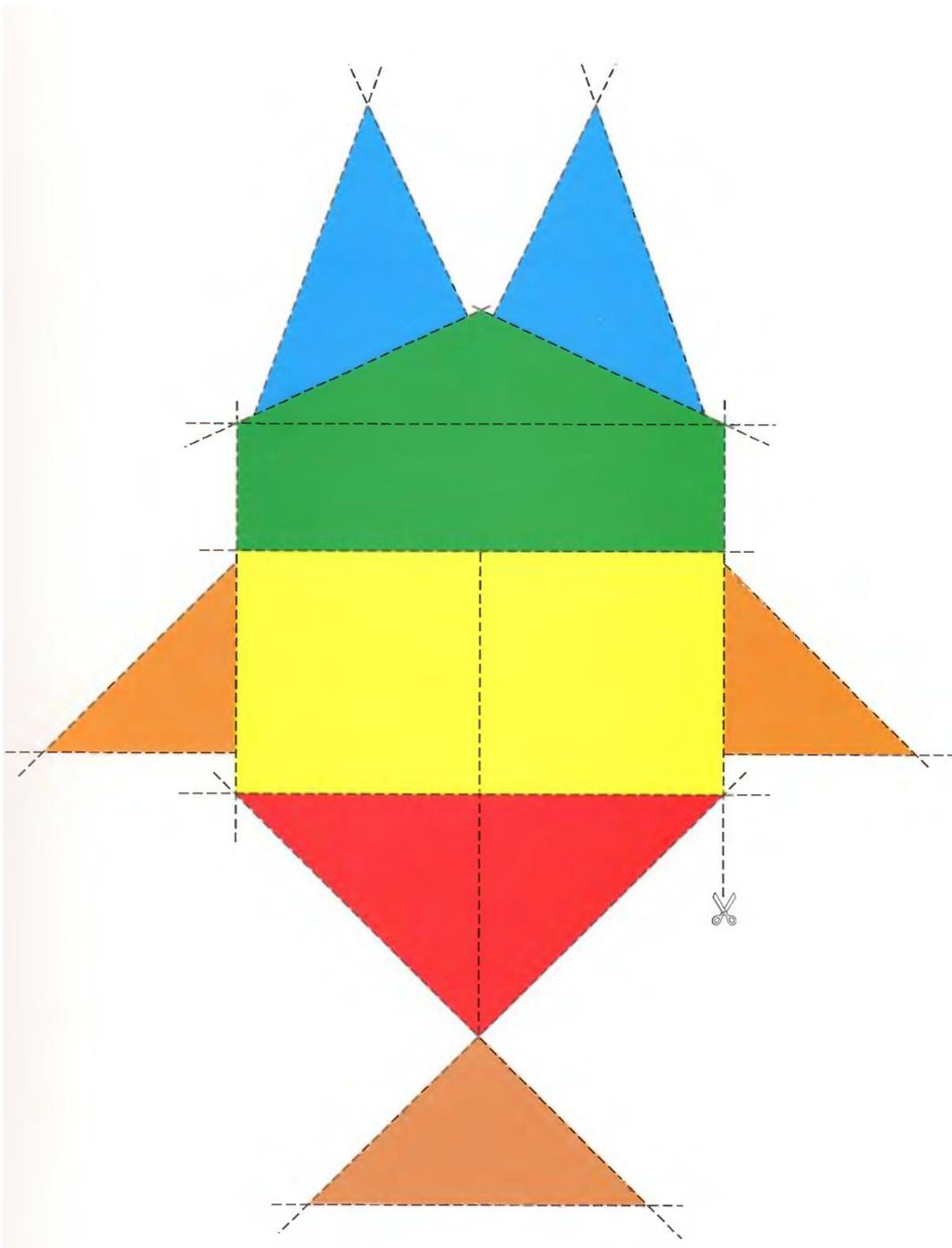


Стимульный материал для методики «Разрезные картинки»



Стимульный материал для методики «Рыбка»





ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Протоколы диагностики, проведённой в ходе констатирующего эксперимента

Дата проведения: 25.10.17

Имя, фамилия: Данил З.

Дата рождения: 28.04.13

Методика 1. Исключение лишнего

№ карточки	Ответ испытуемого		Словесное объяснение ответа		Примечания
	Лишний предмет	+/-	Есть/нет	Обобщающее слово	
I-1	Кошка	+	+	Цветы	
I-2	Цветок	+	+	Деревья	
I-3	Мишка	-	-	-	
I-4	Кукла	+	-	-	
II-1	Стол	+	+	-	«Большой»
II-2	Груша	-	+	-	«Всё жёлтое»
II-3	Козёл	-	+	-	«Белый»
II-4	Лошадка	+	-	-	
III-1	Купальник	+	+	-	«Это носят летом»
III-2	Майка	+	+	-	Показал, что на нём тоже есть майка
III-3	Туфля	-	-	-	Указал на предмет
III-4	Стол	+	-	Мебель	
VI-1	Яблоко	+	+	-	«Можно кушать»
VI-2	Батон	+	+	-	«Он мягкий»
VI-3	-	-	-	-	
VI-4	Колокольчик	+	+	-	«Он звенит»

Методика 2. Нелепицы

Изображение заинтересовало, но несоответствий не отметил. Потребовалась помощь педагога для акцентуации внимания ребёнка на определённых элементах. Таким образом, смог объяснить, что на картинке не так. Редис посчитал цветами и сказал, что с этой частью рисунка всё в порядке.

Методика 3. Последовательные (сюжетные) картинки

Порядок выставления картинок: 1-2-3-4 (1-3-2-4)

Наличие исправлений: +

Рассказ: «Зайчик сломал снеговика и съел морковку».

Методика 4. Разрезные картинки

Первую картинку (пальто) с первой смог собрать попытки, лишь после этого узнал изображение.

Вторую и третью картинки (варежка и кастрюля) собирал, пробуя различные комбинации деталей, правился с помощью готового образца. Изображения опознал после сборки.

Четвёртую картинку (мяч) отказался собирать.

Методика 5. Рыбка

Умение находить ошибки: +

Процесс выполнения:

После кратковременного периода сборки начал разбрасывать детали по столу, ломать имеющуюся часть работы. После того как взрослый успокоил ребёнка, Данил начал повторять схему заново путём наложения, после чего снова сломал изображение и самостоятельно восстановил.



Дата проведения: 26.10.17

Имя, фамилия: Елисей Г.

Дата рождения: 29.04.12

Методика 1. Исключение лишнего

№ карточки	Ответ испытуемого		Словесное объяснение ответа		Примечания
	Лишний предмет	+/-	Есть/нет	Обобщающее слово	
I-1	Кошка	+	-	-	
I-2	Ель	-	+	-	«У неё иголки»
I-3	Яблоко	+	-	-	
I-4	Кукла	+	-	-	
II-1	Стол	+	+	Посуда	
II-2	Груша	-	-	-	
II-3	Птица	+	-	-	
II-4	Лошадь	+	-	-	
III-1	Шапка	-	+	Одежда	«Носят на голове»
III-2	Куртка	-	-	-	
III-3	Стол	+	-	Мебель	
III-4	Туфля	-	-	Обувь	
VI-1	Конфеты	-	+	Сладкое	
VI-2	Молоко	-	+	Еда	«Его пьют»
VI-3	Мороженое	+	+	-	«Оно холодное»
VI-4	Колокольчик	+	+	-	«Потому что звенит»

Методика 2. Нелепицы

Изображение заинтересовало, но ожидаемой реакции не последовало. Потребовалась помощь педагога для анализа изображения. Двигались сверху вниз, начиная с кота, убегающего от мыши, от изображения козла в дупле начал самостоятельно с недовольством отмечать несоответствия, так же двигаясь вниз по картинке.

Методика 3. Последовательные (сюжетные) картинки

Порядок выставления картинок: 1-4-2-3

Наличие исправлений: +

Рассказ: -

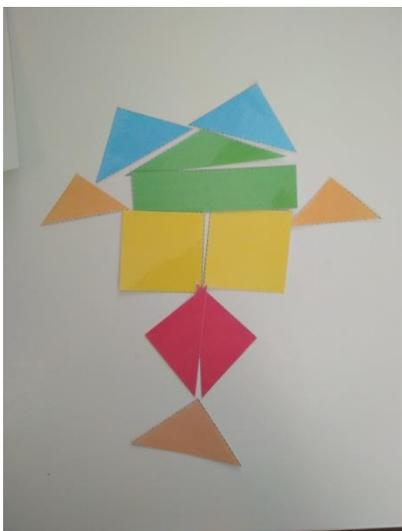
Методика 4. Разрезные картинки

Все изображения кроме четвёртого были узнаны после сборки

Первую, третью и четвёртую картинки (пальто, кастрюля, мяч) собрал самостоятельно, при сборке изображения кастрюли и мяча несколько раз переворачивал и менял местами части, добиваясь их правильного расположения.

Для сборки второго изображения (варежка) после нескольких неудачных попыток потребовался образец в виде целостного изображения.

Методика 5. Рыбка



Умение находить ошибки: -

Процесс выполнения:

Выполнил самостоятельно, часто сверялся со схемой, от помощи взрослого для исправления ошибок отказался

Дата проведения: 27.10.17

Имя, фамилия: Есения М.

Дата рождения: 08.08.12

Методика 1. Исключение лишнего

№ карточки	Ответ испытуемого		Словесное объяснение ответа		Примечания
	Лишний предмет	+/-	Есть/нет	Обобщающее слово	
I-1	Кошка	+	+	Цветы	
I-2	Цветок	+	+	Деревья	
I-3	Яблоко	+	+	Игрушки	
I-4	Кукла	+	+	Люди	
II-1	Стол	+	+	Посуда	
II-2	Сыр	+	+	Фрукты	
II-3	Птица	+	+	Животные	
II-4	Лошадь	+	-	-	
III-1	Купальник	+	-	Одежда	
III-2	Майка	+	-	Одежда	
III-3	Стол	+	+	Мебель	«Не для сна»
III-4	Туфля	-	-	Обувь	
VI-1	Яблоко	+	+	-	«Растёт на дереве»
VI-2	Масло	-	-	-	
VI-3	Кофе	-	+	-	«Детям нельзя»
VI-4	Колокольчик	+	+	-	«Им нужно звенеть»

Методика 2. Нелепицы

При предъявлении заинтересовалась, улыбнулась, долго рассматривала. Первым на нелепости обратил внимание взрослый (мышь с котом, лягушка), после чего девочка сама нашла ошибки в изображении. Редис приняла за цветы.

Методика 3. Последовательные (сюжетные) картинки

Порядок выставления картинок: 3-2-4

Наличие исправлений: -

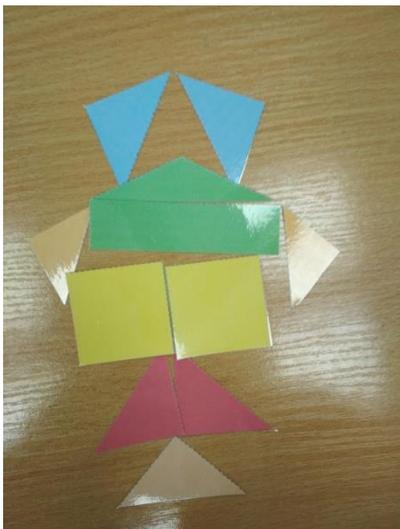
Рассказ: «Зайчик сделал снеговика, он растаял и съел морковку».

Методика 4. Разрезные картинки

Все изображения кроме мяча узнала после сборки.

Работала методом проб и ошибок. Первую картинку (пальто) собрала самостоятельно. Для остальных изображений (варежка, кастрюля, мяч) потребовались неразрезанные образцы.

Методика 5. Рыбка



Умение находить ошибки: +

Процесс выполнения:

Выполнила самостоятельно путём проб и ошибок. Часто соотносила со схемой. Ошибки находила сама, старалась исправить, но не удачно.

Дата проведения: 25.10.17

Имя, фамилия: Жанна К.

Дата рождения: 12.02.12

Методика 1. Исключение лишнего

№ карточки	Ответ испытуемого		Словесное объяснение ответа		Примечания
	Лишний предмет	+/-	Есть/нет	Обобщающее слово	
I-1	Кошка	+		Цветы	
I-2	Цветок	+		Деревья	
I-3	Мишка	-		-	
I-4	Кукла	+	+	-	«У неё есть бантик»
II-1	Стол	+	+	Посуда	
II-2	Апельсин	-	+	-	«Не апельсин»
II-3	Птица	+	-		
II-4	Лошадь	+	-	-	
III-1	Купальник	+	+	Одежда	«Это не одежда»
III-2	Майка	+	+	Одежда	
III-3	Стол	+	+	Спать	
III-4	Туфля	-	-	Обувь	
VI-1	Конфеты	-	+	-	«Это вкусно»
VI-2	Молоко	-	-	-	Скривила лицо и сказала: «Это молоко»
VI-3	Мороженое	+	-	-	
VI-4	Колокольчик	+	-	-	

Методика 2. Нелепицы

Изображение заинтересовало, после замечаний взрослого о неправильности изображения, девочка заулыбалась.

Двигаясь сверху вниз нашла неправильные ситуации. Не посчитала нелепостями редис и морковь (назвала их цветами), а так же птиц («Ну они же бегают по земле»).

Методика 3. Последовательные (сюжетные) картинки

Порядок выставления картинок: 1-3-2-4

Наличие исправлений: -

Рассказ: «Заяц сломал снеговика»

Методика 4. Разрезные картинки

Первое и четвёртое изображения узнала до сборки.

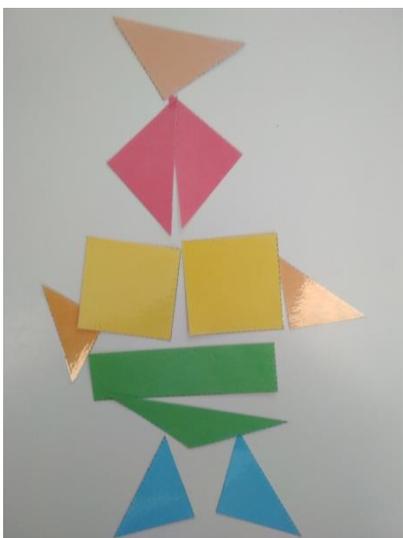
Первое второе и третье изображения (пальто, варежка, кастрюля) собрала самостоятельно, последние два собирала путём проб и шибок. Четвёртое изображение (мяч) собрала с небольшой помощью – взрослый повернул одну из деталей, после чего девочка быстро исправила все ошибки.

Методика 5. Рыбка

Умение находить ошибки: +

Процесс выполнения:

Начала повторять схему, накладывая детали поверх. После просьбы взрослого выполнить самостоятельно, начала действовать путём проб и ошибок, выбирая наиболее правильный вариант расположения сложных элементов, выполненных из треугольников



Дата проведения: 26.10.17

Имя, фамилия: Саша Д.

Дата рождения: 24.06.12

Методика 1. Исключение лишнего

№ карточки	Ответ испытуемого		Словесное объяснение ответа		Примечания
	Лишний предмет	+/-	Есть/нет	Обобщающее слово	
I-1	Кошка	+	+	Цветы	
I-2	Ромашка	+	+	Деревья	
I-3	Яблоко	+	+	Игрушки	
I-4	Куклы	-	+	Мальчики	Указал на 1 и 4 изображения. Был близок к правильному решению, но передумал
II-1	Стол	+	+	Стеклянные	
II-2	-	-	+	Еда	«Здесь нет лишнего»
II-3	Птица	+	+	Животные	
II-4	Лошадь	+	-	-	
III-1	Купальник	+	-	-	
III-2	Майка	+	+	Одежда	
III-3	Стол	+	+		«На нём не спят»
III-4	Туфель	-	+	Обувь	
VI-1	Торт	-	-	-	
VI-2	Масло	-	-	-	
VI-3	Мороженое	+	+	Пьют	
VI-4	Колокольчик	+	+	-	«Звонит»

Методика 2. Нелепицы

При предъявлении изображения заинтересовался, улыбнулся. Долго рассматривал, так что потребовалась подсказка взрослого, всё ли правильно на этом изображении.

Редис не посчитал ошибкой, поскольку решил, что это цветы. Птицы тоже правильно нарисованы, поскольку он много раз видел, как они бегают по земле.

Методика 3. Последовательные (сюжетные) картинки

Порядок выставления картинок: 1-2-3-4 (2-1-3-4)

Наличие исправлений: +

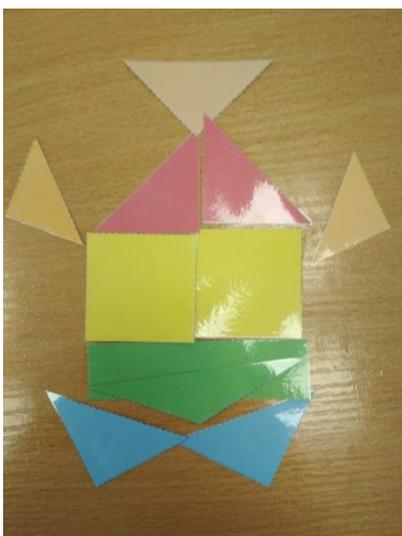
Рассказ: Зайчик увидел снеговика и съел его морковку.

Методика 4. Разрезные картинки

1 и 4 изображения (пальто, мяч) узнал до сборки.

Для сборки 2 и четвёртого изображений (варежка, мяч) потребовались небольшие подсказки взрослого в виде поворота некоторых элементов. От целых изображений отказался.

Методика 5. Рыбка



Умение находить ошибки: +

Процесс выполнения:

Выполнил самостоятельно. Часто сверялся со схемой, прикладывал к ней различные элементы, но неверно перенёс часть на свою работу. Долго старался исправить плавники и голову

**Конструкт непосредственной образовательной деятельности (ИЗО)
в старшей группе**

Форма проведения: подгрупповая

Длительность: 25 минут

Тема: «Домашние животные»

Цель: закрепление образа животного на примере кошки

Задачи

Коррекционно-образовательные:

- Закрепление представлений о кошке
- Закрепление названий геометрических фигур
- Закрепление навыков изобразительной деятельности

Коррекционно-воспитательные:

- Закрепление умения работать в коллективе
- Воспитание интереса к занятиям

Коррекционно-развивающие:

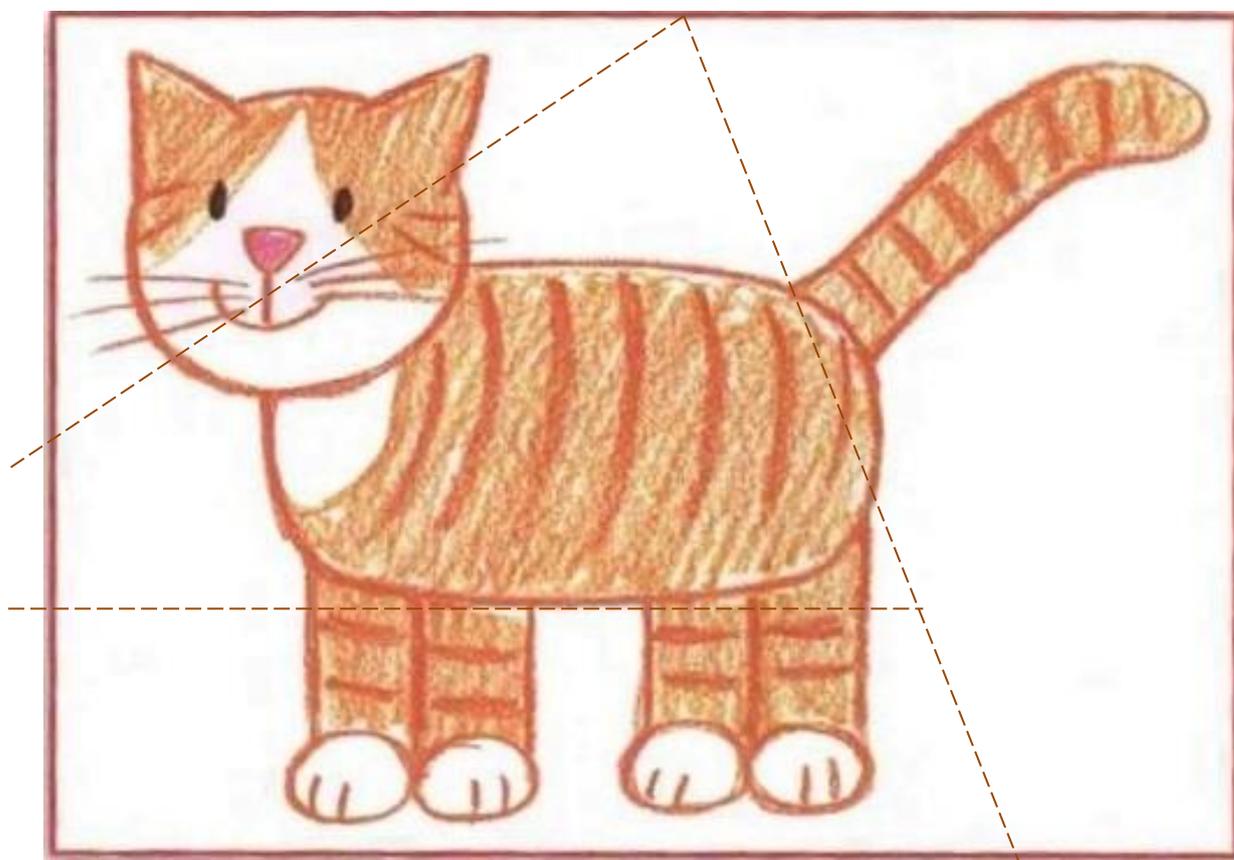
- Развитие мыслительных процессов через представление образа кошки с помощью геометрических фигур;
- Развитие мелкой моторики с помощью пальчиковой гимнастики

Оборудование и материалы: игрушка в виде кошки, разрезанное изображение кошки, чистые альбомные листы, карандаши, принадлежности для рисования

Этап	Деятельность педагога	Деятельность детей	Планируемый результат
Организационный	Приветствует детей, предлагает встать в круг и прочитать стихотворение: <i>Собрались все дети в круг, Я твой друг, и ты мой друг Крепко за руки возьмёмся И друг другу улыбнёмся!</i> Посмотрите, как широко вы друг другу улыбаетесь!	Здороваются со взрослым, встают в круг и читают стихотворение.	Организация детей и создание доброжелательной атмосферы

Этап	Деятельность педагога	Деятельность детей	Планируемый результат
Основная часть	<p>Ребята, сегодня кое-кто пришёл к нам в гости. Давайте разгадаем загадку и узнаем кто это?</p> <p><i>И мохната, и усата.</i> <i>Хвост пушистый, полосатый.</i> <i>Днём на кресле тихо спит.</i> <i>Ночью мышек сторожит</i></p> <p>Догадались, кто это может быть? Правильно, это кошка. [достаём игрушку] Посмотрите, какая красавица! А какие ещё бывают кошки? [совместно с детьми перечисляет, какими бывают кошки] Как много вы знаете о кошках!</p> <p>Наша гостя пришла не просто так, она хотела, хотела подарить своей подруге её портрет, но он порвался [показывает на доску, где в хаотичном порядке прикреплены части изображения]. Давайте поможем кошечке и сделаем новые рисунки для её подруги?</p>	<p>Отгадывают загадку. Рассматривают предложенную игрушку. Совместно со взрослым описывают, какими бывают кошки (пушистые, гладкие, пятнистые, полосатые, однотонные, с когтями, острыми зубами, с хвостом, ушками)</p>	<p>Активизация и закрепление имеющихся знаний. Настрой на предстоящую работу.</p>
Пальчиковая гимнастика	<p>Для начала разомнём наши пальчики! <i>В кухне нашей под столом</i> <i>Стоит крынка с молоком.</i> [соединить пальцы левой руки в букву О] <i>К крынке кошка подошла</i> [«идти» по столу средним и указательным пальцами правой руки] <i>Сверху сливки попила</i> [делать «лакающие» движения пальцем правой руки в левой] <i>Глубже сунулась в горшок:</i> - <i>Молочка напьюсь я впрок!</i> [опустит палец глубже] <i>Что случилось? Ой-ой-ой!</i> <i>Кошка крутит головой</i> [помотать головой] <i>Налакалась молочка –</i> <i>Не уйти ей из горшка!</i> [сделать вид, будто не получается вытащить палец] <i>С головы горшок не слез.</i> <i>С ним и убежала в лес!</i> [«убежать» по столу пальцами обеих рук]</p>	<p>Выполняют пальчиковую гимнастику по показу взрослого.</p>	<p>Подготовка руки к рисованию.</p>

Этап	Деятельность педагога	Деятельность детей	Планируемый результат
Основная часть	<p>Давайте подумаем, с помощью каких геометрических фигур мы будем рисовать кошку?</p> <p>Овал, круг, треугольники и прямоугольники.</p> <p>Возьмите свои карандаши и будем рисовать.</p> <p>Начнём с туловища. Это... [овал]</p> <p>Затем – голова. Это... [круг]</p> <p>Теперь рисуем лапки. Это... [прямоугольники]</p> <p>Посмотрите, чего не хватает нашей кошечке? [ушей, хвоста, мордочки]</p> <p>Давайте дорисуем их [треугольники, овал]</p> <p>Теперь давайте сотрём лишние линии и раскрасим рисунки.</p>	<p>Моделируют с помощью геометрических фигур образ, который будут рисовать.</p> <p>Рисуют и раскрашивают.</p>	<p>Закрепление образа кошки.</p> <p>Закрепление названий геометрических фигур</p> <ul style="list-style-type: none"> - овал; - круг; - треугольник; -прямоугольник. <p>Закрепление навыков рисования.</p>
Рефлексия	<p>Давайте рассмотрим наши рисунки и сравним с тем, который принесла наша гостя! Какие получились замечательные кошечки! Это будет прекрасный подарок.</p> <p>Ребята, а что мы сейчас с вами делали? А вам понравилось? Что было интересным/сложным?</p>	<p>Дают оценку прошедшему занятию, делятся своими впечатлениями.</p>	<p>Закрепление навыка рефлексии.</p>



ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Примеры детских работ, выполненные в ходе формирующего эксперимента

Рисунок к занятию «Домашние животные»

Выполнил Елисей Г.



Рисунки к занятию «Варим с мамой суп»

Выполнил Саша Д.



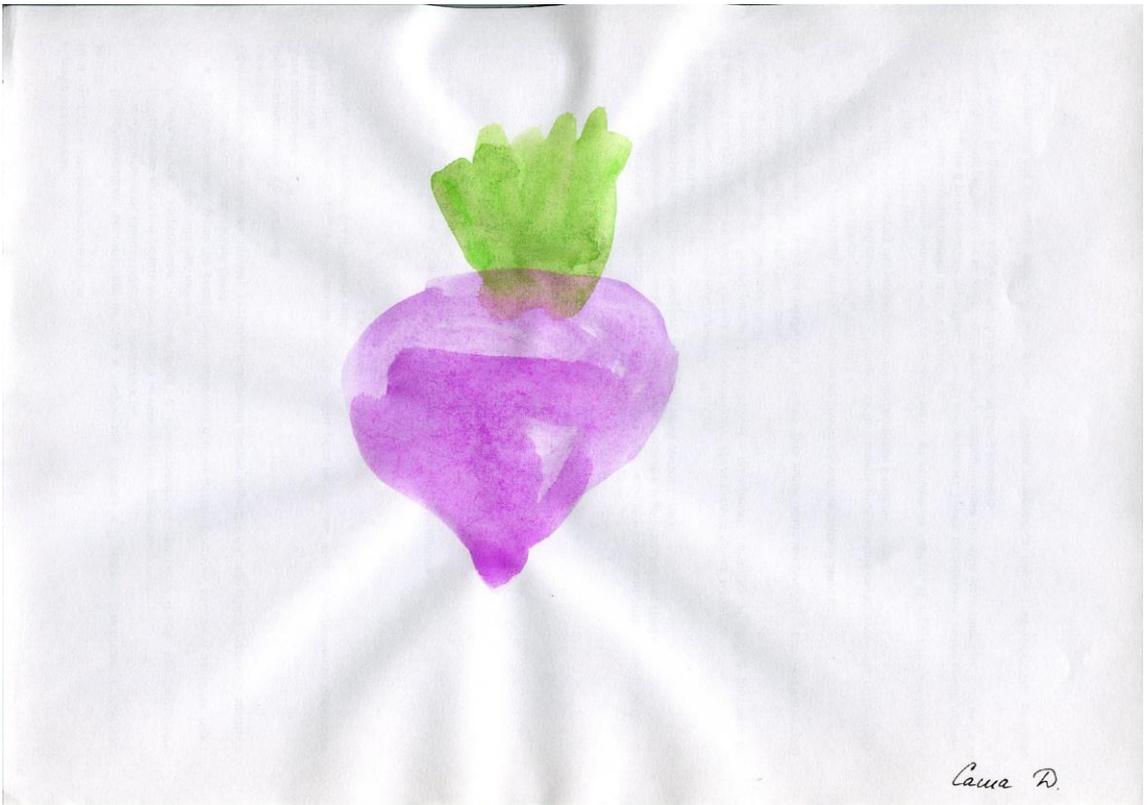
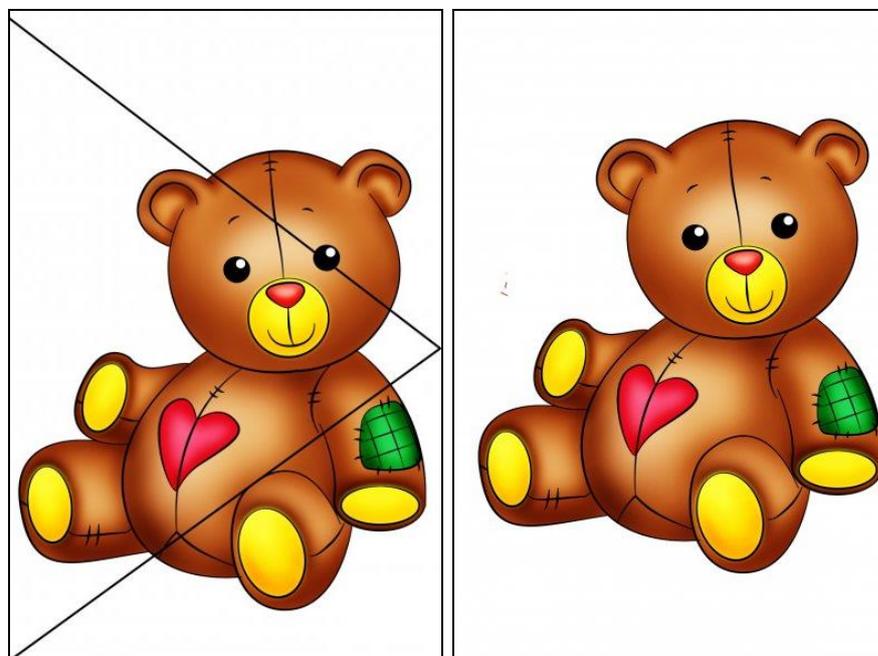


Рисунок к занятию «Моя игрушка»

Выполнила Жанна М.



Стимульный материал



Задание «Волшебные картинки»

Выполнила Есения М.



Есения М.

Задание «Отгадай и нарисуй»

Выполнил Данил З.

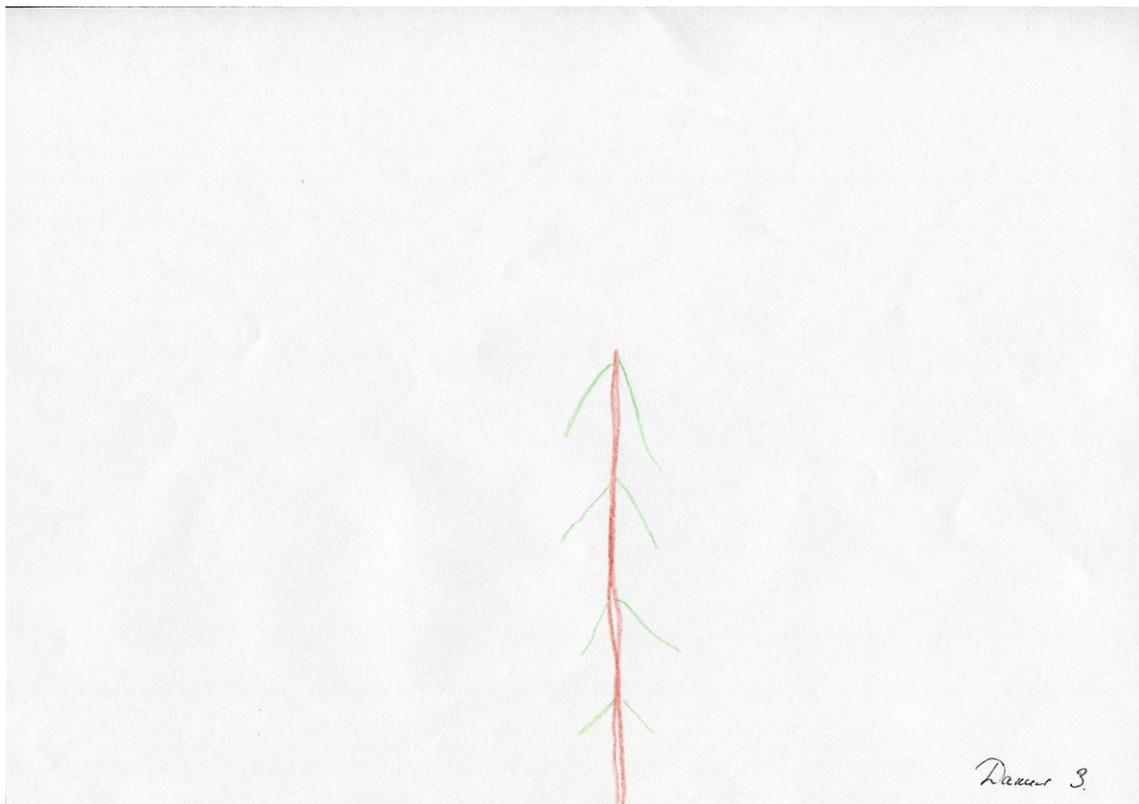
«Круглый, катится, прыгает, можно бросать и ловить» (мяч)



«Круглое, спелое, жёлтое, сладкое, сочное. Можно есть» (яблоко)



«Зелёная, колючая, растёт в лесу. Приходит в гости на Новый год» (ёлка)



«Ползун ползёт, иголки везёт. Живёт в лесу» (ёж)



ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Протоколы диагностики, проведённой в ходе контрольного эксперимента

Дата проведения: 17.04.18

Имя, фамилия: Данил З.

Дата рождения: 28.04.13

Методика 1. Исключение лишнего

№ карточки	Ответ испытуемого		Словесное объяснение ответа		Примечания
	Лишний предмет	+/-	Есть/нет	Обобщающее слово	
I-1	Кошка	+	+	Цветы	
I-2	Цветок	+	+	Деревья	
I-3	Яблоко	-	-	Игрушки	
I-4	Кукла	+	-	-	
II-1	Стол	+	+	Посуда	
II-2	Сыр	+	+	Еда	
II-3	Птица	+	-	-	
II-4	Лошадь	+	-	-	
III-1	Купальник	+	+	Одежда	«Летнее»
III-2	Майка	+	-	Одежда	
III-3	Туфля	-	-	Обувь	
III-4	Стол	+	-	Мебель	
VI-1	Яблоко	+	+	Еда	
VI-2	Батон	+	+	Еда	
VI-3	Мороженое	+	-	-	
VI-4	Колокольчик	+	+	-	«Он звенит»

Методика 2. Нелепицы

Изображение заинтересовало, но несоответствий не отметил. Потребовалась помощь педагога для акцентуации внимания ребёнка. Смог объяснить, что изображено неверно. Редис всё так же называет цветами.

Методика 3. Последовательные (сюжетные) картинки

Порядок выставления картинок: 2-1-3-4

Наличие исправлений: -

Рассказ: «Зайчик нашёл снеговика и съел его морковку».

Методика 4. Разрезные картинки

Все изображения кроме четвёртого узнал после сборки.

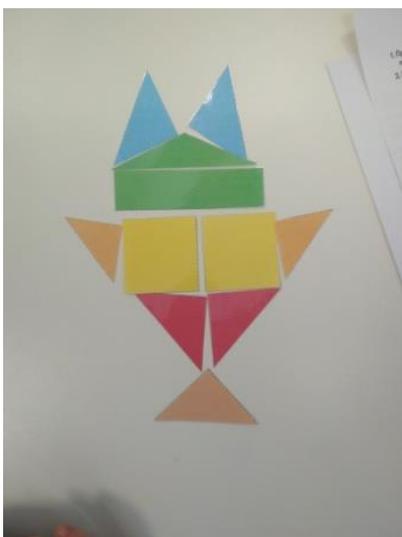
Действовал путём проб и ошибок.

Методика 5. Рыбка

Умение находить ошибки: +

Процесс выполнения:

Долго разглядывал схему, после чего приступил к работе, потребовалась помощь взрослого. Часто соотносил детали с образцом, не смог правильно развернуть плавники



Дата проведения: 17.04.18

Имя, фамилия: Елисей Г.

Дата рождения: 29.04.12

Методика 1. Исключение лишнего

№ карточки	Ответ испытуемого		Словесное объяснение ответа		Примечания
	Лишний предмет	+/-	Есть/нет	Обобщающее слово	
I-1	Кошка	+	+	Животные	
I-2	Цветок	+	+	Деревья	
I-3	Яблоко	+	-	-	
I-4	Кукла	+	-	-	
II-1	Стол	+	+	Посуда	
II-2	Сыр	+	+	Еда	
II-3	Птица	+	-	-	
II-4	Лошадь	+	-	-	
III-1	Купальник	+	+	Одежда	
III-2	Майка	+	+	Одежда	
III-3	Стол	+	+	Мебель	
III-4	Туфля	-	-	Обувь	
VI-1	Яблоко	+	+	Еда	
VI-2	Батон	+	+	Еда	
VI-3	Мороженое	+	+	-	«Холодное»
VI-4	Колокольчик	+	+	-	«Им можно звенеть»

Методика 2. Нелепицы

Изображение заинтересовало, улыбнулся. Вновь потребовалась направляющая помощь, после чего начал неуверенно находить нелепицы.

Методика 3. Последовательные (сюжетные) картинки

Порядок выставления картинок: 1-2-3-4 (1-3-2-4)

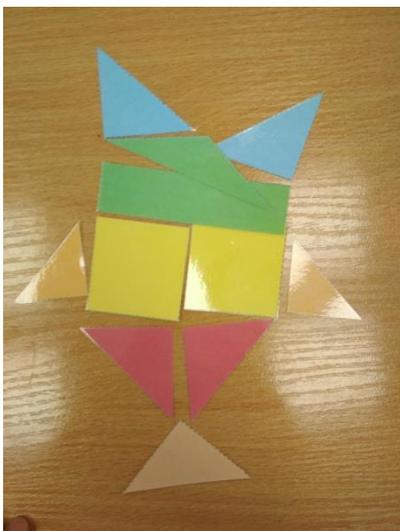
Наличие исправлений: +

Рассказ: зайчик прыгал и съел морковку.

Методика 4. Разрезные картинки

Четвёртое и третье изображения узнал сразу.
Действовал путём зрительного соотнесения.

Методика 5. Рыбка



Умение находить ошибки: -

Процесс выполнения:

От помощи взрослого отказался. Самостоятельно проанализировал схему и приступил к сборке, несколько раз подносил детали к самой схеме и поворачивал их над ней.

Дата проведения: 18.04.18

Имя, фамилия: Есения М.

Дата рождения: 08.08.12

Методика 1. Исключение лишнего

№ карточки	Ответ испытуемого		Словесное объяснение ответа		Примечания
	Лишний предмет	+/-	Есть/нет	Обобщающее слово	
I-1	Кошка	+	+	Цветы	
I-2	Цветок	+	+	Деревья	
I-3	Яблоко	+	+	Игрушки	
I-4	Кукла	+	+	Люди	
II-1	Стол	+	+	Посуда	
II-2	Сыр	+	+	Фрукты	
II-3	Птица	+	+	Животные	
II-4	Лошадь	+	-	-	
III-1	Купальник	+	-	Одежда	
III-2	Майка	+	-	Одежда	
III-3	Стол	+	+	Мебель	«На нём не спят»
III-4	Туфля	-	-	Обувь	
VI-1	Яблоко	+	+	Продукты	
VI-2	Хлеб	+		Еда	
VI-3	Мороженое	+	-	-	
VI-4	Колокольчик	+	+	-	«Им нужно звенеть»

Методика 2. Нелепицы

При предъявлении заинтересовалась, долго рассматривала. Первым на нелепости обратил внимание взрослый (козёл в дупле), после чего девочка сама нашла ошибки в изображении. Редис опять назвала цветами.

Методика 3. Последовательные (сюжетные) картинки

Порядок выставления картинок: 1-3-2-4

Наличие исправлений: -

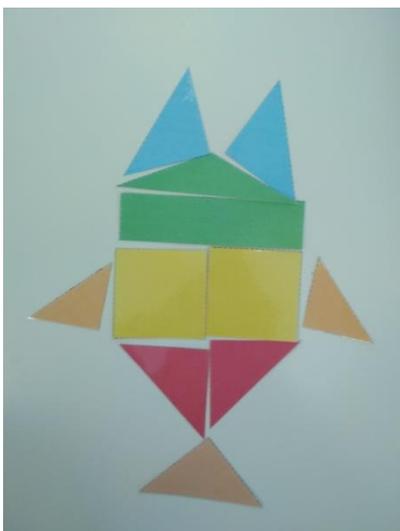
Рассказ: «Зайчик принёс лестницу, потом растаял и зайчик съел морковку».

Методика 4. Разрезные картинки

Первое и четвёртое изображения узнала до сборки.

Работала методом соотнесения, иногда прибегала к методу проб и ошибок.

Методика 5. Рыбка



Умение находить ошибки: +

Процесс выполнения:

Выполнила самостоятельно путём соотнесения.

Часто сверялась со схемой. Ошибки находила сама и исправляла.

Дата проведения: 18.04.18

Имя, фамилия: Жанна К.

Дата рождения: 12.02.12

Методика 1. Исключение лишнего

№ карточки	Ответ испытуемого		Словесное объяснение ответа		Примечания
	Лишний предмет	+/-	Есть/нет	Обобщающее слово	
I-1	Кошка	+	+	Цветы	
I-2	Цветок	+	+	Деревья	
I-3	Яблоко	+	+	Игрушки	
I-4	Кукла	+	-	-	
II-1	Стол	+	+	Посуда	
II-2	Сыр	+	+	Еда	
II-3	Птица	+	-	-	
II-4	Лошадь	+	-	-	
III-1	Купальник	+	+	Одежда	
III-2	Майка	+	+	Одежда	
III-3	Стол	+	+	Спать	
III-4	Туфля	-	-	Обувь	
VI-1	Яблоко	+	+	Еда	
VI-2	Хлеб	+	-	Еда	
VI-3	Мороженое	+	+	-	«Это не пьют»
VI-4	Колокольчик	+	-	-	«Им звенят»

Методика 2. Нелепицы

Изображение заинтересовало, девочка улыбалась, разглядывая его. Самостоятельно нашла нелепые ситуации. Редис и птиц всё так же считает нарисованными правильно.

Методика 3. Последовательные (сюжетные) картинки

Порядок выставления картинок: 1-2-3-4

Наличие исправлений: -

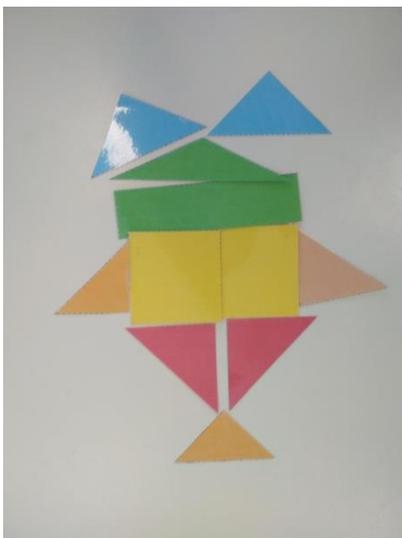
Рассказ: «Заяц взял лестницу и съел морковку»

Методика 4. Разрезные картинки

Первое и четвертое изображения узнала до сборки.

Изображения собрала самостоятельно с небольшой помощью взрослого.

Методика 5. Рыбка



Умение находить ошибки: +

Процесс выполнения:

Работала самостоятельно. Сложные элементы в виде треугольников располагала путём проб и ошибок.

Дата проведения: 18.04.18

Имя, фамилия: Саша Д.

Дата рождения: 24.06.12

Методика 1. Исключение лишнего

№ карточки	Ответ испытуемого		Словесное объяснение ответа		Примечания
	Лишний предмет	+/-	Есть/нет	Обобщающее слово	
I-1	Кошка	+	+	Цветы	
I-2	Ромашка	+	+	Деревья	
I-3	Яблоко	+	+	Игрушки	
I-4	Кукла	+	-	-	
II-1	Стол	+	+	Посуда	
II-2	Сыр	+	+	Еда	
II-3	Птица	+	+	Животные	
II-4	Лошадь	+	-	-	
III-1	Купальник	+	+	Одежда	
III-2	Майка	+	+	Одежда	
III-3	Стол	+	+	-	«На нём не спят»
III-4	Туфель	-	+	Обувь	
VI-1	Яблоко	+	+	Еда	
VI-2	Хлеб	+	+	Еда	
VI-3	Мороженое	+	+	-	«Его не пьют»
VI-4	Колокольчик	+	+	-	«Звенит»

Методика 2. Нелепицы

При предъявлении изображения заинтересовался, улыбнулся. Долго рассматривал после чего нашёл все ситуации. Редис с птицами всё ещё не считает ошибкой

Методика 3. Последовательные (сюжетные) картинки

Порядок выставления картинок: 1-2-3-4 (1-3-2-4)

Наличие исправлений: +

Рассказ: «Зайчик увидел снеговика, взял лестницу и съел морковку»

Методика 4. Разрезные картинки

Первое, третье и четвёртое изображения (пальто, кастрюля, мяч) узнал до сборки.

Отказался от любой помощи, действовал путём соотнесения, варежку собирал через пробы и ошибки.

Методика 5. Рыбка



Умение находить ошибки: +

Процесс выполнения:

Выполнил самостоятельно. Часто сверялся со схемой. Испытывал трудности с треугольными частями. Ошибки исправлял сам.